

Beginnende geletterdheid bij kleuters

Effectiviteit van het leeraanbod in de klas



Evelien Veldman

S274968

9SO.LEZKL

28 april 2010

Inhoudsopgave

Inleiding

1	De effectiviteit van het onderwijs in beginnende geletterdheid: <i>hele groep</i>	
1.1	Gebruikte onderzoeksinstrumenten	5
1.2	Mate van geletterdheid	5
1.3	Leesomgeving	5
1.4	Methodes en programma's	7
1.5	Tussendoelen beginnende geletterdheid	7
1.6	Leerkrachtgedrag	8
2	De effectiviteit van het onderwijs in beginnende geletterdheid: <i>risicokleuters</i>	
2.1	Signalering van risicokleuters	9
2.2	Effectiviteit reguliere aanbod voor risicokleuters	9
2.3	Hulp aan risicokleuters	10
2.4	Tussendoelen beginnende geletterdheid	11
3	Conclusie en advies	12
	Reflectie	14

Literatuurlijst

Bijlagen

1	Observatielijst
2	Informatie methode 'Schatkist'

Inleiding:

Voor het verrichten van het effectiviteitonderzoek naar beginnende geletterdheid heb ik gekozen voor de Christelijke basisschool de 'Akker' te Heerenveen. Op deze school zitten momenteel 3 kinderen (4;5 jaar, 5;2 jaar en 9;3 jaar) die ik in behandeling heb voor spraak- en/of taalproblemen. Het doel van dit onderzoek is om meer inzicht te krijgen in de manier hoe er inhoud gegeven wordt aan beginnende geletterdheid in de kleuterklassen en indien de leerkracht, zo nodig, adviezen te kunnen geven.

De 'Akker' maakt onderdeel uit van de Vereniging van Christelijke basisscholen te Heerenveen. De 'Akker' staat voor:

- Het verzorgen van Christelijk basisonderwijs van goede kwaliteit.
- Een veilig klimaat voor de kinderen.
- Betrokkenheid van ouders.
- Het bieden van een aantrekkelijke arbeidsplaats.

De wijk waar de school staat is een variërende wijk met twee flats waar veel allochtone families wonen. 10% van de bevolking in deze wijk is van (niet-westerse) allochtone afkomst (CBS). Een deel van de wijk is net gerestaureerd.

De school bestaat momenteel uit ongeveer 90 leerlingen. Deze leerlingen zijn verdeeld over 3 combinatieklassen (1-2, 3-4, 5-6) en een aparte groep 7 en groep 8. In de kleuterklas is er 2 a 3 dagen een onderwijsassistenten aanwezig. Op school is een Intern Begeleider, een ICT-er en een muziekdocent aanwezig op school.

In groep 1 ligt de nadruk op het wennen aan het naar school gaan. De kinderen leren al spelend. Bij de kinderen in groep 2 komt het accent steeds meer te liggen op de voorbereidingen van het lezen, rekenen en schrijven in groep 3. Er wordt veel vanuit de kring gewerkt, er wordt gespeeld en gewerkt aan groepstafels, in de verschillende hoeken, in de speelzaal en op het plein.

In groep 1 & 2 wordt gewerkt met de methode 'Schatkist' (zie bijlage 2). Er wordt daarbij veel aandacht geschonken aan taalvorming.

Groep 1 & 2 van De Akker bestaat uit ongeveer 25 leerlingen, waarvan 5 leerlingen van allochtone afkomst zijn. De meeste ouders wonen hier al meerdere jaren, maar ook bij ouders blijft de tweede taal achter.

Er wordt binnen de kleuterklassen extra aandacht besteedt aan de risicokinderen. Door middel van de observaties wordt er snel gesignaleerd. Hier is geen speciaal format voor, maar gebeurt vaak tijdens de les.

Op school wordt gewerkt met het leerlingvolgsysteem(LVS) van het Cito: Taal voor Kleuters, Ordenen, Ruimte en Tijd en de kleuter observatielijsten. De kleuters worden geobserveerd en dit wordt geregistreerd. Op verschillende momenten worden kinderen getoetst op de benoemde onderdelen. De school is momenteel betrokken bij een pilot voor het opzetten van de 2-zorgroute van WSNS+. Op deze manier kan uiteindelijk de zorg voor de kinderen gemakkelijker en beter in kaart gebracht worden.

Ook worden alle kinderen (met toestemming van ouders) gescreend door een logopedist. Dit

gebeurt zowel in groep 1 als groep 2. Naar aanleiding van deze screening wordt er gekeken welke hulp het kind nodig heeft, waar deze hulp plaats gaat vinden en hoe de begeleiding ingevuld wordt.

Als een kind extra aandacht behoeft, dan krijgt deze zo nodig extra begeleiding van een leerkracht of onderwijsassistent. De extra hulp wordt zoveel mogelijk binnen de eigen groep gegeven. Dit gebeurt aan de hand van een handelingsplan. Op deze manier wordt zowel reteaching als preteaching aangeboden.

1 De effectiviteit van het onderwijs in beginnende geletterdheid: *hele groep*

1.1 Gebruikte onderzoeksinstrumenten

Voor het verrichten van het effectiviteitonderzoek is gebruik gemaakt van een zelfgemaakt observatieformulier (zie bijlage 1). In het observatieformulier zijn de 'inrichting van de klas', de 'leerkrachtvaardigheden' en de verschillende 'routines' opgenomen. Bij het opstellen van het observatieformulier is onder andere het boek 'De Taallijn' (Elsäcker, Van, e.a. 2006) en het protocol Leesproblemen en Dyslexie voor groep 1 en 2 (Wentink, Verhoeven, Druenen, van, 2008) gebruikt.

Dit observatieformulier is gebruikt bij de observatie die gedaan is op de Cbs 'De Akker' te Heerenveen. Omdat niet alles te observeren is in één bezoek, is gekozen om de overige informatie aan de leerkracht te vragen door middel van een aanvullend interview. Tevens heb ik inzage gekregen in de toetsgegevens van groep 1 & 2. Hierdoor kan het percentage risicokinderen met de bijbehorende problemen in kaart gebracht worden.

1.2 Mate van geletterdheid

Groep 2 bestaat uit 12 leerlingen. Eén van deze leerlingen scoort ver beneden het gemiddelde op de Cito toetsen (D/E-scores). Hij heeft een rugzak uit het cluster 2 onderwijs. Het andere kind scoort net beneden gemiddeld (C/D-scores). 16% van groep 2 is risicoleerling.

Aandachtspunten in deze groep is de auditieve analyse en synthese. Hier wordt ook extra aandacht aan besteedt. Lukt dit niet, dan wordt er gesproken van een kleuterverlenging.

Groep 3 bestaat uit 11 leerlingen. Van deze 11 leerlingen zijn van 5 kinderen de prestaties beneden gemiddeld. Het percentage risicoleerlingen is daar ongeveer 50 %.

Het hoge percentage kan in dit geval liggen aan het feit dat zij een zwakkere groep zijn dan de groep die momenteel in groep 2 zit. Leerkrachten ervaren de overgang van groep 2 naar 3 wel als een goede overgang. Hierbij kunnen natuurlijk meerdere factoren een rol spelen. Goed is te kijken of dit elk jaar het geval is en wat de oorzaken daarvan zijn. Ook is het goed om de resultaten in de hogere klassen te bekijken om te zien of er later uitval is op specifieke onderdelen. Op deze manier kan het onderwijs in de verschillende klassen beter op elkaar aangepast worden.

1.3 Leesomgeving

Als je de klas binnenkomt, valt het meteen op dat er meerdere spelhoeken aanwezig zijn (ik-hoek, knutselhoek, huishoek). De watertafel is momenteel uitgeleend en de blokkenhoek bevindt zich op de gang. Spelhoeken zorgen voor een rijke, betekenisvolle leeromgeving en lokken kinderen uit tot interactie en spel (Van Kleef & Tomesen, 2002). De spelhoeken worden aangegeven met geschreven woordkaartjes. Op deze manier komen kinderen in aanraking met de grafische vormen van de letters. (Aarnoutse, 2004) Verder zijn er in de klas veel woorden te zien en staan op de stoeltjes van de kinderen de namen met daarnaast een klein plaatje.

Momenteel is het thema 'lente' aan de orde en daarvoor hebben de kinderen een thematafel gemaakt. Materialen als verschillende bloemen, (jonge) dieren, kuikentjes, eitjes,

etc. zijn een goede visuele ondersteuning voor kinderen met een taalachterstand. (Van Elsäcker e.a., 2006). De voorwerpen op de thematafel worden niet gelabeld. Op het bord dat vlakbij de thematafel hangt zijn verschillende voorwerpen getekend die bij de lente horen. Hier worden de tekeningen wel ondersteund door woorden. De kinderen worden gestimuleerd tot verkenning van het materiaal wat op de tafel ligt. (Blauw, 2002)

Bij het thema 'lente' horen ook verschillende boeken. Door een fusie heeft de klas heel veel verschillende boeken (meer dan 50). Ongeveer 15 tot 20 variërende boeken die bij het desbetreffende thema horen dat nu aan de orde is, liggen in een speciale boekenmand. Deze boekenmand wordt bij binnenkomst op tafel gezet zodat kinderen gestimuleerd worden bezig te zijn met boeken. Kinderen kunnen dan samen met de ouders, die hen brengen, of alleen in de 'ik-hoek', waar een klein tafeltje en stoeltje staat en een aantal kussens liggen, een boek lezen/bekijken. Ouders worden op deze manier ook bij het onderwijs van hun kind betrokken (Van Kleef & Tomesen, 2001). Andere literatuur zoals kranten en tijdschriften worden gebruikt tijdens de activiteiten in de klas. Kinderen mogen deze gebruiken om bepaalde letters uit te knippen of ze worden gebruikt bij een taalopdracht. De school bezit een kleine bibliotheek (bak met informatieve boeken in de gang).

Aan de muur hangt een digibord. Dit digibord wordt veel door de leerkracht gebruikt en vervangt ook andere audiovisuele middelen als een televisie of radio. Het digibord wordt in de klas gebruikt om televisieprogramma's te kijken en digitale prentenboeken te laten zien. Vooral kinderen die een taalachterstand hebben, krijgen op deze manier visuele ondersteuning aangeboden (Elsäcker e.a. 2006). In de klas staan nog twee computers die gebruikt kunnen worden bij bepaalde programma's. Deze twee computers staan bij elkaar om zo de interactie te stimuleren tussen kinderen (Verseput, 2008).

Verder hangt er in de klas een planbord, een lettermuur en een tijdwijzer. Deze worden gebruikt van de methode 'De Schatkist'.



Fig. 1 Tijdwijzer van de Schatkist

De plaats van de lettermuur is aan een deur die wat verscholen is achter een kast. Op deze manier bestaat de mogelijkheid dat kinderen geen vrije toegang hebben tot deze muur. De lettermuur bevat niet alle letters, maar de kinderen hebben een tekening gemaakt bij de letter die op het moment aan de orde is (Verhoeven e.a. 2008). De letters die aan de orde zijn geweest, zijn niet zichtbaar in

de lettermuur of in de klas.

In de knutselhoek/schrijfhoek staan een aantal tafeltjes tegen over elkaar. Aan de ene kant kunnen kinderen zich vermaken met papier, potloden, stempelen etc. Aan de andere kant wordt er geleverd. In de klas mogen er twee kinderen per keer vrij stempelen. Er wordt in de klas geen gebruik gemaakt van gezinsportfolio's. Wanneer er wel gebruik gemaakt wordt van gezinsportfolio's, wordt de ouderbetrokkenheid vergroot. Aan de hand van de gezinsportfolio's kan de taalontwikkeling zichtbaar gemaakt worden en biedt het gelegenheid tot interactie (Elsäcker, Van Beek, Hillen & Peters, 2006).

1.4 Methodes en programma's

In de klas wordt gebruik gemaakt van 'Schatkist' (Zwijssen). Deze methode wordt vrij strak aangehouden. De volgorde wisselt, maar per jaar worden er minstens 4 verschillende thema's aangeboden, waarbij gelet wordt op de tussendoelen die aan de orde komen. (Zie bijlage 2)

Voor de beginnende geletterdheid wordt gebruik gemaakt van 'Klankdorp'. Dit is een onderdeel van 'Letterstad' (Wolters Noordhoff, 1975).

Dit is een heel oude methode, maar de leerkrachten vinden dat dit programma nog steeds effectief is. Kinderen zien bij elke klank een plaatje van hoe de letter geschreven kan worden. De 'ei' is een eitje met een lepeltje ernaast en de 'v' is een vogel waarbij de vleugels in een 'v'-vorm getekend zijn. Als kinderen de klank auditief en visueel aangeboden krijgen, zullen zij deze gemakkelijker op kunnen roepen als er om gevraagd wordt. (Vonk, 2004)

Eén keer per week komt de muziekdocent die gericht met muziek bezig is. Hij richt zijn aandacht hierbij ook op klanken, uitspraak, taal en begrip. Op deze manier wordt er op verschillende dimensies met taal en beginnende geletterdheid gewerkt. Hierbij vult de muziekdocent aan op de eerste dimensies: 'content of instruction' die Coyne (2006) gebruikt als houvast voor leerkrachten die werken met risicokinderen die leren lezen en schrijven. Ook draagt muziek bij aan de akoestiek van de letters en klanken. Dit bevordert de woord en letterherkenning en uiteindelijk ook de spelling en het begrip (Darling, 2005).

1.5 Tussendoelen beginnende geletterdheid

De leerkracht gebruikt de tussendoelen die horen bij de methode 'Schatkist' die zij gebruiken. Deze zijn gericht op de algemene ontwikkeling. Als er gekeken wordt naar beginnende geletterdheid, worden de tussendoelen gebruikt zoals Verhoeven e.a. (1999) deze opgesteld hebben. De leerkracht plant de activiteiten in waarbij zij rekening houdt met de tussendoelen. Achteraf wordt nagegaan welke activiteiten uitgevoerd zijn en of alle tussendoelen aan bod zijn gekomen. Zo niet, dan kan de leerkracht deze nog behandelen in een activiteit.

Mondelinge taal	
Woordenschat	
Beginnende geletterdheid	
Tussendoel 1	<i>Boekoriëntatie</i>
Tussendoel 2	<i>Verhaalbegrip</i>
Tussendoel 3	<i>Functie geschreven taal</i>
Tussendoel 4	<i>Relatie geschreven taal/gesproken taal</i>
Tussendoel 5	<i>Taalbewustzijn</i>
Tussendoel 6	<i>Alfabetisch principe</i>
Tussendoel 7	<i>Functie lezen en schrijven</i>
Beginnende gecijferdheid	
Sociaal-emotioneel	

Tabel 1: Tussendoelen 'Schatkist'

Het werken met tussendoelen biedt een kader voor vernieuwing. Scholen worden bewust van hun eigen onderwijs en kunnen daar waar nodig het onderwijs aanpassen. (Blauw, 2002)

Aan de hand van de tussendoelen kunnen er formatieve en summatieve beoordelingen gedaan worden. Deze zijn gericht op de prestaties van de leerlingen in groep 1 en 2 en het optimaliseren van het leerproces. (Peters e.a., 2003). De leerkracht houdt de tussendoelen schriftelijk bij zodat ze allemaal aan bod komen. Op deze manier kan de leerkracht het aanbod in de klas in de gaten houden.

1.6 Leerkrachtgedrag

De leerkracht speelt in de ontwikkeling van het lezen en schrijven een belangrijke rol. Zij fungeert als voorbeeld voor veel kinderen en is er om de kinderen te stimuleren. (Van Kleef & Tomesen, 2002)

Groep 1 & 2 heeft twee leerkrachten. De ene leerkracht is er van maandag tot donderdag en de andere leerkracht is er vrijdagochtend. Op vrijdagochtend is groep 1 vrij en kan er met groep 2 dieper ingegaan worden op de beginnende geletterdheid.

Tijdens de observatie is te zien dat de leerkracht veel vaardigheden bezit. Zo houdt zij rekening met de aspecten 'betekenisvol leren', 'sociaal leren', en 'strategisch leren' waardoor de leerkracht uitgaat van interactief onderwijs (Blauw, 2001). Ze stimuleert de interactie in de klas door zelf hardop te denken, ze leest interactief voor in de klas, doet voorspellingen bij een boek en verwoordt de uitingen die een kind maakt over een boek. Ze geeft het voorbeeld door zelf te schrijven bij de activiteiten en stimuleert kinderen om hun naam op te schrijven.

Het lezen van een boek en ook het herhaald lezen komt weer terug in de klas. Er wordt dan weer over het boek gesproken. Door boeken hardop herhaald voor te lezen, leren kinderen en wordt de interactie gestimuleerd (McGee & Schickedanz, 2007). Het interactief voorlezen binnen de groep is erg belangrijk. Het heeft een gunstige invloed op het technisch lezen, het begrijpend lezen en het schrijven (Elsäcker e.a., 2006).

Er wordt in de klas één op één voorgelezen als er een onderwijsassistente aanwezig is. Dit is het geval op woensdag en donderdag. Tevens wordt er extra in kleine groepjes gelezen op de dagen dat de onderwijsassistente aanwezig is. Op de andere dagen wordt er gewerkt in kleinere groepen, wanneer de andere kinderen zelfstandig aan het werk zijn. In de klas worden geen verhalen nagespeeld. Het naspelen is wel goed voor de interactie van kinderen en sluit aan bij het betekenis vol en sociaal leren (Blauw, 2001).

De leerkracht geeft aan dat ze de aanwezigheid van een onderwijsassistente mist en het gevoel heeft dat zij op de dagen dat de onderwijsassistente er niet is, niet aan alle leerlingen tegemoet kan komen.

De leerkracht is op de hoogte van de niveauverschillen in de klas en kan hier ook op inspelen door alle kinderen een beurt te geven, gericht op het niveau van het kind. Ook in de activiteiten kan zij het niveauverschil terug laten komen (Blauw, 2001). Kinderen die qua niveau wat hoger liggen zullen een wat moeilijkere opdracht krijgen of juist meer opdrachten in één keer. Dit zullen zij zelfstandig moeten proberen.

2 De effectiviteit van het onderwijs in beginnende geletterdheid: *risicokleuters*

2.1 Signalering van risicokleuters

De school werkt met het Leerling en Onderwijs Volg Systeem (LOVS, CITO). De toetsen 'Taal voor kleuters', 'Ruimte en tijd' en 'ordenen' worden gebruikt om de risicokinderen te signaleren. De toetsen van de Cito worden individueel of in kleine groepjes afgenomen. De leerkracht houdt schriftelijk bij wat de scores zijn op de toetsen die er afgenomen zijn en daarbij wordt van de risicoleerlingen extra genoteerd waar zij op uitvallen.

Voor de risicokinderen (kinderen met een D of E – score) wordt een handelingsplan gemaakt. Dit plan wordt meerdere malen per jaar geëvalueerd. Het evalueren van een handelingsplan draagt bij aan het optimaliseren van het leerproces aan de leerlingen (Peters & Blauw, 2003).

Daarnaast worden er ook observaties gedaan. De observatiegegevens worden schriftelijk bijgehouden van de vaardigheden die worden geoefend in de klas. Hierbij wordt naar de taal en naar de beginnende geletterdheid gekeken. Met een vroege signalering van risicokinderen kan al in een vroeg stadium de benodigde hulp geboden worden. Op deze manier krijgen kinderen een voorschat op de leesinstructie die zij in groep 3 aangeboden krijgen. (Smits, 2006)

Tevens worden alle kinderen in groep 1 & 2 jaarlijks gescreend door een logopedist. Dit gebeurt met toestemming van ouders. Tijdens de screening wordt er gekeken naar de taalontwikkeling van een kind, maar ook de auditieve vaardigheden worden in die screening meegenomen. De eventuele problemen die een leerkracht nog niet heeft gesignaleerd kunnen door de logopedist wel gesignaleerd worden. Zo mogelijk kan er extra hulp geboden worden in een externe logopediepraktijk.

2.2 De effectiviteit van het reguliere aanbod voor risicokleuters

In de klas wordt gewerkt met de methode 'Schatkist'. Deze methode werkt met verschillende niveaus. Er worden drie aanpakken gehanteerd: de steraanpak voor allochtone en taalzwakke leerlingen, de maanaanpak voor de gemiddelde leerlingen en de zonanpak voor de bovengemiddelde leerlingen. Deze niveaus komen overeen met de niveaus die bij Veilig Leren Lezen gebruikt worden in groep 3. Deze niveauverschillen worden ook in de klas toegepast en nagestreefd door de leerkracht.

De leesomgeving is rijk ingericht. Er worden veel materialen gebruikt die gericht zijn op de beginnende geletterdheid. Maar voor risicokinderen kan de omgeving veel rijker aangekleed worden. Er zijn wel woorden aanwezig, maar minder losse letters. Er wordt niet aangegeven welke letters al behandeld zijn, waardoor er geen herhaling is en geen visueel beeld voor de kinderen dat ze kunnen zien hoe deze letter geschreven wordt. Op deze manier wordt de ontwikkeling van het leren lezen tegengehouden. Kinderen hebben geen waarneming van de grafische tekens (Aarnoutse, 2004). De andere kinderen zullen dit wel kunnen onthouden, maar voor risicokinderen is dit lastiger bijvoorbeeld door een zwak werkgeheugen.

Als deze letters wel aanwezig zijn in het klaslokaal, worden kinderen meer geconfronteerd met letters en krijgen zij visuele aanbod van de letters. Op het moment dat er ook een plaat bij de desbetreffende letter wordt laten zien, worden de woorden met meer betekenis aangeboden. (Wentink, Verhoeven & Van Druenen, 2008).

De leerkracht maakt wel gebruik van het bijschrijven van woorden en letters bij de opdrachten die zij doet. Zij geldt als een voorbeeld voor de kinderen. Op deze manier kunnen spontane spellingen bij een kind uitgelokt worden (Wentink, Verhoeven & Van Druenen, 2008).

Risicokinderen hebben kans op lees- en schrijfproblemen wanneer ze in groep 3 terecht komen. Bij zwakke lezers gaat het lezen moeizaam, omdat zij losse klanken niet kunnen samenvoegen tot één woord. (Wentink, Verhoeven & van Druenen, 2008) Om deze reden wordt de auditieve synthese al extra geoefend in de groep. Zo krijgen de risicokinderen, maar ook de rest van de klas extra aanbod in de vaardigheid die bij veel kinderen sowieso al voor moeilijkheden zorgt. De risicokinderen krijgen dit daarnaast nog extra aangeboden in een kleine groep. Een van deze risico kinderen heeft een rugzak en krijgt daarom extra aanbod en herhaling tijdens de remedial teaching. In deze groep wordt de auditieve synthese als voorwaarde beschouwd voor de overgang naar groep 3. Voldoen kinderen niet aan deze voorwaarde, dan wordt met een doublure in groep 2 rekening gehouden.

De methode Klankdorp geeft bij de kinderen een voldoende resultaat om door te gaan naar groep 3. De meeste kinderen behalen een voldoende score op de auditieve en fonologische vaardigheden voordat ze naar groep 3 gaan. Dit blijkt uit observaties die de leerkrachten doen.

Het oefenen van de fonologische vaardigheden in combinatie met de instructie in letterkennis leidt tot verbeteringen in de foneembewustzijn, het lezen en het spellen. (Anthony & Francis, 2005) Hier wordt in groep 2 ook extra aandacht aan besteedt bij de alle kinderen.

2.3 Hulp aan risicokleuters

Wanneer de risicokleuters zijn gesignaleerd wordt er een handelingsplan opgesteld. Deze wordt zoveel mogelijk in de klas uitgevoerd door de kinderen extra aandacht te geven in kleine groepjes. Het maken van een handelingsplan is verplicht bij de risicokinderen om te laten zien waar de extra hulp geboden wordt. De ontwikkeling van het leren lezen en schrijven kan op deze manier goed in de gaten gehouden worden (IRA, 1998).

In groep 2 zit één kind met een rugzak vanuit het cluster 2 onderwijs. Hij heeft 2 x een uur RT in de week. Deze zijn gedeeld in halve uren om meer verspreiding te krijgen over de week. Op deze manier is er ook mogelijk tot meer herhaling van de stof op verschillende momenten. Herhaling is belangrijk bij deze kinderen, omdat de kinderen de aangeboden stof dan beter kunnen onthouden (Wentink, Verhoeven & Van Druenen, 2008).

Twee keer in de week gaat er een ander kind mee, om meer interactie te creëren tussen de kinderen. In een interactieve communicatie tussen kinderen wordt er taal uitgelokt, waardoor kinderen meer aanbod krijgen (Tomesen & Kleef, 2002). Daarnaast heeft dit jongetje een half uur in de week logopedie.

De kinderen die meegaan, zijn vaak andere risicokinderen. Dit is een homogene groep. Een heterogene groep is beter voor de ontwikkeling van de kinderen. Een kind dat in gezelschap is van een kind waarbij het talige niveau hoger ligt dan dat van zichzelf, krijgt dit kind een groter en rijker aanbod van taal. Aan de andere kant kan het kind ook oefenen in het uitleggen van taal aan het minder talige kind. Op die manier zijn de kinderen interactief met elkaar bezig met taal (Kleef & Tomesen, 2002).

Bij de risicokinderen worden de letters ook al geoefend volgens de methode die in groep 3 gebruikt wordt. Op deze manier krijgen deze kinderen al een voorsprong in de leesinstructie voordat ze starten in groep 3 (Smits & Braams, 2006). Er wordt dus indirect wel gebruik gemaakt van de voorschotbenadering van Smits en Braams (2006), maar dit is onder deze naam niet bekend bij de leerkrachten.

De risicokinderen krijgen extra instructietijd. De kinderen krijgen extra uitleg over de opdracht die zij moeten doen. Herhaling is goed voor de taalontwikkeling van de kinderen. Het is daarbij belangrijk dat deze instructie gericht is op de behoeften van het kind (Coyne, Zipoli & Ruby, 2006).

2.4 Tussendoelen beginnende geletterdheid

Na de signalering van de risicokinderen wordt er een handelingsplan opgesteld. Daarbij wordt gekeken welke vaardigheden de kinderen nog niet goed onder de knie hebben. Er wordt aan de hand van de tussendoelen in de 'Schatkist' gekeken naar de mate waarin de verschillende tussendoelen aan de orde komen en aan welke tussendoelen meer aandacht besteedt moet worden.

De tussendoelen 'boekoriëntatie' en 'verhaalbegrip' (Wentink e.a. 1999) komen ruimschoots aan de orde. Er wordt veel voorgelezen in de klas en de leerkracht. Er wordt veel aandacht besteedt aan het begrip en de woordenschat rondom het verhaal wat er voorgelezen wordt. Daarnaast wordt er ook herhaald voorgelezen waardoor kinderen beter kunnen ingaan op de inhoud van het verhaal (Wentink, Verhoeven & Van Druenen, 2008).

In de methode klankdorp komen veel van de volgende tussendoelen 'taalbewustzijn' en 'alfabetisch principe' (Wentink e.a. 1999) aan de orde. Deze worden in oefeningvorm aangeboden in de klas. Op vrijdagmorgen wordt er gericht vanuit deze methode gewerkt en heeft de leerkracht groep 2 voor zich alleen, omdat groep 1 vrij is.

De tussendoelen 'functies van geschreven taal', 'de relatie tussen geschreven en gesproken taal' en 'functioneel schrijven' (Wentink e.a. 1999) worden in niet expliciet één voor één behandeld, maar zijn meer geïntegreerd in het onderwijs.

In de methode 'Schatkist' komen de tussendoelen beginnende geletterdheid ook weer terug. De leerkracht houdt bij welke tussendoelen zijn behandeld heeft en aan welke tussendoelen zij nog meer aandacht moet besteden.

De leerkrachten van groep 1 & 2 op cbs 'de Akker' spreken uit ervaring dat de auditieve synthese en auditieve analyse vaak meer aandacht behoeft. Hier wordt sowieso al meer aandacht aan besteedt in het reguliere onderwijs. De risicokinderen krijgen extra aanbod in kleine groepjes. De interactie tussen de kinderen is dan gemakkelijker (Elsäcker e.a., 2006). Hierin wordt ook gekeken naar de andere tussendoelen die bij de risicokinderen nog onvoldoende aanwezig zijn. Deze worden dan ook meegenomen als extra oefenstof.

3 Conclusie

Het onderwijs op de Christelijke basisschool de 'Akker' biedt een rijke lesomgeving voor kleuters in groep 1 en 2. Er is sprake van een rijke omgeving waar de kinderen veel aanbod hebben op het gebied van taal en beginnende geletterdheid. De kinderen moeten de ruimte krijgen en deze krijgen ze ook om aan de slag te gaan met het aanbod en hierover te vertellen (Kleef & Tomesen, 2001).

Binnen het klaslokaal is er aanbod van letters en woorden om de kinderen in aanraking te laten komen met het beginnend lezen en schrijven. Een rijke lesomgeving gericht op beginnende geletterdheid prikkelt kinderen om met letters en woorden aan de gang te gaan (Elsäcker e.a., 2006). Er wordt gebruik gemaakt van een lettermuur, maar een cijfermuur is moeilijk te vinden. In de lettermuur zit de letter die er nu aan de orde is. De rest van de letters zijn ook niet zichtbaar. Deze zouden op een willekeurige plek, het liefst vlakbij de lettermuur, weergegeven kunnen worden. Ook de cijfermuur kan een plekje krijgen in de klas. Wanneer kinderen visueel beeld krijgen, worden ze er elke keer weer mee geconfronteerd als ze het zien en geeft het ze steun als ze de letters zelf willen gebruiken. (Aarnoutse, 2004). Ook de thematafel kan aangevuld worden met woorden en letters om het betekenisvol leren te stimuleren (Blauw, 2001).

Een manier om de kinderen meer te stimuleren om met letters bezig te gaan is het gebruik van stempel letters, schuurpapier letters, een zandtafel waar figuren en letters in geschreven kunnen worden, een schrijfbord met krijtjes. Maar kinderen zullen wel uitgedaagd moeten worden om hier mee aan de slag te gaan. De opdracht kan daarom het best betekenisvol aangeboden worden (Blauw, 2001).

In de klas wordt gebruik gemaakt van de methode 'Schatkist'. Als van deze methode minstens 4 thema's gevolgd worden, is dit voldoende voor de inspectie. De rest mag ingevuld worden met eigen thema's. Het is daarin belangrijk dat de leerkrachten rekening houden met de tussendoelen die er in het thema aan bod komen. Bij de methode 'Schatkist' zijn deze opdrachten al gekoppeld aan de tussendoelen zoals Wentink e.a. (1999) deze hebben opgesteld. Vanuit de schatkist worden het planbord en de tijdwijzer gebruikt om verschillende routines weer te geven aan kinderen. Deze routines worden dan visueel duidelijk gemaakt aan de kinderen (Eläcker e.a., 2006).

Voor de beginnende geletterdheid wordt de methode 'Klankdorp' gebruikt. Deze methode wordt door leerkrachten ervaren als een effectieve methode. De meeste kinderen beheersen de vaardigheden (auditieve vaardigheden, letterkennis, etc.) voldoende die worden aangeboden via deze methode. Echter in groep 3 zijn er meer risicokinderen. Het is dan goed om te bekijken wat de oorzaak hiervan kan zijn. Is deze groep sowieso een zwakkere groep, slaat de methode niet aan, is de manier van onderwijzen niet de juiste voor deze kinderen? Bewustzijn van de effectiviteit van het programma en het kritisch kijken

ernaar zou kunnen bijdragen aan het resultaat van het programma (Peters & Blauw, 2003).

De leerkracht is één de van de belangrijkste schakels als het gaat om het leren van lezen en schrijven. Zij zal daarom over een aantal eigenschappen moeten bezitten en een aantal punten in oogschouw moeten nemen. Waaronder betekenisvol leren, sociaal leren en strategisch leren. (Peters e.a., 2003)

De leerkracht in deze groep 1 & 2 gaat uit van deze principes, waarin zij een evenwicht vindt tussen deze principes en deze in verschillende opdrachten kan toepassen. Het betekenisvol leren kwam ditmaal ten goede aan het thema 'Lente', waar de activiteiten op afgestemd waren. Het sociaal leren komt ook op verschillende manieren terug in het onderwijs. Kinderen moeten leren samenwerken. Het interactief voorlezen met een kleine groep en het herhaald voorlezen tussen kinderen onder elkaar kan hier een onderdeel van zijn. Ook tijdens het naspelen van een verhaal leren kinderen met elkaar om te gaan en samen te werken (McGee & Schickedanz, 2007).

Het strategisch leren komt terug door het gebruik van de methode 'schatkist' die gebruik maakt van verschillende routines. Deze routines zorgen voor een soort strategie in de klas. Kinderen weten waar ze aan toe zijn en kunnen zelf invulling geven aan hun dagprogramma. Dit wordt visueel ondersteund dus praktisch voor de kinderen om toe te passen (Elsäcker e.a., 2006).

Ook het gebruik van het LOVS en de tussendoelen behoort bij het strategisch leren. Leerkrachten blijven op deze manier bewust kijken naar de kinderen en naar hun eigen lesgeven (Peters & Blauw, 2003).

In deze klas zitten maar 2 risicokinderen. Eén ervan krijgt extra hulp van een remedial teacher. Dit geeft dit kind wat extra aandacht. Dit is een voordeel voor dit kind. Andere risicokinderen moeten het doen met extra hulp in de klas in een kleine groep. Deze hulp wordt het effectiefst gegeven wanneer er een onderwijsassistente in de klas aanwezig is. De dagen dat zij niet aanwezig is, zal er door strategisch plannen van zelfstudie activiteiten meer tijd vrijgemaakt kunnen worden voor de risicokinderen. Een mogelijkheid is door kinderen meer vastigheid te bieden door een zorgkwartiertje elke keer op hetzelfde tijdstip terug te laten komen.

Reflectie

Welke dilemma's in mijn dagelijkse praktijk vormden aanleiding/uitdaging te leren?

In de praktijk waar ik werk, krijg ik ook aanmeldingen gericht op de auditieve vaardigheden. Vaak mis ik de aansluiting met de klas. Ik heb wel goed contact met de scholen, maar het is toch vaak gissen in het diepe waar ze mee bezig zijn en hoe dit vorm gegeven wordt. Door met deze module bezig te zijn en te observeren in de klas, kan ik een beeld krijgen hoe er op school invulling gegeven wordt aan beginnende geletterdheid.

Wat heb ik geleerd?

Ik heb deze module heel veel praktische dingen geleerd. Voornamelijk dingen als: veel voorlezen, bijwijzen met je vinger om de leesrichting te bevorderen en veel schrijven in bijzin van de kinderen. Daarnaast ben ik veel bewuster geworden van het aanbod in de klas en hoe je omgaat met risicokinderen. Niet alles is gebaseerd op toetsen, maar toetsen helpen je wel signaleren. Mijn mening over beginnende geletterdheid is niet veel veranderd met de mening die ik hiervoor had. Ik ben van mening dat een kind wel kind mag wezen, maar dat er zeker een rijke omgeving aanwezig en aangeboden moet worden om een zo'n goed mogelijke overgang naar groep 3 te hebben.

Wat is er veranderd in mijn professionele gedrag?

Ik kan op dit moment veel beter onderbouwen naar ouders toe waarom ik iets doe op gebied van beginnende geletterdheid. Dit is voor mijzelf ook prettiger, omdat ik nu gemakkelijker mijn behandelplan op kan stellen. Daarnaast ben ik bewuster met bepaalde schrijf en letteractiviteiten bezig.

Hoe effectief is mijn handelen ten aanzien van mijn vakgebied nu?

Ik kan de cliënten nu een breder behandelingsplan bieden. Ik weet meer activiteiten samen te voegen, waardoor ik bepaalde aspecten van de beginnende geletterdheid mee kan nemen. Ik weet pas of dit effectief is als kinderen op school het beter oppakken. Daarnaast voelt het voor mij nu als een soort plicht om dit mee te nemen in de behandeling. Het is niet zoveel extra's, maar je geeft de kinderen weer iets extra's mee naar huis. Ik probeer mijzelf hierin steeds weer bewust te maken. Dit is soms nog wel lastig.

Wat was voor mij waardevol in deze module en waarom heb ik dat zo ervaren?

Het meest waardevolle is de praktische literaire kennis die ik opgedaan heb in het boek 'De Taallijn' en het 'Protocol Leesproblemen en Dyslexie voor groep 1 en 2'. Ik kan nu sneller met school communiceren over de toetsresultaten van de kinderen met de leerkracht.

Hoe heb ik geprobeerd mijzelf te ontwikkelen in deze module? Wat zijn sterke punten en zwakke punten?

Ik had deze module als leerdoel om feedback te vragen op mijn schriftelijke verslag. Dit heb ik aan twee klasgenoten gedaan in kader van mijn leerdoel. Ik vond dit erg prettig, waardoor ik weer meer invulling kreeg in mijn verslag. Daarnaast was een doel om contact te hebben met een school. De eerste school die ik benaderd had, heb ik geen antwoord van gehad. Ik heb daarom een andere school benaderd en dit contact heb ik al prettig ervaren. Ook extra contact ten behoeve van mijn verslag heb ik al zeer prettig ervaren.

Wat heeft in mijn ontwikkelingsproces geholpen en wat belemmerde mij?

Het heeft mij zeker geholpen dat ik met mijn leerdoelen bezig geweest ben. Dit geeft mij meer zekerheid in mijn eindverslag. Ik kan daardoor gemakkelijker aan de slag. En mijn hoofd is daardoor wat vrijer om met de lessen bezig te gaan. Ook het lezen van literatuur heeft mij goed gedaan. Ik heb daarmee meer kennis opgedaan. Mijn belemmering was even een tijdstip plannen om te gaan observeren. Ik ben daarbij afhankelijk van mijn eigen agenda en die van de leerkracht.

Hoe kan ik verder met mijn ontwikkeling?

Ik wil zeker de leerdoelen die ik nu opgesteld heb voor deze module behouden, omdat ik vind dat ik met één module er nog niet ben. Ik weet wel dat het niet zo heel erg is om er mee bezig te gaan. Ik moet het gewoon goed plannen. Geen dingen uitstellen tot het laatst.

Tot welke concrete voornemens leidt dat voor de volgende periode?

Blijven feedback vragen aan mijn medestudenten.

Contacten blijven houden met school en dit actief onderhouden.

Mijn werkzaamheden rondom school blijven plannen voor mijzelf.

Literatuur

Artikel in een boek:

Blauw, A. de, Elenbaas, M., Zand, R. v/h & Duerings, J. (2001). Leerkrachtvaardigheden geletterdheid . Uit: Blauw, A. de, Elenbaas, M., Zand, R. v/h & Duerings, J., *Tussendoelen beginnende Geletterdheid. Handreiking voor de implementatie*. (pp. 67-68). Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.

Elsäcker, W. van, Beek, A. van der, Hillen, J. & Peters, S. (2006). Hoofdstuk 5: Beginnende geletterdheid. In: W. van Elsäcker, A. van der Beek, J. Hillen & S. Peters, *De taallijn. Interactief taalonderwijs in groep 1 en 2*. (pp. 58-73). Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.

Elsäcker, W. van, Beek, A. van der, Hillen, J. & Peters, S. (2006). Hoofdstuk 6: ICT en multimedia. In: W. van Elsäcker, A. van der Beek, J. Hillen & S. Peters, *De taallijn. Interactief taalonderwijs in groep 1 en 2*. (pp. 76-87). Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.

Elsäcker, W. van, Beek, A. van der, Hillen, J. & Peters, S. (2006). Hoofdstuk 7: ouderbetrokkenheid. In: W. van Elsäcker, A. van der Beek, J. Hillen & S. Peters, *De taallijn Interactief taalonderwijs in groep 1 en 2*. (pp. 90-97). Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.

Elsäcker, W. van, Beek, A. van der, Hillen, J. & Peters, S. (2006). Hoofdstuk 9: Inrichten van de leeromgeving. In: W. van Elsäcker, A. van der Beek, J. Hillen & S. Peters, *De Taallijn Interactief taalonderwijs in groep 1 en 2*. (pp. 112-117). Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands

Smits, A. & Braams, T. (2006). Voorschotbenadering. In: A. Smits & T. Braams, *Dyslectische kinderen leren lezen*. (pp. 30-36). Meppel: Boom.

Tomesen, M. & Van Kleef, M. (2006). Kenmerken van effectief onderwijs in strategisch lezen en schrijven. In: M. Tomesen & M. van Kleef, *Strategisch lezen en schrijven met jonge kinderen. Prototypen voor lees- en schrijfonderwijs in betekenisvolle contexten*. (pp. 34-44) Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.

Wentink, H., Verhoeven, L. & Druenen, M. van (2008). Hoofdstuk 2: Naar een geletterde leeromgeving. In: H. Wentink, L. Verhoeven & M. van Druenen, *Protocol Leesproblemen en Dyslexie voor groep 1 en 2* (pp. 20-26). Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.

Wentink, H., Verhoeven, L. & Druenen, M. van (2008). Hoofdstuk 3: Stimulering van beginnende geletterdheid. In: H. Wentink, L. Verhoeven & M. van Druenen, *Protocol Leesproblemen en Dyslexie voor groep 1 en 2*. (pp. 29-43) Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.

Wentink, H., Verhoeven, L. & Druenen, M., van (2008). Hoofdstuk 5: Effectieve begeleiding van leerlingen met een achterstand. In: H. Wentink, L. Verhoeven & M. van Druenen,

Protocol leesproblemen en dyslexie voor groep 1 en 2. (pp. 53-60) Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands

Artikelen in tijdschrift

Anthony, J.L. & Francis, D.J. (2005). Development of phonological awareness. *Current directions in psychological science*, 14, (5), 255-259

Blauw, A. (2002). Met Tussendoelen koersen op geletterdheid. *De Wereld van het Jonge Kind*. Februari 2002, 183 – 186.

Bowman, M. & Treiman, R. (2004). Stepping stones to reading . *Theory into Practice*, 43, (4) 295 – 303.

Coyne, M.D., R.P., Zipoli Jr, M. F. Ruby (2006) Beginning Reading Instruction for Students at Risk for Reading Disabilities: What, How and When. In: *Intervention in school and Clinic*, vol 41, no. 3 January 2006 p. 161-168

Cubelli, R., & Della Sala, S. (2008). Mirror writing in pre-school children: A pilot study. *Cognitive Processing*, 1-4.

Darling, S. (2005). Strategies for Engaging parents in support of Reading Acquisition. *The Reading Teacher*, Augustus 2005, 476-479.

Kleef, M. van & Tomesen, M. (2001). Leren lezen en schrijven omdat je snapt waarvoor je het kunt gebruiken. *De Wereld van het Jonge Kind*. Maart 2001, 196 – 200.

Kleef, M. van & Tomesen, M. (2003). Strategisch leren omgaan met teksten . *JSW*, 87, (10), 6-10

McGee, L., & Schickedanz, J. (2007). Repeated interactive read-alouds in preschool and kindergarten. *Reading Teacher*, 60, (8), 742-751.

Peters, S., Blauw, A. de, Zandt, R. van het & Droop, M. (2003). Evalueren met de tussendoelen beginnende geletterdheid, leerkracht en leerling werken samen. *JSW*, 88, (2), 20-24.

Tomesen, M. & Kleef, M. van (2002). Lezen en schrijven? Dat is denken! *JSW*, 87, (1), 27-30.

Vonk, Y. (2004). Spreekbeeld. Een leermiddel voor kinderen met beginnende leesproblemen, *Logopedie en Foniatrie*, 6, 620-625.

Artikelen

Aarnoutse, C.A.J. (2004). *Ontwikkeling van beginnende geletterdheid*. Nijmegen: Thieme Meulenhoff.

Bus A. (2005). *Two more miles to go*. Oratie, Groningen.

Driessen, G. (2004). *Gezinsomstandigheden, opvoedingsfactoren en sociale en cognitieve competenties van jonge kinderen*. Paper Onderwijs Research Dagen - ORD 2004, Utrecht.

International Reading Association & National Association for the Education of Young Children (1998). *Overview of learning to read and write: Developmentally appropriate practices for young children*.

Verseput, N.M. (2008). *Integratie van ICT-activiteiten ter ondersteuning van beginnende geletterdheid in de klassenpraktijk*. Literatuurstudie.

Internet

CBS, Bevolking te Heerenveen, Geraadpleegd 12 april 2010 via <http://www.cbsinuwbuurt.nl/>

Methode Schatkist, Geraadpleegd 13 april 2010 via www.schatkist.nl

Bijlage 1**Observatieformulier****Inrichting van de klas**

Algemene inrichting	
1. Is de klas ingedeeld in hoeken?	Ja
2. Welke hoeken hebben betrekking op de geletterdheid?	Ik- hoek/knutselhoek
3. Wordt er gebruik gemaakt van dagritme kaarten met schriftelijke benoeming van activiteiten?	Ja
4. Zijn de materialen op ooghoogte?	Ja
5. Wordt in de klas gevisualiseerd:	
o Dagen van de week	Ja
o Maanden van het jaar	Ja
o Jaargetijden	Ja
o Datum	Ja
o Tijdsbesef (bijvoorbeeld gisteren / vandaag)	Ja
6. Is er speciaal meubilair gericht op geletterdheidsactiviteiten?	Ja / Nee
7. Zo ja, welke?	
o Voorleesstoel	Nee
o Leeskast	Nee
o Leesbank	Nee
o Kussens	Nee
8. Is er een concentratiewerkplek aanwezig in de klas waar geletterde activiteiten kunnen plaatsvinden?	Nee
Geletterde inrichting	
9. Is er een lettermuur aanwezig?	Ja
10. Is er een lettertafel aanwezig?	Nee
11. Zijn er stempeldozen?	Ja
12. Zijn er omtrekletters	Nee
13. Zijn er schuurpapierletters	Nee
14. Zijn er objecten gelabeld met:	
o Woorden	Ja
o Letters	Ja
o Pictogrammen	Ja
15. Worden er letters weergegeven in de klas?	Nee
o Kleur	Ja
o Zwart-wit	Ja
o Met afbeelding	Ja
16. Worden er woorden weergegeven in de klas?	Ja
o Kleur	Ja
o Zwart-wit	Ja
o Met afbeelding	Ja
Boeken / klassenbibliotheek	
17. Hoeveel boeken zijn er?	50<
18. Is er diversiteit in boeken?	Ja
19. Welke soort boeken zijn aanwezig?	
o Fictie	Ja
o Informatief	Ja
o Prentenboek	Ja
o Strip	Ja
o Krant	Alleen bij activiteiten
o Tijdschrift	Ja
o Luisterboek	Ja
20. Is er wisselend thematisch aanbod van boeken aanwezig?	Ja
Thema's	
21. Wordt er a.d.h.v. thema's gewerkt?	Ja
22. Zo ja, welk thema is op dit moment aan de orde?	Lente
23. Is er een thematafel?	Ja
24. Zo ja, wat staat daar op?	Dieren, paashaas, eieren, boerderij attribute etc.
25. Zijn de voorwerpen op de thematafel gelabeld?	Nee
26. Worden de geletterde activiteiten zichtbaar gekoppeld aan het thema?	Ja
Schrijven	

27. Is er een schrijfhoek?	Ja (knutselhoek)
28. Zo ja, wat is daar aanwezig?	Nee
○ Pennen	Ja
○ Potloden	Ja
○ Stiften	Ja
○ Papier	Nee
○ Krijtbord + krijtjes	Nee
○ Zandtafel / zouttafel (om in te schrijven)	Ja
○ Stempeldozen	Nee
○ Schuurpapier letters	Nee
ICT	
29. Is er een digibord?	Ja
30. Zo ja, wordt het digibord tijdens de geletterde activiteiten gebruikt?	Ja
31. Zijn er computers in de klas?	Ja
32. Zo ja, hoeveel?	2
33. Wordt er elders op school op de computer gewerkt?	Nee
34. Zijn er overige audio-visuele middelen aanwezig?	Ja
35. Zo ja, welke?	De meeste worden nu vervangen door het digibord.
○ CD-speler	
○ Televisie	
○ Video	
○ Anders namelijk,	

Leerkrachtvaardigheden

Boekoriëntatie en boekbegrip	
Voorgaand aan het lezen	
1) De leerkracht lokt via interactie n.a.v. titel en illustratie op de voorkant van het boek voorspellingen uit over het verloop van het verhaal	Ja
2) Belevingsvragen voorafgaand aan het lezen van het boek.	Ja
3) De leerkracht past interactieve preteaching toe in een kleine kring ter voorbereiding op het interactief voorlezen in de grote groep.	Ja, het ankerverhaal wordt bij de risicokinderen vooraf voorgelezen.
Tijdens het lezen	
4) De leerkracht past hardop denken toe tijdens het voorlezen van een prentenboek.	Ja
5) De leerkracht leest interactief voor tijdens het voorlezen van een prentenboek.	Ja
6) De leerkracht modelleert de leesrichting (van voor-achter; van boven-beneden en van links-rechts) door al lezende met de vinger mee te gaan/wijzen.	Nee
7) De leerkracht bespreekt tussentijds gemaakte voorspellingen in het verloop van het verhaal en nodigt uit om nieuwe voorspellingen te maken.	Ja
8) Belevingsvragen tijdens het lezen van het boek.	Ja
9) De leerkracht verwoordt de uitingen van een kind hardop.	Ja
10) De leerkracht laat de stillere kinderen aan het woord in de kring	Ja
11) De leerkracht stelt open vragen tijdens het interactief voorlezen aan de kinderen.	Ja
12) De leerkracht laat doelbewust stiltes vallen tijdens het voorlezen van een verhaal.	Ja
13) De leerkracht doet prikkelende beweringen over het verhaal.	Ja
14) De leerkracht sluit met haar beweringen aan bij dat wat de kinderen inbrengen.	Ja
15) De leerkracht stimuleert de andere kinderen om te reageren op de opmerkingen van een kind.	Nee
16) De leerkracht stimuleert de kinderen om hun gedachten te verwoorden.	Ja
Na het voorlezen	
17. Belevingsvragen na het lezen van het boek	Ja
18. De leerkracht reflecteert met de kinderen na het lezen van het boek over de gemaakte voorspellingen.	Ja
19. De leerkracht laat kinderen het verhaal na vertellen a.d.h.v. de illustraties.	Ja
20. De leerkracht stimuleert kinderen om in duo's het verhaal aan elkaar voor te lezen in de leeshoek.	Nee
Herhaald, interactief voorlezen	
21. De leerkracht laat kinderen het verhaal naspelen.	Nee
22. De leerkracht past interactieve reteaching toe in een kleine kring, nadat het verhaal is voorgelezen in de grote groep.	Ja

Funcities van geschreven taal en relatie van geschreven en gesproken taal.	
23. De leerkracht maakt gebruik van simultaan spreken en schrijven tijdens lees- en schrijfactiviteiten	Nee
24. De leerkracht moedigt kinderen aan om te schrijven.	Nee
25. De leerkracht geeft positieve bekrachtiging op spontane schrijfactiviteiten van de kinderen	Ja
26. De leerkracht lokt (betekenisvolle) schrijfactiviteiten uit passend bij het thema, het voorleesboek of kringgesprekken.	Nee
27. De leerkracht zorgt voor een gevarieerd aanbod in de lees- /schrijf-/luisterhoek.	Ja
28. De leerkracht zorgt ervoor dat er verschillende materialen toegankelijk zijn voor alle leerlingen.	Ja
29. De leerkracht stimuleert de leerlingen tot het schrijven van voor hen betekenisvolle en belangrijke woorden waaronder hun eigen naam.	Ja
30. De leerkracht laat veel schrijfgedrag zien door te schrijven op het nieuwsbord, door picto's te maken en door woorden op stroken te schrijven en bij de voorwerpen te plaatsen	Ja
Taalbewustzijn en Alfabetisch principe	
31. De leerkracht leert de kinderen woorden in klankgroepen te verdelen door middel van een spelactiviteit (klapspelletjes etc.)	Ja
32. De leerkracht werkt met rijmwoorden, laat kinderen deze zelf bedenken en geeft hiervoor ruimte.	Ja
33. De leerkracht ondersteunt het hakken en plakken door gebruik te maken van de concrete voorwerpen/afbeeldingen.	Ja
34. De leerkracht oefent op een kleutermanier, uitgaande van woorden uit thema's, voorleesboeken, of kringgesprekken	Ja
35. Verdelen van woorden in stukjes: hardop denkend voordoen, samen doen, ondersteuning door klappen etc.	Ja
36. Verdelen van woorden in klanken: klanken tellen, voor-achter-midden	Ja
37. De leerkracht toont bij letteractiviteiten altijd de desbetreffende letter	Ja
Functioneel schrijven en lezen	
38. De leerkracht biedt gelegenheid om de kinderen zelfstandig (prenten)boeken te bekijken.	Ja
39. Het nut van schrijven en lezen wordt door de leerkracht duidelijk gemaakt door een zinvol schrijfonderwerp aan te bieden	Ja
40. Het nut van schrijven en lezen wordt door de leerkracht onderstreept door een concreet doel voor het schrijven duidelijk te maken	Nee
41. Het nut van schrijven en lezen wordt door de leerkracht duidelijk gemaakt door het schrijven aan iemand te richten.	Nee
42. De leerkracht laat de kinderen zelf bepalen wat ze schrijven en aan wie	Ja
43. De leerkracht laat de kinderen zelf bepalen op welk papier en met welk materiaal ze schrijven	Ja
Algemeen	
44. De leerkracht heeft de attitude dat leerlingen veel in hun mars hebben en geeft leerlingen de kans zich te laten zien.	Ja
45. De leerkracht onderkent en waardeert verschillen tussen kinderen.	Ja
46. De leerkracht kan bewust omgaan met leerkrachttollen zoals coach, instructeur en bemiddelaar.	Ja
47. De leerkracht kan het zelfstandig werken van leerlingen in de groep zo organiseren dat hij/zij gesprekken in de kleine kring kan begeleiden.	Ja
48. De leerkracht geeft complimenten.	Ja
49. De leerkracht stimuleert geloof in eigen kunnen en plezier in eigen mogelijkheden.	Ja
50. De leerkracht bevordert het coöperatief leren.	Ja

Beoordelingsformulier Routines

1. Er wordt gebruik gemaakt van dagritme kaarten	ja
2. De activiteit op de dagritme kaart staat er ook onder geschreven	ja
3. Er wordt gebruik gemaakt van een planbord	ja
4. Leerlingen weten hoe het planbord werkt	ja
5. Leerlingen plannen zelf activiteiten	ja
6. Activiteiten worden geëvalueerd	nee
7. Er wordt gewerkt met portfolio's	nee

Bijlage 2 Methode ‘Schatkist’

Opbouw en organisatie

Jonge kinderen ontwikkelen zich op diverse vlakken. Hun cognitieve ontwikkeling is belangrijk, maar ook motorische ontwikkeling en sociaal-emotionele ontwikkeling mogen zeker niet vergeten worden. Schatkist sluit perfect aan bij de ontwikkelingen die een kleuter doormaakt. Met Schatkist biedt u de kinderen een aantrekkelijk en beredeneerd aanbod op de gebieden mondelinge taal, woordenschat, beginnende geletterdheid, beginnende gecijferdheid, sociaal-emotionele ontwikkeling, wereldoriëntatie, kunstzinnige oriëntatie en motorische ontwikkeling.

Vertrouwde thema's, nieuwe invalshoeken

Elk jaar komen in de kleutergroepen bepaalde thema's aan bod, zoals de seizoenen en de jaarlijkse feestdagen. En elk jaar probeert u daar als leerkracht een verrassende invalshoek voor te bedenken. Schatkist gaat uit van die terugkerende thema's en biedt u een ruime keus uit inspirerende activiteiten die nauw aansluiten bij het ritme van een jaar en de beleving van kleuters.

Seizoenen en ankers

Schatkist biedt zestien ankers. Een anker is een dieper uitgewerkt thema dat een betekenisvolle context biedt. Deze ankers zijn geplaatst binnen de seizoenen en zijn gekoppeld aan voor kleuters herkenbare gebeurtenissen, bijvoorbeeld de seizoenen zelf en feestdagen. In elk anker staat een aantal tussendoelen op het gebied van beginnende geletterdheid, beginnende gecijferdheid, mondelinge taal, woordenschat, sociaal-emotionele ontwikkeling en wereldoriëntatie centraal.

Hoe vaak gebruikt u Schatkist?

De Inspectie van Onderwijs verwacht dat u elk schooljaar kunt verantwoorden aan welke thema's en doelen u gewerkt heeft. Schatkist biedt hier een pasklaar antwoord op. Met twee ankers per seizoen biedt u voor 32 weken van een schooljaar een gevarieerd aanbod van thema's en een beredeneerd aanbod van tussendoelen waarin u toch zelf nog keuzemogelijkheden heeft. Met de routines (Lettermuur, Cijfermuur en Tijdwijzer), de software en de aansluitende materialen van Schatkist kunt u dit aanbod helemaal compleet maken. Het is ook een optie om te starten met één anker per seizoen. Gedurende het jaar komen dan wel alle tussendoelen aan bod, maar minder frequent. U dekt dan voor circa 16 schoolweken het aanbod. Voor de overige 24 schoolweken moet u zelf het aanbod kunnen verantwoorden.

Leerlijnen en tussendoelen

Deze leerlijnen en tussendoelen zijn van toepassing voor Schatkist:

Mondelinge taal

Goed kunnen spreken en luisteren is belangrijk; mondelinge taalvaardigheid is de basis voor schriftelijke taalvaardigheid en hangt sterk samen met de sociaal-emotionele ontwikkeling. In Schatkist speelt mondelinge communicatie daarom voortdurend een fundamentele rol. Bij vrijwel alle activiteiten is sprake van interactie tussen leerkracht en kinderen of tussen

kinderen onderling.

Woordenschat

In elk anker staan circa 150 woorden centraal, die onderverdeeld zijn in drie categorieën:

- sterwoorden, voor allochtone en taalzwakke leerlingen;
- maanwoorden, voor kinderen met een basis- of gemiddeld niveau;
- zonwoorden, voor meer taalvaardige leerlingen.

Woordenschatonderwijs is pas effectief als nieuwe woorden herhaaldelijk en in verschillende contexten worden aangeboden. Daarom komen de woordenschatwoorden per anker diverse malen aan bod, zowel in het ankerverhaal als tijdens de activiteiten. Tot de woordenschat hoort ook de rekenwoordenschat. Hierin wordt in elk anker van Schatkist aandacht besteed. Onder de rekenwoordenschat vallen bijvoorbeeld begrippen rond tijd, zoals vandaag, gisteren en morgen en de namen van de dagen, de maanden en de seizoenen. Ook begrippen rond plaats, zoals op, onder, in, naast, overheen en dergelijke, horen daartoe. Deze woorden vindt u terug in de woordenlijsten die in elk activiteitenboek zijn opgenomen.

Beginnende geletterdheid

Schatkist gaat uit van de tussendoelen beginnende geletterdheid zoals die zijn opgesteld door het Expertisecentrum Nederlands. Alle doelen komen structureel aan bod onder andere tijdens het werken met de ankers. Voor een goede start met het aanvankelijk lezen in groep 3 zijn de ontwikkeling van het taalbewustzijn en het alfabetisch principe belangrijke voorwaarden. Deze tussendoelen komen daarom frequent aan bod.

Beginnende gecijferdheid

De leerlijn beginnende gecijferdheid is onder andere gebaseerd op de Tussendoelen Annex Leerlijnen (TAL) van het Freudenthal Instituut, het expertisecentrum op het gebied van rekenen en wiskunde. De rekendoelen komen aan bod tijdens de activiteiten en de woordenschat van de ankers, in de spelletjes in de kleutersetjes, tijdens het werken met de Cijfermuur en de Tijdwijzer en in het computerprogramma Schatkist Rekenen.

Sociaal-emotionele ontwikkeling

De activiteiten voor de sociaal-emotionele ontwikkeling zijn erop gericht dat kinderen zichzelf leren kennen, leren zich te uiten en met anderen kunnen omgaan. In allerlei dagelijkse situaties staan de kleuters stil bij hun gedrag: welke regels gelden er, hoe maak je duidelijk wat je wilt, hoe ga je met andere kinderen om?

Wereldoriëntatie

Wereldoriëntatie loopt als een rode draad door de ankers van Schatkist. In alle ankers staat het actief ontdekken van de wereld om ons heen centraal. Met name in de kennismakingsactiviteiten, maar ook in het ankerverhaal, de ankerpunten en in de afronding speelt wereldoriëntatie een grote rol. De doelen zijn een afgeleide van de leerlijn Oriëntatie op jezelf en op de wereld zoals deze is beschreven in TULE. Binnen Schatkist is de volgende indeling gemaakt:

- Natuur en techniek
- Mens en samenleving
- Ruimte

- Tijd

Kunstzinnige oriëntatie

Doelen op het gebied van kunstzinnige oriëntatie komen aan bod in de uitgaven Knutselschatten en het Li-la-liedjesboek. Deze doelen sluiten aan bij de kerndoelen Kunstzinnige oriëntatie (Beeldende vorming en Muziek) zoals die zijn opgesteld door SLO in TULE.

Motorische ontwikkeling

Doelen op het gebied van motorische ontwikkeling komen aan bod in de uitgave Knutselschatten. Knutselschatten ontwikkelt de fijne motoriek van jonge kinderen doordat zij handelend bezig zijn met verschillende materialen en technieken. De doelen zijn afgeleid uit de kerndoelen Kunstzinnige oriëntatie – Beeldende vorming zoals die zijn opgesteld door SLO in TULE.

Ruimte voor verschillen

Hoewel alle kleuters aan dezelfde thema's en tussendoelen werken, houdt Schatkist rekening met de verschillen tussen elk kind. Dit gebeurt binnen de ankers en activiteiten, maar ook tijdens het werken met de routines, de software en de aansluitende materialen.



De activiteiten binnen Schatkist houden rekening met alle ontwikkelingsniveaus. Bij de activiteit De posthoek bijvoorbeeld mogen de kinderen post sorteren, zoals in een echt postkantoor. Kinderen uit de ster- en maangroep hanteren daarvoor een zelfgekozen criterium, bijvoorbeeld kleur of grootte; kinderen uit de zongroep sorteren op gewicht van de enveloppen.

Drie niveaus

Schatkist gaat uit van het ontwikkelingsniveau van het kind, en niet van activiteiten voor jongste of oudste kleuters of een indeling in groep 1 of 2. De activiteiten zijn zodanig opgebouwd dat alle kleuters eraan deel kunnen nemen, ieder op zijn eigen niveau. Binnen Schatkist wordt onderscheid gemaakt in drie niveaus: de steraanpak voor allochtone en taalzwakke kinderen, de maanaanpak voor gemiddelde en de zoonapak voor bovengemiddelde leerlingen. Deze niveaus komen overeen met die van Veilig leren lezen (tweede maanversie).

Activiteiten en woordenschat op maat

De drie aanpakken zijn terug te vinden in de activiteiten en in de aanbieding van de woordenschat. Binnen de beschrijvingen van de activiteiten worden aanwijzingen gegeven met betrekking tot niveauverschillen. Kinderen uit de ster- en maangroep zijn vooral ontdekkend bezig, kinderen uit de zongroep krijgen meer op hun niveau gerichte activiteiten. Kleuters die dat nodig hebben, kunt u voorafgaand aan het voorlezen van het ankerverhaal alvast laten kennismaken met de belangrijkste woorden uit het verhaal. Deze activiteit voor preteaching wordt aangeduid met een ster. Bij sommige activiteiten zijn zontips opgenomen. Hiermee kunt u de opdrachten extra uitdagend maken voor kinderen

die daaraan toe zijn. Ook bij de woordenschat wordt onderscheid gemaakt in ster-, maan- en zonwoorden.

Observatie en registratie

Schatkist wil de leerkracht helpen om de ontwikkelingen die de kinderen doormaken te kunnen volgen. Daarvoor biedt Schatkist een observatiesysteem waarmee u op basis van het werken met de ankers, routines, software en aansluitende materialen de betrokkenheid, inzet en leeropbrengst van kinderen kunt nagaan. Op deze manier kunt u het onderwijs dat u geeft tussentijds bijstellen en aanpassen aan de behoeften van de individuele kinderen.

BEOORDELINGSFORMULIER

Volledige naam student	Evelien Veldman
Studentnummer	S274968
Cohort	9SO.LEZKL
e-mail	S274968@student.windesheim.nl
Aantal verantwoorde bladzijden literatuur (verwerkings-formulier, mindmap etc.)	Master / wetenschappelijk (Ned./ Engels): 188 (post) HBO: 121 Engelstalig: 65
Type product	Beroepsproduct
Te beoordelen SBL-competenties	3: Orthodidactisch competent in de omgang met leerlingen 7: Competent m.b.t. reflectie en ontwikkeling
Vorm(en) van het eindproduct	Schriftelijk
Modulenaam	Beginnende Geletterdheid bij Kleuters
Datum ingeleverd	28 april 2010
Nagekeken door	M. Punter
Datum	

EINDBEOORDELING:

O V G U

3. Orthodidactisch competent in de omgang met leerlingen	NAAM STUDENT: Evelien Veldman
---	--------------------------------------

X 3a Werken volgens de cyclus van diagnosticerend onderwijzen (van ultra korte cycli tot langere)

Bijvoorbeeld:

Correct en zuinig gebruik van en juiste (kritische) interpretatie van onderzoeksmiddelen
Analyse leidt tot integratief beeld dat goede aanknopingspunten geeft voor het handelen

Gefundeerd prioriteiten (doelen) stellen en verantwoorden o.b.v. kennis / visie / waarden en normen

Ontwerpen en handelen o.b.v. kennis: theoretische en empirische verantwoording

Correcte uitvoering van het ontwerp of de methodiek

Effectieve afstemming tijdens de uitvoering, waar nodig directe bijsturing (ultra korte cyclus)

Geeft concreet (onverwachte) effecten / resultaten weer

Geeft duidelijk aan of de doelen bereikt zijn

Sterke punten 3a:

Volgens Ik denk dat ik wel een juiste kritische interpretatie heb gegeven van wat ik gelezen en gezien heb. Ik vind het lastig om heel direct te zijn en denk daarom vaak wat vaker na over wat ik opschrijf.

Verbeterpunten 3a:

Ik vind het lastig om uit de literatuur de juiste informatie te halen. Zeker als het Engelse literatuur is, moet ik vaak het artikel twee keer lezen voordat ik snap wat er bedoeld wordt. Daarnaast lees ik vrij langzaam, waardoor ik vaak in tijdnoet zit als het gaat om lezen. Dan moet ik ernaast ook nog de stof omzetten en kunnen interpreteren en dat is lastig.

Volgens
s
docent

Hier scoren: totaal indruk 3a

O V G U

X 3b In toenemende mate de verantwoordelijkheid voor het leerproces bij de leerling neerleggen		
Bijvoorbeeld: Stimuleert, waardeert en gebruikt autonome inbreng van de leerling Attribueert succes aan de leerling en gebrek aan succes aan zichzelf, in die zin dat het leidt tot herbezinning op het eigen handelen. Heeft hoge verwachtingen van alle leerlingen, en maakt verwachtingen expliciet naar leerlingen en in verslaglegging		
	Sterke punten 3b:	Verbeterpunten 3b:
Volgens student	Ik vond bij deze module er niet heel veel gevraagd werd van de leerling. Wel probeer ik in de praktijk meer het plan samen met leerlingen te overleggen en hierbij de verschillende leerpunten te betrekken die ook bij de beginnende geletterdheid aan bod komen.	Hoe wordt dit in deze module bedoelt?
Volgens docent		
Hier scoren: totaal indruk 3b O V G U		

HIER SCOREN: TOTAAL INDRUK 3

O V G U

7. Competent m.b.t. reflectie en ontwikkeling	NAAM STUDENT: Evelien Veldman
--	--------------------------------------

X 7a Voortdurende reflectie op persoonlijk functioneren

Bijvoorbeeld:

Gebruikt eigen ervaringen met collega's en leerlingen om periodiek het eigen professionele functioneren en de eigen motivatie/ bezieling te evalueren.

Vraagt anderen om feedback en maakt daar constructief gebruik van

Stelt op grond van reflectie en feedback mentale modellen en handelen zo nodig bij

Brengt balans aan tussen persoonlijke belangen en belang van anderen, streeft naar win-win situaties

Congruent zijn in denken / voelen

Stress tijdig onderkennen en kunnen hanteren, grenzen kunnen stellen.

Sterke punten 7a:

Verbeterpunten 7a:

Volgens de student: Ik ben deze module bewust bezig geweest met mijn leerdoel vragen om reflectie. Dat heb ik deze module ook twee keer gedaan en heb daarbij twee verschillende studiegenoten uitgekozen en gevraagd om feedback. Ik heb daarbij extra benoemd dat ik meer literatuur moest gebruiken. Daar hebben ze op gelet.

Met het maken van het verslag ben ik tijdig begonnen, maar het maken van het observatieformulier en de conclusie was ik veel te laat mee. Daar moet ik de volgende module goed op letten!

Volgens de docent:

Hier scoren: totaal indruk 7a

O V G U

X 7b Planmatig handelen ten aanzien van de eigen beroepsontwikkeling		
Bijvoorbeeld: Herkent en benoemt lacunes in eigen competenties. Gebruikt dit om op planmatige wijze het eigen handelen te verbeteren Blijft handelen, ook in onzekerheid, durft fouten te maken.		
	Sterke punten 7b:	Verbeterpunten 7b:
Volgens de student:	Ik ben zeker niet bang om fouten te maken. Ook als ik door mijn eigen planning het beroepsproduct niet voldoende zou hebben, ga ik gewoon voor de herkans. Want van die feedback die je dan weer krijgt, leer je heel veel. Wel heb ik geprobeerd om naar de feedback van de vorige producten te kijken! (meer literatuurverwijzingen) en ik denk dat ik in vergelijking met de andere producten daar meer aan voldoe!	Ik heb deze module geen plan gemaakt hoe om te gaan met mijn leerdoelen, maar omdat we ook de intervisieles in deze module hadden, ben ik er bewust mee bezig geweest en heb ik er toch meer aandacht aan besteed.
Volgens de docent:		
Hier scoren: totaal indruk 7b O V G U		

X 7c Bijdragen leveren aan de beroepsontwikkeling (regionaal of evt. landelijk/internationaal)		
Bijvoorbeeld: Is in staat om in de dagelijkse onderwijspraktijk vernieuwingen te ontwikkelen (hoe klein ook) Deelt deze vernieuwingen actief met anderen, vormt netwerken		
	Sterke punten 7c:	Verbeterpunten 7c:

Volgens student	Ik ben deze module veel bezig geweest met kleine dingetjes. Het meer voorlezen en daarbij mijn vinger gebruiken. Het meer bijschrijven bij plaatjes om zo de kinderen in aanraking te laten komen met cijfers en letters. Dit heb ik ook kenbaar gemaakt in gesprekken met medestudenten.	De grotere veranderingen vind ik lastig om vorm aan te geven. Toch denk ik er wel over na. Vaak is het geen klassensituatie en vergt het wat meer nadenkwerk hoe je dit het best kunt toepassen.
Volgens docent		
Hier scoren: totaal indruk 7c O V G U		

X 7d Ontdekken en kenbaar maken van persoonlijke dilemma's		
Bijvoorbeeld: Signaleert wanneer er sprake is van een kritisch incident/ervaring Weet van een crisis een kans te maken Zoekt bij de persoon passende manieren om zichzelf staande te houden/in balans te blijven		
	Sterke punten 7d:	Verbeterpunten 7d:
Volgens student	Betekent dit dat ik bij anderen dat moet signaleren of bij mijzelf? Bij mijzelf vind ik dit niet zo heel lastig. Ik weet goed wanneer ik een incident heb.	Bij anderen herken ik het vaak wel, maar vind ik het lastig om hier op in te spelen. Misschien wat bang voor de reactie van diegene.
Volgens docent		
Hier scoren: totaal indruk 7d O V G U		

X 7e Omgaan met kennis		
Bijvoorbeeld: Heeft voldoende literatuur verwerkt op masterniveau (Nederlands en Engels) Brengt zelfstandig recente vakliteratuur in Kan kwaliteit en geldigheid van aangetroffen kennis inschatten Kan kennisproducten in verband brengen met eigen probleemsituaties en construeert op basis hiervan een eigen praktijktheorie Kan eigen ervaringen terugvertalen naar relevante theorie		
	Sterke punten 7e:	Verbeterpunten 7e:

Volgens student	Ik denk dat ik voldoende literatuur gelezen heb. In de laatste weken heb ik nog wat extra bij gelezen. En ik merkte dat ik veel dezelfde inhoud gelezen heb. Er kwamen elke keer weer punten naar boven die ik in andere artikelen ook gelezen had. Daarbij vond ik dat ik veel al wel wist, maar dit soms niet toepaste bij de cliënten. Dat ben ik stukje bij beetje ook aan het proberen.	Ik kan nog wat meer op zoek naar eigen literatuur. Ik merkte bij deze module dat ik met dingetjes zat die ik moeilijk uit de gekregen literatuur kon verantwoorden. Oefenpuntje voor mijzelf.
Volgens docent		
Hier scoren: totaal indruk 7e O V G U		

X 7f Presentatie en rapportage		
Bijvoorbeeld: Helder en bondig schriftelijk of mondeling taalgebruik Voldoet aan de richtlijnen voor verslaglegging en netjes verzorgd Er is een heldere opbouw en indeling. Er is een duidelijke samenhang tussen de onderdelen belangrijke stappen, keuzes worden expliciet gemaakt en verantwoord Gebruikt meerdere rapportagevormen (mondeling, schriftelijk, internet) als mede audiovisuele ondersteuning en past deze aan aan de doelgroep		
	Sterke punten 7f:	Verbeterpunten 7f:
Volgens student	Ik denk dat ik een net verslag kan aanleveren wat betreft het uiterlijk. De verdeling was eigenlijk goed over te nemen uit de handleiding.	Ik vind het concreet vertellen vaak wel lastig in een verslag. Daar bedoel ik mee om kort en bondig te beschrijven wat ik bedoel. Dit merkte ik ook in de conclusie. Een logische overgang te maken tussen de verschillende aspecten.
Volgens docent		
Hier scoren: totaal indruk 7f O V G U		

X 7g Oordeelsvorming

Bijvoorbeeld:

Onafhankelijke oordeelsvorming op basis van kennis

Waar nodig (voorlopige) oordeelsvorming als te weinig kennis beschikbaar is

Houdt bij oordeelsvorming ook rekening met ethische aspecten en sociaal-maatschappelijke ontwikkelingen

	<i>Sterke punten 7g:</i>	<i>Verbeterpunten 7g:</i>
<i>Volgens student</i>	Hoe wordt dit bedoeld? Of ik een oordeel kan geven over verschillende literatuur? Ik denk dat ik dat wel kan.	Maar dat ik nog wel wat kritischer kan zijn. Wat wil ik weten en wat krijg ik terug uit het artikel.
<i>Volgens docent</i>		
		Hier scoren: totaal indruk 7g
		O V G U

HIER SCOREN: TOTAAL INDRUK 7

O V G U