

`Taal en creatief denken`

Fontys Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg, lesplaats
Deventer

IB 2-jarige masterstudie



Auteur: Anita Hogeboom

Studentnummer: 2151698

Begeleiders: Dhr. R. Berends

Mevr. K. Wolters

Datum: juni 2011

Voorwoord

Met een gevoel van trots wil ik u aandacht vragen voor mijn onderzoeksverslag `Taal en creatief denken`. Mijn naam is Anita Hogeboom en ik ben werkzaam als groepsleerkracht op basisschool Esmoreit in Luttenberg. Ik ben student van Saxion in Deventer waar ik de tweejarige opleiding Master SEN Interne Begeleiding heb gevolgd. Dit verslag is het eindproduct en afsluiting van twee intensieve maar ook inspirerende studiejaren.

Heel graag wil ik mijn man en onze kinderen Wes, Milou en Suus bedanken voor het mij de tijd en de rust geven om te studeren. Ook mijn ouders en vriendinnen voor het opvangen van mijn kinderen, zonder jullie allemaal was het niet gelukt! Bovendien heb ik ontzettend veel gehad aan mijn begeleider Rene Berends. Als ik de grote lijn niet meer zag, was hij er voor me, zodat ik door de bomen het bos weer zag. Na een uurtje samen creatief denken, kon ik weer verder. Enorm bedankt!

Ik hoop dat dit onderzoek kan bijdragen aan een stuk bewustwording bij leerkrachten ten einde het verbeteren van ons onderwijs.

Algemene inleiding

Esmoreit is een echte dorpsschool, midden in het kleine dorpje Luttenberg. De school telt zo'n 290 leerlingen en ongeveer 22 leerkrachten, een fulltime directeur en een adjunct-directrice en een vakleerkracht voor gym. De school heeft een mooie ligging met ruime speelplaatsen voor de kinderen. Het is een katholieke school en dat kenmerkt zich onder andere in hoe er met elkaar omgegaan wordt. Kinderen geven aan zich veilig en tevreden te voelen als ze op school zijn. De betrokkenheid van ouders is in vergelijking met andere scholen groot, ze helpen mee met het organiseren van allerlei activiteiten. Esmoreit valt onder het SCOS-bestuur, samen met nog 24 scholen. Op Esmoreit staat het welbevinden van het kind centraal. De pedagogische sfeer is een belangrijke pijler. Daarnaast is zelfstandigheid en zelfvertrouwen van kinderen een uitgangspunt. In het voorjaar van 2011 zijn de leerkrachten gestart met handelingsgericht werken. Het team en de nieuwe directeur zitten in de afrondingsfase van het traject 'visie en missie'. Er wordt gewerkt aan een nieuw schoolplan. De volgende uitgangspunten zullen erin voorkomen, van waaruit we willen werken;

- Zelfstandig werken
- Creatieve werkvormen
- Samen lerend
- Veiligheid
- Doelgericht werken
- Communicatie hoog in het vaandel
- Betrokkenheid
- Groepsdoorbrekend



Inhoudsopgave

Voorwoord-----	2
Algemene inleiding-----	3
Samenvatting-----	6
Hoofdstuk 1 Onderzoeksopzet	
1.1 Aanleiding-----	8
1.2 Probleemstelling-----	9
1.3 Onderzoeksvraag-----	9
1.4 Deelvragen -----	9
1.5 Hypothesen-----	9
1.6 Verantwoording onderzoeksinstrumenten-----	11
Hoofdstuk 2 Literatuurhoofdstuk	
2.1 Wat is taal?-----	12
2.1.1 Taalbeschouwing-----	13
2.1.2 Componenten van taal-----	13
2.1.3 Functies van taal-----	19
2.2 Hoe ontwikkelt een kind zijn (mondelinge) taalvaardigheden?-----	23
2.2.1 Taalleermechanisme-----	24
2.2.2 Woordenschat-----	29
2.2.3 Mondelinge taalvaardigheden versus schriftelijke vaardigheden-----	32
2.3 Op welke wijze kunnen leerkrachten de (mondelinge) taalvaardigheid van kinderen stimuleren?-----	34
2.3.1 Kerndoelen mondeling taalonderwijs basisonderwijs-----	34
2.3.4 Leerlijnen en tussendoelen-----	35
2.3.3 Referentieniveaus-----	36
2.3.2 Mondelinge communicatie-----	39
2.3.3 Activiteiten en werkwijzen-----	40
2.3.4 Onderzoek naar opbrengsten-----	44
2.3.3 Interactief onderwijs-----	47

2.3.4 Taalgericht vakonderwijs-----	50
2.3.8 Bevindingen taalgericht zaakvakonderwijs-----	53
2.3.9 Filosoferen met kinderen-----	55
2.3.10 Zelfregulatie en reflectie-----	60
2.4 Wat wordt er verstaan onder creatief denken?-----	63
2.4.1 Creatief denken - Sir Ken Robinson-----	63
2.4.2 Loris Malaguzzi-----	64
2.4.3 Hoe te starten met creatief denken in de klas-----	66
2.5 Hoe hangen creatief denken en mondelinge taalvaardigheden met elkaar samen? -----	69

Hoofdstuk 3 Onderzoeksgegevens

3.1 Hoe presteren de leerlingen op Esmoreit in het taalonderwijs	
op het gebied van woordenschat?-----	72
3.1.2 Trendanalyse-----	72
3.2 Wat gebeurt er al op school t.a.v. het stimuleren van het creatief denken	
door het mondeling taalonderwijs op Esmoreit?-----	75
3.2.1 Methode Taal Actief-----	75
3.2.2 Voorbereiding leerkrachtenmeeting Esmoreit-----	79
3.2.3 Verslag leerkrachtenmeeting-----	81
3.3 Welke kansen en belemmeringen zien de leerkrachten van Esmoreit	
ten aanzien van `taal en creatief denken`?-----	93

Hoofdstuk 4 Conclusies en aanbevelingen

4.1 Conclusies en aanbevelingen voor het basisonderwijs-----	99
4.2 Conclusies en aanbevelingen voor Esmoreit-----	101

Hoofdstuk 5 Praktisch product

5.1 Bronnenboek-----	102
Procesverslag van het doen van onderzoek-----	107

Literatuur (bronvermelding)

Bijlages trendanalyses, powerpoint, formats leerkrachtenmeeting

Samenvatting `Taal en creatief denken`

Taal is overal en altijd. Taal heeft twee functies, namelijk een sociale functie en een cognitieve taalfunctie, deze laatste geeft de relatie tussen taal en denken weer. Taal is voor een kind het middel om zich te uiten, te leren en te communiceren.

Mondeling taalonderwijs moet mijn inziens nog meer aandacht krijgen, dan nu gebeurt. In het onderwijs is men namelijk snel geneigd als kinderen eenmaal kunnen schrijven en lezen, de focus op schriftelijke taal te leggen. Mondelinge taal is de voorwaarde voor het schriftelijk taaldomein. Begrijpend luisteren is tevens de voorloper van begrijpend lezen. Een kind met goede mondelinge taalvaardigheden voelt zich veiliger, kan zich sociaal beter redden en competentier als het gaat om leren. Het is bovendien een levensvaardigheid die hoog gewaardeerd wordt in de maatschappij. Elk mens blijft zich op dit vlak overigens zijn hele leven ontwikkelen.

In de titel van mijn onderzoek zijn de termen `taal` en `creatief denken` aan elkaar gekoppeld. Met creatief denken wordt bedoeld `het buiten de kaders denken`, het denken in mogelijkheden. Een kind kan dat van zichzelf al heel goed, doordat het onbevangen is. Een peuter kan heel goed zijn fantasie gebruiken in het denken. Alles is mogelijk. Maar al heel snel leren ouders maar ook groepsleerkrachten het buiten de kaders denken af. `Nee dat kan niet een blauwe boom.` Men zit in een systeem, onbedoeld hoor, waar men fouten maken moet zien te voorkomen. Toch zijn de grootste uitvindingen gedaan, door creatief te denken met elkaar. Door het geleerde te verwoorden en elkaars ideeën te beluisteren, meningen te vormen, ontwikkelen kinderen zich in het denken. Als een kind gedwongen wordt taal te vinden voor zijn gedachten, leert het daar veel van.

In de afgelopen jaren is er enorm veel veranderd. Volwassenen proberen de kinderen voor te bereiden op de toekomst, maar hebben zelf nauwelijks een idee hoe het over vijf jaar zal zijn. In de afgelopen 30 jaar is de wereldbevolking verdubbeld, logisch dat communicatie steeds belangrijker wordt. Nog steeds wordt er vaak instructie gegeven door de juf of meester die voor de klas staat en de kinderen luisteren. Bij sommige onderdelen is dit ook de allerbeste manier! Maar er zijn veel meer werkvormen te bedenken om kennis over te brengen. Groepsleerkrachten klagen dat ze steeds vaker een consumerende houding van kinderen in de klas zien. Het contrast wordt namelijk steeds groter; kinderen krijgen zo enorm veel prikkels in hun dagelijkse leven, denk aan tv, internet, ipods etc. en als leerkracht moet men werkelijk alles uit de kast halen om op die manier de kinderen te boeien. Meestal is er na de instructie nog een beurtenronde, maar worden echt altijd de kinderen uitgedaagd om na te denken, of alleen degene die de beurt heeft?

Niet alle kinderen hebben thuis een taalrijke omgeving, het verschil in taal tussen kleuters die starten op school, wordt steeds groter.

Mondelinge taal is een middel om een kind te stimuleren in de denkontwikkeling. Als men denkt gebruikt men ook taal, in gedachten worden schema's gemaakt, als er zaken vergeleken worden. Wanneer mensen met een ingewikkelde handeling of bezigheid in de weer zijn, praten ze vaak hardop (denk aan moeilijke gebruiksaanwijzing). Terwijl leerkrachten juist in de klas vaak tegen kinderen zeggen, dat ze stil moeten zijn.

Als kinderen goede interactie hebben met de leerkracht en met elkaar, leren ze functies gebruiken als ordenen, verbanden leggen, redeneren, maar ook manieren en zienswijzen van anderen begrijpen.

Een van de belangrijkste gegevens uit de literatuur is dat kinderen juist door veel interactie veel leren. Het taal-leermechanisme houdt in dat een kind merkt dat het iets graag wil vragen of zeggen, maar de woorden nog niet tot zijn beschikking heeft. Het is dan uit zichzelf betrokken bij de les. In de zone van naaste ontwikkeling pikt het kind dit op van de leerkracht of andere kinderen. Dit gaat het beste een op een of in een kleine groep. In een grote kring is het vaak zo dat juist die kinderen voor wie het goed is om mondelinge taal te oefenen, zich passief opstellen.

Vanzelfsprekend is een goed taalaanbod een vereiste. De leerkracht herhaalt, biedt moeilijke woorden aan en stelt de goede vragen, waardoor kinderen aangezet worden tot nadenken. Door iets tegengestelds te beweren, of stiltes te laten vallen, of de vraag door te spelen aan een ander kind, creëer je situaties waarin kinderen zich goed kunnen ontwikkelen.

Als een leerkracht zich bewust is van het feit dat taal bij alle vakken een cruciale rol speelt en hier het onderwijs ook op inricht, kan het kind zich beter ontwikkelen zowel in die vakken als in taal.

Een kind ontwikkelt zich op taalgebied, denk aan woordenschat, maar kan ook beter de stof tot zich nemen bij andere vakken, doordat het de teksten of opdrachten beter begrijpt.

Ook bij rekenen is taal een belangrijk aspect, zelfs bij de meest ingewikkelde wiskundige berekeningen speelt taal een belangrijke rol.

Het kijken naar de doelen van een les en het koppelen van vakken aan elkaar, vraagt een creatieve manier van werken van de leerkracht. Soms doen zich prachtige kansen voor, maar laat men het voorbijgaan door je volle programma. Door thema's of onderwerpen ook bij andere vakken te gebruiken, wordt het onderwijs meer betekenisvol en zijn kinderen meer betrokken bij hun leren.

Een ander aspect van mondelinge taal is het praten met het kind over het werken op school, met name over zijn eigen leerproces. Dit is ook een werkwijze die bij `handelingsgericht werken `meer ingezet wordt. Door meer te praten met het kind, voelt het zich meer gezien, het kind kan de leerkracht goede informatie geven. Er wordt vaak gepraat over kinderen, in plaats van het kind het zelf te vragen. Het versterkt de relaties met andere kinderen en met de leerkracht. Bovendien is bekend dat betrokkenheid met zich meebrengt dat het kind zich verantwoordelijk voelt voor eigen gedrag en leren en dit levert betere resultaten op.

Hoofdstuk 1 Onderzoeksopzet

1.1 Aanleiding

Het onderzoeksverslag dat voor u ligt, 'Taal en creatief denken', is gemaakt ter afronding van de studie 'Master Special Educational Needs'.

Naast het feit dat bezig zijn met taal, altijd al mijn interesse had, komt het onderzoek voort uit een aantal aanleidingen.

Taal is erg belangrijk, bij alles wat men doet, het structureert zelfs de gedachten van mensen. Mondelinge taalvaardigheden tellen net als je intelligentie mee in je aanzien. De ervaring van steeds meer mensen uit het onderwijs is, dat een grote groep kinderen steeds meer een consumerende houding aanneemt in de klas. Een kleuter start op de basisschool als een enthousiast en 'ruimdenkend' persoon. Ze zijn nieuwsgierig naar alles wat de wereld te bieden heeft en willen leren, ze zijn daarbij niet bang om fouten te maken. Op een of andere manier komt er een omslag. Met name in de midden- en bovenbouw zien we dat namelijk niet meer terug bij veel kinderen. Men ziet kinderen voor zich die afwachten en die weinig of geen initiatief nemen wat betreft hun eigen leerproces. Dat is nadelig, want een gemotiveerde leerling, leert makkelijker en sneller. In het kader van die betrokkenheid en mondelinge taalvaardigheden, hoort praten met kinderen over hun eigen leerproces bij dit onderwerp. Dit gebeurt nog niet planmatig en is nog te veel leerkrachtafhankelijk.

Een andere aanleiding is dat de resultaten van het woordenschatonderwijs achteruit gaan op de school waar ik werkzaam ben. Woordenschat is een van de pijlers van het basisonderwijs. Het is een voorwaarde om betekenissen van woorden te kennen en te kunnen linken aan andere woorden, om de instructie bij alle vakken goed op te kunnen nemen. Vervolgens werd mijn aandacht getrokken door een film van een lezing van sir Ken Robinson over creatief denken. Voor mij was dit een eye-opener en passend bij dit onderwerp. Kinderen zijn van nature zo ruimdenkend en in ons onderwijs stellen we vanaf het begin eisen aan de kleuters. We zijn er helemaal op ingesteld geen fouten te maken. Hierdoor leren we creativiteit bij een kind af.

In dit verslag beschrijf ik het mondelinge taalonderwijs, het begrip creatief denken, mondelinge taalvaardigheid in relatie tot zaakvakonderwijs. Ook komt aan bod hoe mondeling taalonderwijs qua didactiek het best uit de verf komt. Vervolgens beschrijf ik hoe de leerkrachten denken over het onderwerp 'taal en creatief denken'. In het laatste hoofdstuk benoem ik de aanbevelingen die Esmoreit kan uitvoeren om mondeling taalonderwijs in te zetten, om zo de kinderen op een hoger niveau te laten denken. Met de resultaten wil ik aanbevelingen geven voor het verbeteren van mondeling taalonderwijs op onze basisschool en wellicht in het algemeen in het basisonderwijs. Het lezen van dit verslag biedt met name leerkrachten, maar ook ouders en studenten meer inzicht over taal en creatief denken.

De leerlingen op Esmoreit scoren, in de ogen van het team, teleurstellend op de toetsen die de taalprestaties meten. Met name op het gebied van woordenschat lopen de resultaten terug de laatste jaren. Ook geven leerkrachten aan dat veel leerlingen op een vrij mechanische manier meedoen aan hun taallessen. De motivatie voor en het plezier in taalonderwijs wil het team van Esmoreit verhogen. En het idee is dat naast het effectiever en doelgerichter inrichten van de lessen het verhogen van het creatief denkvermogen van de leerlingen door middel van het (mondelinge) taalonderwijs bij zal dragen aan meer motivatie en meer plezier en daardoor tot betere prestaties.

1.2 Probleemstelling

Ik wil de samenhang tussen mondelinge taalvaardigheid en creatief denken onderzoeken, omdat ik wil weten hoe leerkrachten op Esmoreit met hun (mondelinge) taallessen het creatief denken van de leerlingen kunnen stimuleren, ten einde de prestaties in het taalonderwijs te verbeteren en het plezier in het taalonderwijs te verhogen.

1.3 Onderzoeksvraag

Op welke wijze kunnen mondelinge taalvaardigheden ingezet worden op Esmoreit, ten einde het creatief denken van kinderen te verbeteren?

1.4 Deelvragen

1. Wat is taal?
2. Hoe ontwikkelen leerlingen hun (mondelinge) taalvaardigheid?
3. Op welke wijze kunnen leerkrachten de (mondelinge) taalvaardigheid van kinderen stimuleren?
4. Wat wordt er verstaan onder creatief denken?
5. Hoe hangen creatief denken en mondelinge taalvaardigheden met elkaar samen?
6. Hoe presteren de leerlingen op Esmoreit in het taalonderwijs op het gebied van woordenschat?
7. Wat gebeurt er al op school t.a.v. het stimuleren van het creatief denken door het mondelinge taalonderwijs op Esmoreit?
8. Welke kansen en belemmeringen zien de leerkrachten van Esmoreit ten aanzien van 'taal en creatief denken'?

1.5 Hypothesen

Deelvraag	Onderzoeksinstrument	Hypothese
Wat is taal?	Literatuurstudie	
Hoe ontwikkelen leerlingen hun (mondelinge) taalvaardigheid?	Literatuurstudie	
Op welke wijze kunnen leerkrachten de (mondelinge) taalvaardigheid van kinderen stimuleren?	Literatuurstudie	

Wat wordt er verstaan onder creatief denken?	Literatuurstudie	
Hoe hangen creatief denken en mondelinge taalvaardigheden met elkaar samen?	Literatuurstudie	
Hoe presteren de leerlingen op Esmoreit in het taalonderwijs met name op woordenschat?	Trendanalyse + methode	Ik denk dat de kinderen op Esmoreit boven het gemiddelde scoren als het gaat om woordenschat. Dit verwacht ik aangezien we een school zijn met maar 1 % allochtone kinderen.
Wat gebeurt er al op school t.a.v. het stimuleren van het creatief denken door het mondelinge taalonderwijs op Esmoreit?	Methodeanalyse Leerkrachtenmeeting	Ik verwacht dat een deel van de leerkrachten eerlijk aangeeft, er te weinig aandacht aan te schenken. Bovendien denk ik dat er een verschil duidelijk zal worden tussen afzonderlijke leerkrachten. Er zijn leerkrachten die dit uit zichzelf al doen en leerkrachten die er weinig mee bezig zijn.
Welke kansen en belemmeringen zien de leerkrachten van Esmoreit ten aanzien van 'taal en creatief denken'?	Leerkrachtenmeeting	Mijn verwachting is dat leerkrachten de volgende belemmeringen zien; tijdsgebrek, kinderen die juist alleen stil kunnen werken. Kansen; Handelingsgericht werken, past bij visie en missie we willen toe naar meer coöperatief en groepsdoorbrekend.

1.6 Verantwoording onderzoeksinstrumenten

Er zijn veel boeken geschreven over mondeling taalonderwijs. Ik heb me gefocust op boeken die recent zijn en me tevens laten leiden door het Expertise Centrum Nederlands, omdat dit een onafhankelijk kenniscentrum is, dat staat voor goed en verantwoord taalonderwijs. Ook het SLO het nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling en de kerndoelen basisonderwijs zijn beginpunten geweest. Vervolgens heb ik door de literatuur een goed beeld gekregen van wat nu werkt in het basisonderwijs, wat is `evidence-based` onderwijs als je mondelinge taalvaardigheden als startpunt hebt. Op het gebied van creatief denken heb ik literatuur gelezen en lezingen op film bekeken. Ik heb me verdiept in het stimuleren van kinderen qua denkniveau. Daar bedoel ik creatief denken in de zin van niet een antwoord zoeken, maar zo veel mogelijk en buiten de kaders denken. Om nu te kunnen peilen hoe het mondeling taalonderwijs er op onze school voor staat, heb ik de Citoscores bekeken, me verdiept in hoe mondelinge taalvaardigheden beoordeeld worden op Esmoreit en de methode die we hanteren, heb ik tegen het licht gehouden.

De meningen en opvattingen van de groepsleerkrachten heb ik verzameld tijdens een leerkrachtenmeeting. Deze bijeenkomst heb ik voorbereid samen met mijn begeleider Rene Berends, die die middag ook aanwezig was. Door informatie vooraf en een korte inleiding waren de leerkrachten al warm gedraaid. Vervolgens zijn we in creatieve werkvormen aan het werk gegaan. Juist omdat het onderzoek gaat over interactie, brainstormen en samen leren, vond ik dit een goede, inspirerende vorm. De insteek was niet om te filteren wat allemaal niet goed gaat, maar meer oplossingsgericht; `Wat doen we al en gaat al goed, hoe kunnen we ons onderwijs verbeteren ten aanzien van dit punt?`

`De middelmatige docent vertelt.

De goede docent legt uit.

De zeer goede docent demonstreert.

De uitmuntende docent inspireert`

(Fogerty, 1999)

Hoofdstuk 2 Literatuurhoofdstuk

2.1 Wat is taal?

Inleiding

In dit hoofdstuk wordt er ingegaan op de betekenis van taal, wat verstaan mensen er precies onder. Mensen laten door middel van hun taal veel van hun cultuur zien en horen. Binnen een land zijn er veel verschillende taalvormen te onderscheiden. Het is verweven met sociale omgangsvormen, door taaluitingen worden normen en waarden van mensen zichtbaar. Bij denken over taal, of taalbeschouwing kan men drie componenten onderscheiden, deze worden in het hoofdstuk beschreven. Taal is een middel voor conceptualisatie, expressie en communicatie, dit komt tevens aan bod.

Wat is taal?

Als er technisch naar taal gekeken wordt, is het een systeem van hoorbare of zichtbare tekens, die men kan combineren tot woorden, maar ook tot zinnen. Dit noemt men het taalsysteem. Taal wordt door de mensheid ook gezien als een verzameling van gesproken en geschreven teksten. Een volk of een groep mensen kan op die manier communiceren met elkaar. Er is dus een tweedeling tussen schriftelijke en mondelinge taal. In dit kader dienen we ook de gebarentaal te noemen, die dove mensen hanteren om te communiceren.

Er zijn nu zo'n 6000 talen op de wereld. Dat aantal zal snel minder worden. De Unesco verwacht dat 50 tot 90% ervan deze eeuw zal uitsterven. Er zijn nu zo'n vijftig talen die nog maar door één persoon gesproken wordt.

Een van die talen werd in Alaska enkel nog maar gesproken door twee zusters van de `Eyak-stam`. Marie Smith Jones werd door de Amerikaanse regering als hoofd van deze stam erkend. Gedurende jaren was zij, na het overlijden van haar zus, de laatste overgebleven moedertaalspreker. Zij gold daardoor als een symbool voor bedreigde talen. Samen met een linguïst heeft ze een project geleid, zodat het voor een ieder mogelijk was om het Eyak te leren. In 2008 is ze op 89-jarige leeftijd overleden (Ethnologue, 2002).

De taal waar een kind mee opgroeit, wordt veelal de moedertaal genoemd. In Nederland zijn deze kinderen Nederlands als Eerste Taal-sprekers (voortaan NT1 genoemd). Wanneer het Nederlands niet de moedertaal is wordt er vaak gesproken over Nederlands als Tweede Taal (voortaan als NT2 aangeduid).

Taal is een eerste levensbehoefte van mensen, net als ademen en eten. Taal is immers het instrument voor communiceren en denken (van Norden, 2004)

Berends (2006) haalt in zijn werk de volgende uitspraken aan;

Uitspraken over taal

- *Language exists only in so far as it is actually used – spoken and heard, written and read (Sapir, 1921)*
- *Taal is het voertuig van de geest (prof. D. van Wissen)*
- *Toch gek dat we praten over mannentaal en vrouwenpraat*
- *Een schone taal, een schone moraal*
- *Het denken stroomt voort, maar in de bedding der taal (Langeveld)*
- *Het schrift is de moeder van welsprekendheid en de vader der kunstenaars (uitspraak uit Soemerijë, 2500-1500 v. chr.)*

Taal is een belangrijk aspect van een cultuur. Bij talen wordt trouwens iets zichtbaar dat men ook bij culturen in het algemeen ziet: de zuivere vorm bestaat niet. Natuurlijk weet iedereen wat bedoeld wordt met Nederlandse taal, maar er zijn grote taalverschillen binnen het land. Binnen het Nederlands kun je spreken van een heersende taal, dat is de taal die gesproken wordt in de buurt van Haarlem. Dat Nederlands is de norm. Maar onze cultuur kent ook veel dialectvormen. Soms spreekt men in deze hoedanigheid van NT2-leerlingen.

Onderwijskundigen maken zelfs een onderscheid in de taal die op school gesproken wordt; cognitieve taal en veelal thuis; huistaal of straattaal. In die zin verkeert ieder kind enigszins in een NT2-situatie.

Taalvariatie; kinderen komen met zoveel variaties in aanraking van taal, denk aan dialect bijvoorbeeld van opa en oma, allochtone vriendjes en vriendinnetjes en op de televisie en radio horen ze elke dag de Engelse taal voorbijkomen. Er zijn geen twee mensen die op dezelfde manier de taal gebruiken. Zo zijn er mensen die veel stopwoordjes gebruiken, ze zeggen om de twee zinnen; 'weet je wel'. En er zijn mensen die doordacht hun zinnen formuleren om zo origineel te zijn in hun taalgebruik.

2.1.1 Taalbeschouwing

Kijken naar taal en naar hoe taal wordt gebruikt, geeft kinderen 'gereedschappen' om over taal te praten en na te denken. Traditioneel ging het hierbij om grammatica, soms ook om de beschouwing van interessante taalverschijnselen.

Tegenwoordig denkt men bij praten over taal, vooral aan inzicht in eigen en andermans taalgebruikstrategieën, zodat een kind leert deze steeds bewuster en doelgerichter in te zetten. Naast aandacht voor taal als systeem is er ook reflectie op taalgebruik.

Taalbeschouwing dient geen op zichzelf staand onderdeel te vormen, maar geïntegreerd te worden met (onderdelen uit) de overige domeinen.

Aan bod kwam al dat NT2-leerlingen een andere beginsituatie hebben dan kinderen in ons basisonderwijs met Nederlands als eigen taal. De didactiek wordt hierop aangepast, het aanbod van woorden is anders, er is meer ruimte voor woordenschat en begrijpend lezen en luisteren. Maar voor alle leerlingen gelden in feite dezelfde doelen en hetzelfde aanbod. Veel van oorsprong autochtone kinderen die in achterstandssituaties opgroeien zijn ook beter af met de didactische inzichten die door ervaring met onderwijs aan allochtone kinderen scherper zijn geworden. Eén van die inzichten is, dat taal juist ook bij andere vakken een cruciale rol speelt bij het verwerven van kennis en vaardigheden. Ook is men tot de conclusie gekomen dat er veel meer aandacht moet zijn voor het mondeling taalonderwijs. Hier wordt later op ingegaan.

2.1.2 Drie componenten van taal:

Bij het denken over taal kan men drie componenten onderscheiden, te weten: vorm, inhoud en functie.

1. Vorm

Taal heeft een waarneembaar of vormaspect. Gesproken taal kan men horen, geschreven taal kan men lezen. Over de vorm van taal denken mensen na. Gespreksonderwerp kan dan zijn bijvoorbeeld de woordkeus of de spreeknelheid van iemand. Bij het denken over de vorm van taal wordt wel eens het onderscheid gemaakt in:

- het niveau van de klanken van de taal: fonologie
- het niveau van de woorden: semantiek
- het niveau van het vormen van zinnen: syntaxis (grammaticaal)
- het niveau van het vormen van teksten

2.Inhoud

Men kan tevens over de *inhoud* van taal nadenken. Dat wordt gedaan bijvoorbeeld wanneer iemand nadenkt over of iets letterlijk of figuurlijk bedoeld is en om aan te geven of iets concreet of juist abstract is.

Aan taal (klanken, woorden, zinnen, teksten) zijn betekenissen gekoppeld. We noemen dit aspect *semantiek*, de betekenisleer.

3.Functie

De functie van taal geeft tenslotte ook stof tot nadenken. Men geeft dan een antwoord op de vraag waarvoor mensen taal gebruiken. Bij die gebruiksfuncties wordt er stil gestaan bij het feit dat taal het mogelijk maakt dat mensen met elkaar contact hebben (sociale taalfunctie). Verder kan men denken aan de mogelijkheid dat mensen door het gebruik van taal in staat zijn denkprocessen of verwachtingen uit te drukken. Op die manier kan iemand iets uit leggen, of de werkelijkheid proberen te interpreteren en te benoemen (cognitieve taalfunctie). In hoofdstuk 5 wordt hier verder op ingegaan.

Taal wordt gezien als een middel om gedachten te ontwikkelen (conceptualisatie), een middel tot expressie en als een middel tot communicatie.

Conceptualisatie

Taal is niet alleen voertuig van de gedachten, maar er is ook een directe samenhang tussen taal en denken. Tijdens en door het spreken en schrijven ontwikkelt zich de kennis, het weten en worden gedachten geboren. Bij de conceptualiserende functie die ook wel de cognitieve functie van taal wordt genoemd, gaat het erom dat er via de taal die gebruikt wordt, voortdurend verwezen wordt naar betekenissen en concepten. Via taal ordenen we de werkelijkheid.

Het is een interessante vraag of *de gedachte* eigenlijk wel bestaat zonder taalvorm. Denkt een mens in taal? En gebeurt dat altijd?

Er worden namelijk ook denkprocessen onderscheiden die als non-verbaal beschouwd kunnen worden, zoals het denken bij autorijden, of bij artistieke verrichtingen als musiceren en schilderen.

De taalfilosofen Sapir (1921,1929) en Whorf (1941) hebben zich hierover uitgelaten. Zij stellen dat de mens de wereld ziet ingericht volgens 'onderscheidingen' die de taal hem verschaft. De taal is als het ware zijn gids in de werkelijkheid: Language is a guide to 'social reality' (Sapir, 1929).

Taal beïnvloedt daarbij ook het denken. Bij ons denken over de werkelijkheid maken we gebruik van onderscheidingsmogelijkheden die de taal biedt: woorden, categorieën, etc.

In het bewustzijn wordt alles wat waargenomen is opgeslagen en geordend. En juist dat ordenen is een activiteit die door de taal mogelijk gemaakt wordt. Taal is een interpreterende, zingevende verwijzing naar de werkelijkheid. Taal en werkelijkheid vallen dan ook nooit samen. Taal geeft een 'ver-taling' van de werkelijkheid.

De beïnvloeding van taal op het denken zien we ook in het volgende. (Berends, 2006)
Door taalgebruik kan men nieuwe ideeën overdragen en kennis ontwikkelen, kan men waarden en opvattingen veranderen (beïnvloeden). Verder is het gebruik van taal behulpzaam bij het oplossen van problemen en geheugentaken.

Theo Janssen beschrijft een leuke proef, waarbij de invloed van taal op het denken bewezen wordt

Proefpersonen kregen een kaars, een doos met spijkers en enkele lucifers. De kaars moest aan een wand bevestigd worden zo dat hij zonder druipen zou kunnen branden. Wanneer de voorwerpen beplakt werden met de aanduidingen doos, spijkers, kaars en lucifers, bleken de proefpersonen aanzienlijk sneller op de gedachte te komen dat ze de doos niet moesten zien als ding om spijkers in te doen maar als schapje om tegen de wand te spijkeren. De mensen die het probleem oplosten spraken van de doos, de anderen van de doos met spijkers.

Kinderen ontwikkelen door taal te gebruiken gedachten, concepten en begrippen: kennis van de wereld. Het leren van een taal is daarbij in de praktijk ook het leren van een cultuur en daarmee tevens het leren van een specifieke denkwijze. Wie een vreemde taal leert, beseft keer op keer dat de wereld in die vreemde taal anders gecategoriseerd wordt, dus dat er andere verbanden tussen zaken gelegd worden dan in de eigen taal. Zo zijn er bijvoorbeeld ook landen die geen verschil kennen tussen de kleuren groen en blauw.

Om die conceptuele netwerken te ontwikkelen is woordenschatonderwijs een belangrijk aspect. Om te kunnen communiceren, boodschappen over te dragen en te leren op school, hebben kinderen een uitgebreide woordenschat nodig.

Expressie

Taal is ook een middel tot *expressie*, waardoor mensen uiting kunnen geven aan persoonlijke gevoelens en gedachten. We kunnen genieten van de wijze waarop iemand een gedachte onder woorden brengt. Dat begint al bij het toespraakje, waarbij de toegesprokene ontroerd stamelt: 'Dat heb je mooi gezegd!' Verder kennen we allemaal de poëzie als talige expressievorm, die mensen kan roeren.

Het gaat hierbij vooral om de schoonheid van taal, de ontroering om taal en het plezier in taal: taal om te genieten.



Communicatie

Tot slot is taal natuurlijk ook een middel om gedachten en gevoelens bekend te maken. Taal is *communicatie*. Dit kan op een schriftelijke manier en natuurlijk mondeling.

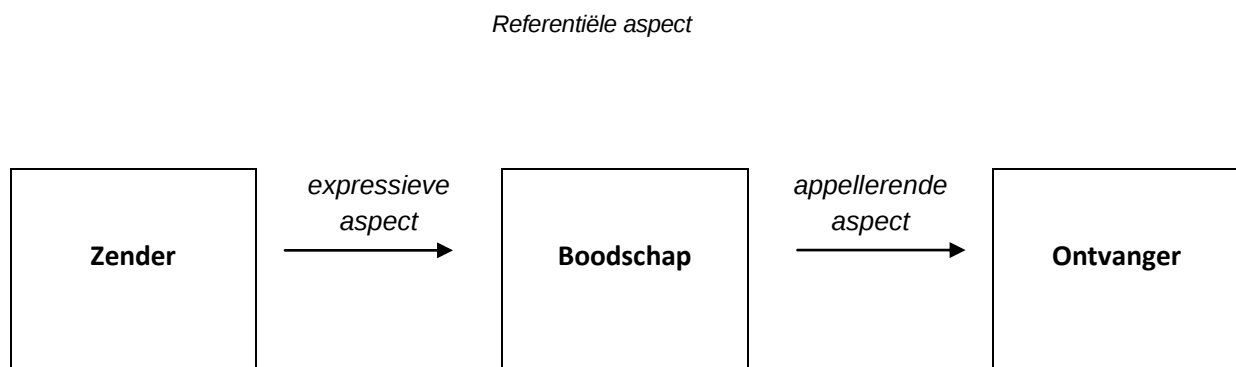
Bij communicatie gaat het natuurlijk niet alleen om taal. Er is ook een belangrijk non-verbaal aspect aan communicatie. Uit onderzoek blijkt zelfs dat het effect van communicatie maar liefst voor 93 % bepaald wordt door het non-verbale deel en maar voor 7 % door de (talige, verbale) inhoud van de communicatie. Dat zijn cijfers, die we ons in het onderwijs maar eens moeten aantrekken. Immers: frontaal, klassikaal een les afdraaien voor een groep leerlingen lijkt ineens niet zo heel effectief te zijn.

Taal wordt vaak aangeleerd door middel van instructie. Het te leren pakket taal wordt in hapklare brokken verdeeld en in een volgorde gezet. De leerkracht geeft uitleg en vervolgens gaan de kinderen oefeningen maken. Het gevaar bestaat, wanneer leerkrachten enkel op deze manier kennis willen overbrengen, dat het kind de betekenis ontgaat van wat ze bespreken, lezen en schrijven. Natuurlijk zijn er onderdelen die vragen om deze instructievorm, maar er zijn ook veel taalonderdelen, waar deze vorm minder geschikt is.

Een reden dat we toch zo veel tijd besteden aan het directe-instructiemodel is dat het leerkrachten een gevoel van controle geeft (van Norden, 2004).

Communicatiemodel:

Onderstaand communicatiemodel van (Schulz von Thun, 2000) maakt verklaarbaar dat de daadwerkelijke boodschap, hier het referentiele aspect genoemd, slechts een van de vier aspecten is die we altijd tegelijkertijd communiceren. Onze eigen mening over de zaak (expressie), maar ook de mening vooraf van de ontvanger, onze relatie tot de ontvanger (het relationele aspect) en de bedoeling van de boodschap, het appellerende aspect worden altijd eveneens gecommuniceerd.



Relationeel aspect

We spreken van communicatie als een *zender* een boodschap naar een *ontvanger* overbrengt. De *zender* wil afstemmen op de ontvanger. Een kind van vier vertelt je de boodschap dat oma in het ziekenhuis ligt, op een andere manier dan tegen de buurvrouw. Het gaat daarbij om de keuze van de vraagstelling, de selectie van informatie, de structureren van de inhoud en de presentatie van de informatie. Aan de boodschap worden vier aspecten toegekend:

1. **het referentiële aspect:** een boodschap refereert aan informatie (feiten, gebeurtenissen, verschijnselen)
2. **het expressieve aspect:** een boodschap zegt iets over de zender (persoon, gevoelens, opvattingen, normen en waarden)
3. **het relationele aspect:** een boodschap zegt iets over hoe de zender over de ontvanger denkt: aanvallend, verdedigend, leidend of meegaand.

‘Vincent, doe het raam eens dicht!’ Dan is de communicatie blijkbaar zo dat de zender de ontvanger bevelen kan geven.

De zender heeft een mentaal beeld van wie de ontvanger is.

4. **het appellerende aspect:** een boodschap doet een appel op de ontvanger. Die moet er iets mee, of iets laten.

De ontvanger heeft een mentaal beeld van wie de zender is.

Als een stagiaire tegen twee leerlingen zegt: ‘Houden jullie eens op met ruzie maken!’ en hij krijgt als antwoord: ‘U bent hier de baas niet hoor!’. Dan is duidelijk dat de ontvangers hier de communicatieve situatie anders interpreteert dan de zender.

En hoe vaak luister je niet naar iemand, terwijl je in jezelf denkt; ‘Ik weet wie het zegt...’

Mijn commentaar;

Taal is er altijd en overal. Waar men ook is, in welke situatie dan ook, taal speelt een belangrijke rol in het dagelijkse leven. Op school tijdens kennisoverdracht, in de thuissituatie, maar ook wanneer kinderen met elkaar aan het spelen zijn. Voor mijn onderzoek zijn er een aantal punten uit dit hoofdstuk, die ik van belang acht.

Nadat men ervaring had opgedaan in het onderwijs geven aan allochtone kinderen, concludeerde men dat er meer aandacht moet zijn voor mondeling taalonderwijs en taal moet een cruciale rol spelen in alle vakken.

Ten aanzien van de theorie over conceptualisatie, kwam ik er achter dat ik zelf ook de ervaring heb, dat ik door te praten over bepaalde onderwerpen, hierover kennis op doe. Tijdens de studieavonden bijvoorbeeld, waar altijd veel interactie plaatsvindt, leer je duidelijk door zelf onderwerpen uit de theorie te verwoorden. Het is dus tegenstrijdig dat we als leerkracht kinderen vragen stil te werken in zichzelf. Ook door naar ervaringen en meningen van anderen te luisteren en te bespreken, ga je je ideeën aanpassen, of wordt je visie juist versterkt. Dit zie ik ook tijdens intervisiegesprekken in de schoolpraktijk terug.

Van het feit dat dus 93% van de communicatie op non-verbale manier bepaald wordt en maar 7% door de inhoud van de boodschap, keek ik op. Hier zie je dus dat de afwisseling in leersituaties moet worden uitgebreid. Niet het merendeel de leerkracht de instructie laten geven, maar ook andere werkvormen hanteren. De kinderen krijgen al zo veel prikkels binnen via internet en televisie enzovoorts, dat het niet uitdagend genoeg is, om veel te moeten luisteren naar de leerkracht. Overigens ben ik me er van bewust dat er stof is die

kinderen het beste leren door goede instructie van de juf of meester, dat zal altijd blijven. Dat bij de communicatie die afstemming van belang is, kijkend naar de 4 aspecten, is in dit kader van belang. Het zegt iets over het betrekken van kinderen in het gesprek. Als een kind de stof niet kan linken aan andere feiten of kennis, komt de boodschap niet binnen. Ook de pedagogische sfeer speelt mee, als een kind geen goed gevoel heeft bij een leerkracht, neemt het niet makkelijk iets aan. Taal is dus voor een kind een middel om zich te uiten, samen te leren en te communiceren.

2.1.3. Functies van taal

Inleiding

Waarom is taal nu zo van belang, wanneer wordt taal functioneel ingezet? Daar gaat dit hoofdstuk over, hierbij wordt geen onderscheid gemaakt in mondelinge en schriftelijke taal. Wat is nu de functie van taal?

In de eerste plaats om te communiceren, de sociale functie, dus als het gaat om relaties met anderen. Hier wordt op ingegaan. De andere functie, om kennis op te doen, wordt ook beschreven. Beide functies zijn al heel vroeg in de ontwikkeling van kinderen zichtbaar. Denk maar aan een baby die papa en mama zegt en daar een positieve respons op krijgt van zijn enthousiaste ouders.

Sociale taalfunctie

Kinderen hebben in hun eerste jaren grote stappen hebben gemaakt op het gebied van mondelinge communicatie (Brouwer 2010). Kinderen hebben hier geen formele instructie in gehad, maar toch snappen ze veelal goed wat er van hun gevraagd wordt en kunnen ze ook een ander duidelijk maken wat ze willen en begrijpen. Dit noemen we sociale taalfunctie; zelfs een baby al, kan door geluidjes te maken als de knuffel weggepakt wordt, al aangeven wat hij wil.

De sociale taalfuncties hebben een regulerende functie. Ze zorgen voor de regulering van het eigen taalgedrag of dat van de gesprekspartner. Verder regelen ze ook de verhouding tussen de gesprekspartners. De sociale taalfuncties zijn altijd gekoppeld aan het hier en nu.

Er worden er vier onderscheiden:

1. Zelfhandhaving:

Taal heeft de functie van zelfhandhaving wanneer de spreker zijn behoefte tegenover de hoorder uit. Het kan dan gaan om:

- een materiële behoefte kenbaar te maken. Bijvoorbeeld: 'Mag ik nog een boterham?' 'Ik moet plassen!'
- een psychologische behoefte kenbaar te maken. Bijvoorbeeld: 'Kijk eens wat ik kan!', 'Ik ben bang.'
- voor het eigen belang op te komen. Bijvoorbeeld: 'Ga weg, dit is mijn huis', 'Hou op je doet me pijn.'
- eigen gedrag te rechtvaardigen. Bijvoorbeeld: 'Maar hij begon eerst', 'Hij heeft mij ook geslagen.'
- kritiek op anderen te leveren. Bijvoorbeeld: 'Jij bent stom!', 'Ik kan het beter dan jij.'

2. Zelfsturing

Taal heeft de functie van zelfsturing als de taalgebruiker zijn eigen handelingen met woorden ordent of wanneer hij zijn plannen aankondigt. Bijvoorbeeld: 'En nu rijdt het treintje door de tunnel', 'Nu doe ik dit blokje erop', 'Nog een beetje draaien.'

3. Sturing van anderen:

Taal heeft een sturende of directieve functie wanneer de taalgebruiker het gedrag van anderen wil beïnvloeden. Bijvoorbeeld: 'Kom eens hier?', 'Jij moet hier staan!'

4. Structurering:

Taal heeft een structurerende functie als taal gebruikt wordt om het gesprek te ordenen. Bijvoorbeeld: 'Mag ik even wat zeggen?'

Sociale taalfuncties zijn vaak in de vorm van min of meer vaste formules gegoten, routines genoemd. Het kiezen van de juiste routine is niet gemakkelijk. Het vereist kennis van omgangsvormen en een hoge graad van taalvaardigheid om te weten welke routine het meest geschikt is. Taalgebruikers moeten het gevoel ontwikkelen voor situaties waarin bepaalde taaluitingen te gebruiken zijn. Hier ligt de taak van groepsleerkrachten om kinderen te stimuleren en feedback te geven op mondelinge taalvaardigheden.

Cognitieve taalfunctie

Deze functie geeft de relatie tussen taal en denken weer. De complexiteit van een cognitieve taalfunctie wordt bepaald door het de mate waarin de taal gebruikt wordt en door het achterliggende denkproces.

Eenvoudige cognitieve taalfunctie;

Zodra een kindje een paar woordjes kent, begint het al met etiketteren of het benoemen van dingen of mensen. Het kind start met het één-woordzinnen allerlei dingen in zijn eigen omgeving te benoemen. Ouders zijn vaak maar wat trots en oefenen dit vanzelf heel vaak met hun kind.

Complexe cognitieve taalfuncties;

Kinderen verschillen nogal in leeftijd, als het gaat om het beheersen van deze functies. Dit hangt vooral af van de stimulans die ze krijgen. In spel met kinderen komen functies als redeneren en vergelijken, namelijk niet voor. Maar als een volwassene meespeelt en model staat en het kind uitlokt om zelf verder te denken, ontwikkelt het kind zich op het gebied van creatief denken. Eerst wordt er gepraat vanuit een context, aan de hand van een ingerichte hoek of materiaal, of aan de speeltafel. Daarna wordt de stap gemaakt naar contextonafhankelijkheid. Er is nog een andere invalshoek, om zicht te krijgen op de ontwikkeling van kinderen op dit gebied, namelijk vanuit coherentierelaties en connectieven. Hiermee wordt bedoeld dat delen van gesproken of geschreven tekst qua betekenis met elkaar te maken hebben. De woorden die zo'n relatie duidelijk aangeven, noemen we connectieven of verbindingswoorden. Kinderen beginnen rond hun 2^e jaar met het woordje `en` te gebruiken als verbindingswoord en als ze tussen de 3 en 5 jaar zijn, leren ze andere connectieven als; omdat, daarom, want, maar en toen.

Eenvoudige cognitieve taalfuncties: beschrijvend:

Functie Rapporteren	voorbeeld
Benoemen	• Hier is een fiets. • De grootvader kijkt naar zijn kleinzoon.
Beschrijven van details. kenmerken	• Die rode appel is heerlijk. • De meisjes, die van knutselen houden, gingen ook meedoen.
Vergelijken	• Een rode appel en een gele banaan, die vind je in de kraam van de groenteman.

Complexe cognitieve taalfuncties: analytisch:

Functie Redeneren	Voorbeeld	Connectieven
Ordenen	Dat gebeurde later, toen was het al middag.	Toen, als, wanneer
Vergelijken	Deze jongen was ouder dan Merijn.	Dan, even als, in vergelijking met..
Tegenstelling	Ik wilde net naar huis komen, maar toen belde jij al.	Maar, hoewel, toch
Middel-doel relatie	Dit apparaat heb je nodig om gaatjes in het papier te maken.	Om te, met..
Oorzaak-gevolg relatie	Doordat het zo lang niet regende, moesten de boeren het land besproeien.	Door, doordat, daardoor
Redeneren	Als ik niet mee mag naar Frank, dan vind ik dat Roel ook niet mee mag, omdat hij morgen ook naar school moet.	Als..dan, omdat
Argumenteren	Ik mag ook in deze attractie, want ik ben al 1.35 meter lang.	want, omdat, daarom, vanwege, immers
Concluderen	Dus jullie kenden elkaar al langer?	Want, dus
Principes aan duiden	Hij kan niet op vakantie, want daar heeft hij geen geld voor.	Want, omdat
Generaliseren	Alle mensen hebben toch een trap in huis?	Alle, iedereen
Projecteren	Ze is verdrietig, omdat ze haar pop niet kan vinden!	Eerder genoemde woorden
Fantaseren	Hij was dan een van de dwergen en als Sneeuwwitje doodging, moest hij huilen.	Eerder genoemde woorden

Taalfuncties ontwikkelen zich van eenvoudig naar complex. Van passief naar actief. Van mondeling naar schriftelijk. Sociale taalfuncties zijn vooral in verband te brengen met de algemene dagelijkse taalvaardigheid. Ze hebben betrekking op het hier en nu en zijn per definitie contextafhankelijk (gecontextualiseerd taalgebruik). Als voorbeeld: een groepje kinderen, dat in de zandbak speelt. Ze sturen elkaar talig bij het maken van een zandkasteel voortdurend aan, concreet en binnen een duidelijke betekenisvolle context.

Cognitieve taalfuncties liggen in de sfeer van de cognitieve schoolse taalvaardigheden en zijn meer van belang voor schoolsucces. Ze zijn sterk gekoppeld aan het leren leren. Deze taalfuncties kunnen in relatie gebracht worden met het hier en nu (gecontextualiseerd), of los daarvan (gedecontextualiseerd). Dit houdt in dat kinderen leren wat abstracter te denken. Taalverwerving en -onderwijs verlopen als het ware in cirkels: het gaat vaak om dezelfde inhoud, maar de complexiteit en de mate van beheersing nemen toe. Anders gezegd: het onderwijs in Nederlandse taal is er op gericht dat kinderen in de beheersing van deze taal in en buiten school steeds competentere taalgebruikers worden. Die competenties zijn te typeren in vier trefwoorden:

kopiëren: zo letterlijk mogelijk een handeling nadoen (overschrijven van het bord bijvoorbeeld).

beschrijven: op eigen wijze (in eigen woorden) toepassen van een vaardigheid (verslag uitbrengen, informatie geven of vragen bijvoorbeeld).

structureren: op eigen manieren ordening aanbrengen.

beoordelen: reflectie op mogelijkheden, evalueren.

Het is van belang dat leerkrachten de taalfuncties kunnen herkennen om te weten welke functies ze bij hun leerlingen moeten stimuleren. Daarbij zijn verschillende technieken te gebruiken, dit wordt in hoofdstuk 2 verder uitgelegd.

Mijn commentaar

Mondeling taalonderwijs is van groot belang om de sociale ontwikkeling van kinderen te stimuleren. Een kind moet leren welke gedragingen en taaluitingen passen bij een bepaalde situatie. Interactie tussen kinderen is noodzakelijk om kinderen te leren communiceren. Hier liggen nog genoeg kansen volgens mij. Leerkrachten weten heel goed wanneer een kind het niet goed doet, maar geeft het maar weinig handvaten aan een kind die hier hulp nodig heeft. Door kinderen die het nodig hebben hier gericht instructie in te geven en naderhand feedback help je ze sociaal sterker te worden. Taal is tevens een middel om samen te leren, kinderen halen daardoor betere resultaten. Zelfs de meest technische of wiskundige vraagstukken bevatten talige elementen. Deze cognitieve functie is van belang voor leerkrachten om op te focussen. Door de juiste taalfuncties aan te spreken bij kinderen brengen leerkrachten ze op een hoger denkniveau.

2.2 Hoe ontwikkelt een kind zijn (mondelinge) taalvaardigheden?

Inleiding

Hieronder volgt een beschrijving van de ontwikkeling van mondelinge taal vanaf een baby tot negen jaar (Schaerlaekens 2008).

Baby

Al in de baarmoeder maakt een kind kennis met klanken en geluiden uit zijn directe omgeving. Al direct na het ter wereld komen, is het gericht op het horen en verwerven van de klanken van de taal. De communicatie tussen ouders en kind gebeurt daarnaast ook met gebaren. Al na enkele maanden, weet de baby als het toegesproken of gezongen wordt, of dat in zijn eigen taal is of in een vreemde taal. Een kind van rond de 5 maanden begint te brabbelen. Rond zijn eerste jaar kan een kind enkele woorden zeggen, die in deze fase veel betekenis hebben voor hem. Het gaat dan vooral om zelfstandige naamwoorden. Het proces van woordenschat is nu gestart en zal zijn leven lang doorgaan.

Peuter

Het kind gaat steeds meer praten, al bootst het ook regelmatig woorden na, zonder ze zelf in een context te gebruiken. De grammaticale ontwikkeling is al bezig, als een kind combinaties en reeksen van woorden gaat produceren. Ook een twee- woordcombinatie is eigenlijk al een zinnetje. Bijv. `melk heet`, of `mama fiets`. Rond 1,5 jaar heeft het kind een woordenschat van gemiddeld 70 woorden.

Er is nog geen begrip van taalregels. Dubbele medeklinkers zijn nog te moeilijk, wordt enkel: b.v. toel = stoel.

Met 2,5 jaar is de woordenschat toegenomen met ca. 400 – 500 woorden, de meeste kinderen zijn hier ook heel leergierig in. `Wat is dat?` Tussen zijn derde en vierde levensjaar kan een kind sociaal communiceren met leeftijdsgenoten. Wat overigens een feit is, is dat kinderen een zogenaamde stille periode kunnen doormaken. In die periode luisteren ze daadwerkelijk meer, nemen alles heel gericht op en verwerken het om na een stille periode, zelf te gaan gebruiken.



Kleuter

Rond zijn vierde jaar gebruikt het kind de meeste van de belangrijkste zinsconstructies. Ook beginnen de eerste verhalen; namelijk meerdere woorden achter elkaar in een reeks. Dit proces ontwikkelt zich verder in de hele basisschoolperiode. Wanneer een kind het primair onderwijs binnenkomt, heeft het bij lange na nog niet het volwassen niveau van mondelinge taalvaardigheid bereikt. Dat geldt voor alle leerlingen, inclusief degenen die het Nederlands als moedertaal heeft.

Op deze leeftijd begrijpt het kind veel en vertelt het veel verhalen. Alleen moeilijke combinaties met medeklinkers geven uitspraakfouten, bijvoorbeeld wesp- weps. Nog wel moeite met zinsbouw. Het kind op deze leeftijd vraagt eindeloos vaak; 'Waarom...?' Soms tot ergernis van ouders. Feit is wel dat er vanaf nu meer naar het antwoord van de volwassenen geluisterd wordt.

6-7 jaar Het kind gaat de oorzakelijke bijzin gebruiken, 'want, omdat'. Nu kan een kind steeds meer samenhangend communiceren, een goed verhaal vertellen, of iets goed verwoorden. Een kind kan op deze leeftijd taal gebruiken om contact op te nemen met anderen, daarvoor is hij niet meer afhankelijk van spel of iets doen. Taal wordt nu het middel bij uitstek om gedachten te wisselen. Het is bezig om allerlei taalhandelingen, zoals uitleggen, verzoeken, redeneren en argumenteren, te gebruiken. Ook leert het om over zaken buiten het 'hier en nu' te communiceren. Hoofd- en bijzaken scheiden en het zich verplaatsen in wat de luisteraar nog niet weet. De woordenschat is opgelopen tot 500 tot 3000 woorden.

8-9 jaar De ontwikkeling van de articulatie is voltooid, dus het kind heeft geen moeite meer met het uitspreken van bepaalde lettercombinaties. Alle taalregels zijn bekend bij het kind.

Taal is een multifactorieel proces. Het aanbod van taal, aangeboren taalverwervingsvermogen, leeftijd, cognitieve ontwikkeling, sociaal-emotionele ontwikkeling, sensorische vaardigheid en fijnmotorische vaardigheid spelen allemaal een rol. Taalontwikkeling is nauw verweven met de totale ontwikkeling van het kind. Daardoor is taal ook zo belangrijk, elke dag in het kinderleven.

Tweetalige kinderen ontwikkelen zich op dezelfde manier, alleen in een trager tempo. Indien het kind een gemiddeld intelligentieniveau heeft, verloopt het leren van een tweede taal meestal zonder veel problemen. Wel verloopt de leesontwikkeling vaak langzamer en is de woordenschat vaak minder uitgebreid. Voor veel NT2-leerlingen valt een taalshock samen met een cultuurshock. Bovendien hebben vluchtelingenkinderen vaak traumatische ervaringen opgedaan. Dit alles kan resulteren in een 'stilteperiode'. Er zijn ook voordelen te noemen, deze leerlingen denken namelijk meer na over taal. Hierdoor wordt hun metalinguïstisch bewustzijn meer aangesproken en ontwikkelt het zich beter.

2.2.1 Taalleermechanisme

Volgens Damhuis en Litjens (2008) is de interactie met kinderen zo van belang omdat door te praten het taal-lernenproces in werking wordt gezet. Nu is de reactie van leerkrachten vaak; 'maar ze krijgen toch zoveel taalaanbod, we besteden veel tijd aan woordenschat!'

Door alleen te luisteren naar een instructie, als je geluk hebt een vraag te beantwoorden van de leerkracht en daarna schriftelijk een opdracht te maken, zet je dat proces niet in werking.

Natuurlijk zullen intelligente leerlingen zich ontwikkelen, maar een grote groep leerlingen in de klas halen het doel niet. Als leerlingen luisteren, richten ze zich op de betekenis van de boodschap. Er is geen direct belang bij om te letten op hoe iets gezegd wordt. Bovendien is het belangrijk dat het kind gemotiveerd is om over dit onderwerp te praten. Juist als het kind hier meer over wil weten en een vraag stelt of wil laten merken door zijn inbreng dat hij hier al iets over weet, dan is het kind bezig met 'Hoe verwoord ik dat?' En als het kind merkt dat iets nog moeilijk is, let het op de taaluitingen van anderen, om zo taalkenmerken tegen te komen, die hij dan zelf kan gebruiken. Dat kan gaan om een moeilijke betekenis, maar ook om hoe je je met een bepaald werkwoord in de verleden tijd uitdrukt. Als een kind praat over iets wat hem interesseert, zet dat het taalleermechanisme in volle werking.

Taalleermechanisme

De leerling praat uitgebreid en op eigen initiatief:
De leerling gebruikt zo creatief en actief mogelijk zijn kennis van de taal



Hij merkt dat hij iets nog niet precies weet



Hij gaat op de taalelementen letten in de taal die hij om zich heen hoort



Zo ontdekt hij wat hij nog niet wist
en krijgt dus nieuwe kennis van de taal

Met de eerste taalverwerving wordt bedoeld de taal die iemand leert spreken. Dit leren stopt meestal zo rond zevende levensjaar, als de beginselen eigen gemaakt zijn. Met tweede-taalverwerving wordt bedoeld: de taal die je als tweede taal leert.

Mondelinge taalvaardigheid is

- Basis voor lezen en schrijven
- Stelt kind in staat om te leren
- Levensvaardigheid, die hoog gewaardeerd wordt in maatschappij (Damhuis, 2008)

Voor kinderen die het Nederlands als tweede taal leren, is het dus niet alleen een taalachterstand. Hiaten op dit vlak hebben hun doorwerking bij alle vakken. Deze NT2-leerlingen moeten een inhaalslag maken en zijn actief bezig met taal de hele dag door. Groepsleerkrachten en begeleiders moeten in dit stadium kijken naar de taalproductie van het kind als onderdeel van een leerproces.

Er zijn verschillende manieren hoe taalverwerving plaats vindt, namelijk;

De **input hypothese** gaat er vanuit dat je begrijpelijke taal moet hanteren dat net iets boven het niveau van het kind ligt. Door de context, motivatie en visualisatie en gebaren krijgt het dan vorm voor het kind. In de feedback naar het kind toe, gebruik je weer nieuwe input.

Outputhypothese gaat ervan uit dat een kind taal verwerft door het te produceren. Hierdoor leert het zinnen te bouwen, woordenschat, uitspraak, maar ook nadenken over passend taalgebruik.

De combinatie van input en output noemt Long (1996) de Interactie Hypothese en dit zou het meest ideaal zijn, alleen als eye-opener wordt in dit verband de output hypothese meestal gebruikt.

Er is een onderzoek gedaan naar welke kenmerken van taalgericht vakonderwijs nu echt effectief is gebleken (Van Schooten en Emmelot 2004), namelijk;

- Betekenisvolle context
- Kwaliteit van de input
- Aandacht voor output
- Aandacht voor vorm
- Interactie

In de onderbouw is er echt veel taalaanbod, de juf leest veel voor uit prentenboeken, gesprekken in de kring staan meerdere keren in de week op het programma. Eigenlijk is ze de hele dag door bezig met woordenschat. Ook is de taal zelf regelmatig onderwerp van gesprek. Denk maar aan een kind dat spontaan zegt `He, dat rijmt!` In veel onderwijssituaties wordt mondeling gecommuniceerd, de leerkracht staat hierin centraal. Een goede beheersing van mondelinge taalvaardigheden is een voorwaarde voor een goede ontwikkeling van begrijpend leesvaardigheid. (Droop,1999) In de Nederlandse kleuterklas zijn veel kenmerken van een goede taalleeromgeving; ruimte voor verbale expressie en is onderlinge communicatie mogelijk en er zijn gevarieerde speelleerervaringen.

Maar de vraag is of dit voldoende is voor alle kinderen. Uit onderzoek naar talige activiteiten en talige gedragingen (Manders, Aarnoutse 1997), blijkt dat er in de kleutergroepen de kinderen de helft van de dag gemiddeld talig gedrag vertonen. De kleuters luisteren veel en spreken weinig. In groep 3 is vergeleken met de leeromgeving in de groepen 1 en 2 minder gelegenheid voor mondelinge communicatie. Hier ligt het accent op het leren lezen en schrijven en is er steeds meer sprake van instructie van de leerkracht. Er is relatief weinig interactie tussen kinderen onderling. Taalspelletjes als doorfluisteren zijn leuk en wellicht goed voor de groepssfeer, maar in die activiteit oefenen kinderen hun mondelinge taalvaardigheden nauwelijks. Ook is er minder tijd en aandacht voor voorlezen en vertellen. Vanaf groep 3 maken de meeste scholen gebruik van taalleesmethoden. Het grootste winstpunt is dat hier de afgelopen jaren de kerndoelen in zijn opgenomen. Hierdoor is ook de aandacht voor het domein `mondelinge taalvaardigheden` gewaarborgd. Dit heeft een positieve invloed gehad, net als het feit dat er veel leerkrachten zijn, die zich geschoold hebben in de NT2-didactiek. Ook binnen de verschillende VVE-programma's (VVE=voor en vroegschoolse educatie) speelt mondelinge taalvaardigheid een steeds belangrijke rol. Er wordt veel aandacht besteed aan activiteiten die mondelinge taalvaardigheid stimuleren en aan mogelijkheden om de mondelinge taalvaardigheid van leerlingen te observeren en registreren. Kinderen die op het consultatiebureau en op de peuterspeelzaal opvallen, doordat ze deze vaardigheden niet of langzaam ontwikkelen, worden in beeld gebracht.

Deze risicokinderen, als het gaat om taal, gaan vaker naar de peuterspeelzaal, zodat ze extra gestimuleerd worden om die zo belangrijke vaardigheden te leren.

Feit blijft dat verwerving van taal niet aan de natuur over gelaten moet worden, we moeten hier expliciet aandacht aan besteden. Niet alleen voor NT2 leerlingen, maar ook veel eentalige Nederlandse kinderen is dit van belang.

Als het kind op de basisschool start, zijn de beginselen van de mondelinge taalontwikkeling gelegd. Dat wil zeggen, het is in staat om gesprekjes te voeren met volwassenen en andere kinderen. Hier heeft het niet een cursus voor gevolgd, maar dat ontwikkelt zich doordat ze zo nieuwsgierig zijn, naar hoe je mee kan doen in die wereld van de grote mensen. Ze lopen er letterlijk tegen aan, dat het handig is als je zelf dingen kunt vragen of verwoorden. Niet voor niets is het bekend dat driftbuien bij peuters minder frequent voorkomen, naarmate het kind beter is gaan praten! Het kind heeft dus al een heel traject achter de kiezen, als het gaat om mondelinge communicatie. Vervolgens krijgt het maar weinig gelegenheid om zich op dit gebied verder te ontwikkelen. In veel klassensituaties is er sprake van het zonmodel (Brouwer, 2001), waarbij dus de leerkracht vooral aan het praten is en de kinderen luisteren.



Damhuis en Litjens (2008) spreken ook wel over het transmissiemodel, waarbij de leerkracht alleen kennis overdraagt. Als het kind al zelf spreekt, is het vaak een kort antwoord en dan gaat de juf of meester weer verder. Uit onderzoek blijkt dat een derde deel van taaluitingen van de kinderen komt in een gemiddelde klas. Dus twee derde deel is voor rekening van de leerkracht.

Vervolgens is het kind in de midden en bovenbouw het meest bezig met schriftelijke taalvaardigheid. Zo gauw als een kind eenmaal kan lezen en schrijven, is men geneigd om de mondelinge communicatie te vergeten. Het kind kan immers luisteren en spreken! Toch is het uitermate belangrijk dat een kind zich op dit vlak verder kan ontwikkelen. Leerkrachten zien vaak wel kansen om leermomenten te zien, als er ook in mondelinge taal uitingen gedaan worden op het gebied van taalbeschouwing, maar gaan door met de les, vanwege de tijd. Jammer, want juist door flexibeler om te gaan, met je indeling, kan je veel betekenen voor de mondelinge taalvaardigheden van de leerlingen. Dit gebeurt dus niet vanzelf, maar er moeten doelgerichte activiteiten worden ingezet om mondelinge communicatie aan bod te laten komen.

Er zijn twee zaken essentieel in het natuurlijk taalverwerkingsproces;

- De cruciale rol van taal nodig hebben; vanuit het kind ontstaat er de wens om een boodschap over te kunnen brengen, of iets te vragen. Daar hoort de term 'intrinsieke motivatie' bij.
- De cruciale rol van talige interactie met anderen, en dan met name met mensen die de taal meer machtig zijn dan het kind. (Van Norden, 2004)

Mijn commentaar:

De kinderen die op de basisschool instromen, verschillen enorm in het beheersen van de Nederlandse taal. De leerkrachten moeten veel differentiëren om tegemoet te komen aan de behoeften van de individuele kinderen. Die verschillen tussen kinderen zijn er vast altijd geweest. Toch is er de laatste tijd extra aandacht voor de taalontwikkeling van kinderen tijdens de voorschoolse periode. Peuterspeelzalen en kinderopvangcentra gaan aan de slag met taalgerichte activiteiten en screenen de kinderen, zodat er tijdig ingegrepen kan worden. De leidsters krijgen de taak om als leerkracht te fungeren en dat vereist bijscholing. Op zich vind ik dit een goede zaak. Wel maak ik de opmerking dat ik vind dat school moet afstemmen op het niveau van het kind en niet andersom.

Die extra aandacht voor mondelinge taalvaardigheden bij jonge kinderen is er omdat deze te wensen over laten en achteruit gaan. Hoe kan dit?

Er zijn meer allochtone kinderen in Nederland dan vroeger, zij lopen risico in die taalontwikkeling al met een achterstand te starten op school.

Volgens mij is een andere reden, dat er steeds meer moeders werken. Nou ben ik daar niet op tegen, maar ouders en met name moeders zitten in de situatie dat ze een goede balans moeten vinden tussen werk en gezin. In plaats van hun kindje op schoot met een voorleesboek, bevindt zich op die plek eerder een laptop en de kinderen gaan naar de crèche. In de tijd dat ouders en kind samen thuis zijn, is moeder druk met huishoudelijke taken en schiet het voorlezen en samen praten er vaker bij in. Toch kan daar geen instructie tegenop van een buitenstaander, volgens mij. Het kind kopieert het taalgedrag van ouders en broers en zussen. Een kind is op die jonge leeftijd zo nieuwsgierig en door de warme relatie met de ouders voelt het zich in zijn element en gaat het leren haast vanzelf.

2.2.2 Woordenschat

Inleiding

Een belangrijk onderdeel van taalonderwijs is het onderdeel woordenschat. De voorwaarde om betekenissen van woorden te kennen, komt terug bij zaakvakonderwijs en algemene ontwikkeling. Doordat ons onderwijs en onze maatschappij zo talig is ingesteld, is het voor een kind goed om zich hier goed in te ontwikkelen. Hoe een kind dat doet en hoe woordenschatonderwijs zich verhoudt tot andere vakken, komt aan bod in dit hoofdstuk.

Woordenschat

Woordenschatontwikkeling is een belangrijk aspect van de taal- en denkontwikkeling. Bij een kind gaat het verwerven van taal hand in hand met het leren over de wereld. De omvang van woordenschat heeft naast invloed op de denkontwikkeling ook grote invloed op het tekstbegrip. Kinderen die de betekenis van veel woorden kennen, hebben daar voordeel van bij het begrijpen van teksten. We spreken hier van een `wederkerige relatie`, want andersom is het ook zo dat een kind dat veel leest, de woordenschat daardoor uitbreidt.

De woordenschat van een kind groeit in een relatief korte periode enorm;

- Kind van 6 jaar: gemiddeld 4500 woorden (Turkse en Marokkaanse leerlingen 2600)
- Kind van 9 jaar: gemiddeld 8500 woorden (Turkse en Marokkaanse leerlingen 5000)
- Kind van 12 jaar: gemiddeld 17000 woorden (Turkse en Marokkaanse leerlingen 10000)

In de referentieniveaus die in opdracht van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap zijn opgesteld wordt duidelijk wat er op dit gebied van de kinderen verwacht wordt. Bij de startop de basisschool hebben kinderen een productieve basiswoordenschat van 2000 woorden nodig om de communicatie op school te kunnen volgen en er ook aan deel te nemen. De receptieve vorm, dat wil zeggen het herkennen van betekenissen van woorden is groter (naar schatting 3000 woorden). Aan het eind van de basisschool beheersen kinderen gemiddeld 15000 woorden in de receptieve vorm.

Het spreekt vanzelf dat tweede taalleerders veel extra woorden moeten leren. Het leervermogen van leerlingen lijkt in dit kader geen grens te bereiken; hoe meer woorden er worden aangeleerd, hoe meer woorden ze onthouden. Voorwaarde is wel, dat ze ook systematisch worden aangeboden, uitgelegd en heel belangrijk herhaaldelijk worden geoefend.

Receptief en productief

Bij woordenschat wordt onderscheid gemaakt tussen de receptieve woordenschat (de betekenis van woorden wordt herkend) en de productieve woordenschat (de woorden worden gekend en gebruikt).

Leerpsychologen zien in ons brein een tweedeling als het gaat om kennis opdoen (Caine en Caine, 1994). Onze hersenen hebben twee verschillende leersystemen, namelijk betekenisloze kennis leer je voor een proefwerk en ben je drie weken later weer vergeten. Betekenisvolle kennis verwerf je en kun je later inzetten op momenten dat die kennis van pas komt.

- **Mechanisch leren;** memoriseren, ofwel `stampwerk`
- **Associatief leren;** leren van feiten in samenhang

Feiten die je opgeslagen hebt in het eerste leersysteem, kun je moeilijker weer naar voren halen. Er moet veel herhaald worden en nog kun je moeilijk teruggrijpen.

De feiten in het associatieve systeem daarentegen zijn met elkaar verbonden door middel van een complex netwerk. Bovendien zijn de feiten, begrippen en woorden in dit systeem ook verbonden met emoties, gebeurtenissen en plaatsen.

Denk aan het gevoel dat mensen kan overvallen als ze een liedje op de radio voorbij horen komen, dat ze doet herinneren aan een bepaalde periode of gebeurtenis in hun leven.

Kinderen met een taalachterstand kennen vaak minder woorden en hun conceptuele netwerken hebben hiaten. Juist voor deze groep leerlingen is het van belang, veel tijd te besteden aan het opbouwen van netwerken. Woorden aanbieden in een context, in samenhang met andere woorden.

Door associatief te leren, worden deze netwerken alsnar groter, ook nog na hun schoolloopbaan, dit blijf je ontwikkelen.

Woordenschatonderwijs valt onder het taalonderwijs, met name tijdens deze uren is daar gericht aandacht voor. Maar dit moet niet gezien worden als een geïsoleerd vak, maar is gebiedsoverschrijdend. Tijdens het lezen en interactief voorlezen is er ruimte voor woordenschat. Maar ook binnen het zaakvakonderwijs, ofwel wereldoriëntatie. In de zaakvaklessen is er ruimte voor betekenisvolle activiteiten. Er is dan stimulans voor;

- Woordenschat
- Conceptuele ontwikkeling
- Gesprekvaardigheid
- Denkontwikkeling

Als kinderen zelfstandig leren en moeilijke woorden tegenkomen, is het van belang dat ze strategieën kunnen aanwenden, om de betekenis te kunnen achterhalen en te kunnen onthouden.

Strategieën om achter woordbetekenis te komen:

- Analyseren van woord
- Gebruik maken van context (verbaal en non-verbaal)
- Gebruik maken van ander kind of volwassene, of woordenboek

Strategieën om betekenis te onthouden

- Hardop zeggen of opschrijven
- Woord ophalen uit geheugen
- Woord noteren in een zin, of woordschema, aantekeningen maken.

Didactiek van woordenschat;

Doel is dat een kind niet alleen voor een korte periode de betekenis van een woord kan ophalen uit zijn geheugen, maar dat het beklijft. Hiervoor is een stappenplan ontwikkeld, dat past bij het interactief leren, waarin vier stappen worden onderscheiden; (Van der Nulft en Verhallen, 2002).

1. **Voorbewerken:** de kinderen betrekken bij het onderwerp en/ of bij de aan te leren woorden.
2. **Semantiseren:** de betekenis van woorden uitleggen.
3. **Consolideren;** het verankeren van woorden en de betekenissen in het geheugen door oefening en herhaling.
4. **Controleren:** nagaan of de kinderen de woorden inderdaad kennen.

Ook wordt wel het schema gehanteerd van de drie uitjes:

- Uitbeelden
- Uitleggen
- Uitbreiden

Goed woordenschatonderwijs is gebaat bij een goed afgestemd aanbod, een betekenisvolle context en veel herhaling.

Mijn commentaar

Mijn idee is dat de instructie bij woordenschatonderwijs over het algemeen goed is. Daarentegen de verwerking van de opgedane leerstof en het herhalen ervan, kan verbeterd worden. Ook de aandacht voor woordenschat bij andere vakken kan mijn inziens groter. Vanwege tijdsdruk en moeite met flexibiliteit van zowel leerkrachten en kinderen, worden momenten met een goede aanleiding tot woordenschatonderwijs niet altijd benut. Hier valt winst te behalen voor woordenschatontwikkeling in het algemeen, maar ook om de inhoud van de les zelf beter tot zich te kunnen nemen. Alle vakken zijn talig, zelfs rekenen. Zo heb ik zelf wel eens meegemaakt dat een Surinaams meisje dat anderhalf jaar in Nederland was, de Cito rekenen onverwachts onvoldoende maakte. Niet omdat ze de rekenstof niet beheerste, maar omdat de juf de verhaalsommen voorlas en zij moeite had om de context te gebruiken, doordat zij betekenis van woorden niet kende.

2.2.3 Mondelinge taalvaardigheden versus schriftelijke vaardigheden

Inleiding

Beide taalvaardigheden worden in dit hoofdstuk toegelicht. De relatie tussen mondelinge en schriftelijke taal komt vervolgens aan bod. In dit onderzoek is de focus gelegd op mondelinge taal, in de andere hoofdstukken wordt daar tevens expliciet op ingegaan.

Mondelinge taalvaardigheid

Mondelinge vaardigheden zijn nodig om in de samenleving te functioneren: thuis, op school, onderweg, in een groep, een winkel, op het werk. Naar anderen luisteren, deelnemen aan een gesprek, je mening kenbaar maken, een boodschap overtuigend overbrengen, een gerichte vraag om informatie stellen. Bovendien is mondelinge taalvaardigheid de basis van schriftelijke taalvaardigheid.

Het doel van onderwijs in mondelinge taalvaardigheid is dat kinderen effectief en sociaal met elkaar communiceren. Ze leren hoe ze zich moeten opstellen in een gesprek, zich goed uitdrukken, presentaties houden, luisteren naar presentaties en reflecteren op de vorm en mogelijkheden van taal en communicatie.

Deze vaardigheid wordt academisch en sociaal hoog gewaardeerd zowel in school als in de maatschappij. Mondelinge taalvaardigheid ontwikkelt zich in eerste instantie buiten school, namelijk thuis. Onderwijs vervult een rol in de verdere ontwikkeling van dit domein. Ook nadien blijf je je mondelinge taalvaardigheden ontwikkelen je verdere leven.

Bij mondelinge taalvaardigheid gaat het om drie aspecten:

- Gesprekken
- Luisteren
- Spreken.

Mondelinge taalvaardigheid is een doel op zich van het taalonderwijs, maar ook een middel. Het is namelijk een voorwaarde voor schriftelijke taalvaardigheid en een onmisbaar middel in de ontwikkeling van denken en kennis. In de onderwijsconcepten van sociaal constructivisme en actief leren (Steffe en Gale 1995), en benadering van taalgericht vakonderwijs speelt mondelinge communicatie een cruciale rol. Er wordt in die concepten vanuit gegaan, dat kennis niet zozeer wordt overgedragen door de instructie van de leerkrachten, maar meer het resultaat is van denkactiviteiten van de leerlingen zelf: kinderen leren door nieuwe informatie te verbinden aan wat ze al weten. Hierbij is het samen leren, de sociale interactie zeer van belang (Vygotsky, jaren '80).

Schriftelijke taalvaardigheid;

Schriftelijke taalvaardigheid houdt meer in dan alleen de techniek van lezen en schrijven. Deze ontwikkeling begint eigenlijk al voor de basisschool, als ouders hun baby voorlezen uit een prentenboek, of peuters die krabbels schrijven, wat voor hen echt geldt als boodschappenbriefje. De schriftelijke taalvaardigheid gaat van start bij voorlezen en vertellen in het gezin, en wordt verder ontwikkeld op de basisschool in alle groepen. Ook inzicht in de maatschappelijke functie ervan maakt er deel van uit, in welke situatie is welke taalvorm

gepast om te hanteren. Er is ook aandacht voor een positieve attitude van het kind. Het lijkt dat mondelinge taalvaardigheden vanzelf ontwikkeld worden, omdat kinderen voor hun basisschoolperiode hebben leren praten. Voor een deel is dat een natuurlijk proces, dat komt omdat kinderen van nature nieuwsgierig zijn en willen leren. Er is geen kind dat van `stoel`, het verkleinwoord `stoelpje` maakt, omdat het dit vanzelf kopieert. Dat automatische leren houdt na de peuterleeftijd voor een groot deel op. Wanneer het gaat om geschreven taal is het een stuk moeilijker. Schriftelijke taalvaardigheid leren kinderen niet spontaan. Kinderen moeten hierin worden uitgedaagd en worden gestimuleerd. Als je graag wilt dat kinderen er iets van opsteken, is het belangrijk dat kinderen het leuk vinden om taal te leren. Om kinderen enthousiast te maken voor het leren van de Nederlandse taal, kun je leuke onderwerpen gebruiken en verschillende soorten materiaal. Laat de kinderen weten dat het zinvol is om de Nederlandse taal goed te beheersen.

Ook al is de ontwikkeling van de schriftelijke taalvaardigheid van belang, de ontwikkeling van de mondelinge taalvaardigheid verdient blijvende aandacht. Uitbreiding van de woordenschat, aandacht voor taal en denken, toepassen van luisterstrategieën, voorlezen en vertellen: het zijn activiteiten die de mondelinge taalvaardigheid verder ontwikkelen, maar daarnaast voorwaarden zijn voor het schriftelijke domein. Schriftelijke vaardigheden vereisen een andere aanpak, kinderen moeten gerichte instructie krijgen en oefeningen maken en feedback ontvangen.

Mijn commentaar:

Wat betreft de laatste alinea, komt bij mij de vraag op: `Wordt er wel voldoende aandacht geschonken aan die mondelinge taal? In de praktijk zie je nog wel eens dat de lessen met dat doel, worden overgeslagen, vanwege de tijd of omdat leerkrachten wellicht het belang hiervan onderschatten. Zeker vinden er veel momenten plaats gedurende een schooldag, waarin er gepraat wordt met leerlingen. Maar ik vraag me af of dat gesprek op zo'n niveau is, dat kinderen zich daadwerkelijk ontwikkelen op het gebied van mondelinge taalvaardigheden.

2.3 Op welke wijze kunnen leerkrachten de (mondelinge) taalvaardigheid van kinderen stimuleren?

Inleiding

Mondelinge taal is de voorwaarde is voor schriftelijke taal, het geeft je aanzien en zelfvertrouwen geeft als je goede mondelinge taalvaardigheden hebt. Bovendien is communicatie steeds meer van belang in onze maatschappij. Nu dat helder is, ga ik expliciteren hoe leerkrachten kinderen daar het beste in kunnen onderwijzen. Eerst verduidelijk ik de doelen van het basisonderwijs op dit gebied. Vervolgens wordt er ingegaan op wat nu werkt in het onderwijs, om mondelinge taalvaardigheden te stimuleren.

2.3.1 Kerndoelen mondeling taalonderwijs basisonderwijs

Wat zijn kerndoelen voor het basisonderwijs?

Kerndoelen zijn streefdoelen die aangeven waarop basisscholen zich moeten richten bij de ontwikkeling van hun leerlingen. Kerndoelen geven aan wat leerlingen aan het eind van hun schooltijd moeten kennen en kunnen. De kerndoelen geven per vak aan wat de school het kind moet leren. Ze garanderen een breed en gevarieerd onderwijsaanbod. In de kerndoelen staat niet beschreven hoe scholen de doelen moeten bereiken. Op basis van de kerndoelen stellen scholen zelf het onderwijsprogramma samen.

De kerndoelen zijn ingevoerd voor:

- meer eenheid in het onderwijs;
- een beter en doelgerichter basisonderwijs;
- een verbetering van de aansluiting met het voortgezet onderwijs.

Kerndoelen basisonderwijs

Mondeling taalonderwijs

- 1 De leerlingen leren informatie te verwerven uit gesproken taal. Ze leren tevens die informatie, mondeling of schriftelijk, gestructureerd weer te geven.
- 2 De leerlingen leren zich naar vorm en inhoud uit te drukken bij het geven en vragen van informatie, het uitbrengen van verslag, het geven van uitleg, het instrueren en bij het discussiëren.
- 3 De leerlingen leren informatie te beoordelen in discussies en in een gesprek dat informatief of opiniërend van karakter is en leren met argumenten te reageren.

2.3.2 Leerlijnen en tussendoelen basisonderwijs

Om scholen te helpen bij het vertalen van de kerndoelen naar het onderwijs zijn leerlijnen en tussendoelen ontwikkeld. De kerndoelen geven aan wat een kind bij het verlaten van de basisschool moet beheersen. Hier gaat het om tussentijdse doelen. Een leerlijn geeft voor een leergebied aan hoe een leerling van een beginniveau tot het kerndoel komt. Tussendoelen zijn momenten in de leerlijn.

Doel leerlijnen en tussendoelen

Met de leerlijnen en tussendoelen kan een docent de ontwikkeling van een leerling veel beter volgen en heeft hij een hulpmiddel om de kerndoelen te halen. De Stichting Leerplan Ontwikkeling (SLO) heeft in opdracht van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW) de tussendoelen en leerlijnen ontwikkeld.

Deze doelen worden uiteengezet in drie elementen, te weten gesprekken, luisteren en spreken.

Gesprekken:

Groep 1-3

Deelnemen aan gesprekken

Interactief leren

Taalgebruik

Woordenschat

Begrijpend luisteren

Vertellen en presenteren

Reflectie op communicatie

Reflectie op taal

Groep 4-5

Deelnemen aan gesprekken

Interactief leren

Taalgebruik

Woordenschat

Begrijpend luisteren

Vertellen en presenteren

Reflectie op communicatie

Reflectie op taal

Groep 6-8

Deelnemen aan gesprekken

Interactief leren

Taalgebruik

Woordenschat

Begrijpend luisteren

Vertellen en presenteren

Reflectie op communicatie

Reflectie op taal

Luisteren:

Groep 1-3

Deelnemen aan gesprekken

Interactief leren

Taalgebruik

Woordenschat

Begrijpend luisteren

Vertellen en presenteren

Reflectie op communicatie

Reflectie op taal

Groep 4-5

Deelnemen aan gesprekken

Interactief leren

Taalgebruik

Woordenschat

Begrijpend luisteren

Vertellen en presenteren

Reflectie op communicatie

Reflectie op taal

Groep 6-8

Deelnemen aan gesprekken

Interactief leren

Taalgebruik

Woordenschat

Begrijpend luisteren

Vertellen en presenteren

Reflectie op communicatie

Reflectie op taal

spreken:**Groep 1-3**

Deelnemen aan gesprekken

Interactief leren

TaalgebruikWoordenschat

Begrijpend luisteren

Vertellen en presenteren

Reflectie op communicatie

Reflectie op taal**Groep 4-5**

Deelnemen aan gesprekken

Interactief leren

TaalgebruikWoordenschat

Begrijpend luisteren

Vertellen en presenteren

Reflectie op communicatie

Reflectie op taal**Groep 6-8**

Deelnemen aan gesprekken

Interactief leren

TaalgebruikWoordenschat

Begrijpend luisteren

Vertellen en presenteren

Reflectie op communicatie

Reflectie op taal

Op de website www.leerlijнтаal.nl is meer informatie te vinden met betrekking tot de leerlijnen. Zo zijn er praktische beschrijvingen en tips met betrekking tot instructie en werkvormen.

De website www.tule.slo.nl geeft verduidelijking van de tussendoelen en de bijbehorende leerlijnen, waardoor de doorgaande lijn goed zichtbaar wordt.

2.3.3 Referentieniveaus Taal

Alle scholen zijn sinds 1 augustus 2010 volgens de wet verplicht om de referentieniveaus Nederlandse taal (en rekenen) in het onderwijsaanbod als uitgangspunt te nemen. In deze niveaus staat wat de leerlingen moeten kennen en kunnen op verschillende momenten in hun loopbaan op school. De kerndoelen daarentegen zijn algemener. Bovendien beslaan de referentieniveaus de hele schoolloopbaan, om zo ook de doorgaande lijn naar het voortgezet onderwijs beter te waarborgen. Aan het eind van het schooljaar 2010-2011 moet elke school verantwoording afleggen als er geen 75% van de kinderen die de basisschool verlaten, op 1F niveau zitten.

Gesprekken:

Kinderen ontwikkelen hun taalvaardigheid in communicatie met anderen. Door gesprekken te voeren breiden kinderen hun communicatieve vaardigheden uit. Maar dat niet alleen: tegelijkertijd werken ze aan de ontwikkeling van kennis, denken en sociale vaardigheden.

De gespreksvaardigheid van kinderen ontwikkelt zich in de basisschoolperiode sterk. Ze kunnen gedachten en gevoelens steeds beter verwoorden, juiste informatie geven, houden zich beter aan het gespreksonderwerp en formuleren duidelijker. Ze leren steeds beter luisteren en omgaan met beurten in een gesprek.

Gespreksvaardigheden worden geoefend in een grote of kleine kring of in een groepje. Hoe kleiner de kring, hoe makkelijker het voor een kind is actief mee te doen. De leerkracht vervult een stimulerende en reflecterende rol.

1F minimumniveau (eind groep 8)

Kan eenvoudige gesprekken voeren over vertrouwde onderwerpen in het dagelijks leven en buiten school.

1S/2F (streefniveau eind groep 8)

Kan in gesprekken over alledaagse en niet alledaagse onderwerpen uit leefwereld en (beroeps)opleiding uiting geven aan persoonlijke meningen, kan informatie uitwisselen en gevoelens onder woorden brengen.

Luisteren:

Kinderen ontwikkelen hun taalvaardigheid in communicatie met anderen. Door te luisteren ontwikkelen kinderen de vaardigheid om uit een vertelde tekst informatie of een boodschap te halen.

Ze werken bovendien aan de ontwikkeling van hun denken en sociale vaardigheden. Luisteren is immers onderdeel van een interactie met gedeelde aandacht waarbij luisteren en spreken elkaar afwisselen. Kinderen leren hun aandacht steeds langer richten als een ander een tekst of verhaal voorleest of vertelt.

Luistervaardigheden worden geoefend in een grote of kleine kring of in een groepje. Hoe kleiner de kring, hoe makkelijker het voor een kind is luisterend informatie te verwerven. De leerkracht vervult een stimulerende en reflecterende rol.

1F (minimumniveau eind groep 8)

Kan luisteren naar eenvoudige teksten over alledaagse, concrete onderwerpen of over onderwerpen die aansluiten bij de leefwereld van de leerling.

1S/2F (streefniveau eind groep 8)

Kan luisteren naar teksten over alledaagse onderwerpen, onderwerpen die aansluiten bij de leefwereld van de leerling of die verder van de leerling afstaan.

Spreken:

Met vertellen en presenteren voor een groep werken kinderen aan hun taalvaardigheid, sociale vaardigheden, uitdrukkingsvaardigheid, denken en literaire ontwikkeling. In de loop van het basisonderwijs kunnen kinderen steeds beter monologen (verhaal, spreekbeurt of presentatie) houden. Hun woordenschat neemt toe en ze gaan gaandeweg met meer samenhang vertellen en meer samengestelde zinnen gebruiken. Bovendien leren ze hun taalgebruik planmatig inzetten. Daarnaast letten ze meer op de vorm en opbouw van hun voordracht in plaats van alleen op de inhoud.

1F (minimumniveau eind groep 8)

Kan in eenvoudige bewoordingen een beschrijving geven, informatie geven, verslag uitbrengen, uitleg en instructie geven in alledaagse situaties in en buiten school.

1S/2F (streefniveau eind groep 8)

Kan redelijk vloeiend en helder ervaringen, gebeurtenissen, meningen, verwachtingen, gevoelens onder woorden brengen over onderwerpen uit de (beroeps)opleiding en van maatschappelijke aard.

(www.slo.nl)

Mijn commentaar:

Wat ik me afvraag is hoe ze gaan meten of kinderen daar aan voldoen. Van mijn begeleider hoorde ik dat Cito bezig is met het ontwikkelen van een toets voor mondelinge taalvaardigheden. Het lijkt me heel moeilijk, volgens mij moet je de kinderen goed volgen en observeren. Bijvoorbeeld een persoonlijke stijl van presenteren, welke rol kan humor daar bij spelen, zijn punten die van belang zijn, maar die je niet een twee drie kunt beoordelen. Mijn eerste reactie als ik de kerndoelen voor mondelinge taal bestudeer, is dat ik aan de beschreven werkvormen en aan de meerdere malen genoemde term `filosoferen` denk, is dat ik me afvraag, of alle leerlingen voldoende aandacht, instructie en tijd hebben gehad op de basisschool om dit te oefenen. Als ik de praktische uitwerkingen lees, zie ik steeds het beeld voor me van kinderen in groepjes of tweetallen, die gesprekjes houden, of kinderen die presentaties houden en dat strookt niet met de werkelijkheid. Zoals ik het in de praktijk zie, gebeurt dat maar incidenteel.

2.3.2 Mondelinge communicatie

Inleiding

We keren terug naar de deelvraag voor mijn onderzoek; `Hoe kunnen leerkrachten mondelinge taalvaardigheden stimuleren?`

Damhuis en Litjens (2008) geven een aantal tips voor leerkrachten om ruimte te scheppen voor eigen bijdragen van kinderen;

- Laat stiltes vallen.
- Praat zelf minder.
- Gebruik veel mimiek.
- Speel vragen of opmerkingen door naar andere gespreksdeelnemers.
- Wees oprecht nieuwsgierig naar hoe een kind denkt.
- Accepteer de kijk of mening van een kind.
- Stimuleer dat leerlingen ook op elkaar reageren.
- Reageer eens met een bewering.

Volgens Damhuis en Litjens zijn er twee strategieën voor leerkrachten voor taalverwervingsgerichte gesprekken;

- **1 Schep ruimte voor eigen bijdragen van kinderen, in plaats van vragen te stellen.**
- **2 Als vragen nodig zijn, gebruik dan vragen die zoveel mogelijk eigen invulling door de kinderen toelaten.**

Zorg dat je je als leerkracht goed voorbereid op het gesprek. Maar probeer alleen bij de start een vraag te stellen, daarna alleen maar doelgericht. Met name open vragen die uitlokken tot verder vertellen, zijn geschikt als je bijdragen van kinderen wilt met meer dan een zin. Teveel waarom-vragen kan juist het praten doodslaan, omdat kinderen dan denken dat ze een `correct` antwoord moeten geven. Als de leerkracht zelf ook aangeeft, heel nieuwsgierig te zijn, krijgt hij meer respons. `He, hoe zit dat nou?!

Bij zo'n denkgesprek gaan taalverwerving en denkontwikkeling samen op. Dit komt doordat een kind in deze vorm, meerdere complexe taalfuncties gebruikt, zoals;

- Vergelijken (is dat ook zo bij..., waar zie je dat op een andere manier...)
- Redeneren (Wat gebeurt er als... hoe komt het dat..., waarom...)
- Voorspellen (wat zou er gebeuren als...)
- Ordenen (vind jij dat passen bij... of...)
- Concluderen (dus jij zegt....dus we zijn er uit dat..) (Damhuis, 2008)

Om nu het onderwijzen in begrijpend lezen goed voor te bereiden, is het interactief voorlezen en gerichte aandacht voor verhalen vertellen nodig. Begrijpend luisteren is immers de voorwaarde voor begrijpend lezen.

Voor het `Expertise Centrum Nederlands` is er in 2000 een project ontwikkeld om mondelinge communicatie te vernieuwen. Dit is gedaan door Resi Damhuis en Piet Litjens. Hier is een boek uit voortgevloeid, namelijk `Mondelinge communicatie`, hierin is aandacht voor het mondelinge taalonderwijs voor alle groepen van de basisschool. De werkwijzen zijn niet helemaal nieuw, maar zij hebben het specifiek gemaakt zodat leerkrachten in de praktijk situaties kunnen scheppen waarin leerlingen taalverwervingsgericht bezig zijn. In het kader van dit onderzoek beschrijf ik hoe door middel van praktijkgerichte aanzetten, het onderwijs aangepast kan worden, zodat mondeling taalonderwijs meer aan bod komt.

Mondelinge communicatie

Het boek heeft het volgende uitgangspunt;

Mondelinge communicatie

↓	↓
Activiteiten die mondelinge taalvaardigheden als hoofddoel hebben; ➤ Verhalen vertellen ➤ Interactie kleine kring	Activiteiten met ander hoofddoel, maar mondelinge taalvaardigheid als tweede doel. ➤ Gesprekken om te leren.

Beide groepen activiteiten zijn nodig om leerlingen zo volledig mogelijk hun mondelinge taalvaardigheid te laten ontwikkelen.

2.3.3 Activiteiten en werkwijzen

Hieronder worden deze drie activiteiten of werkwijzen beschreven;

Verhalen vertellen

Kinderen krijgen in de klas maar weinig gelegenheid tot spreken. De leerkracht geeft vaak korte beurten kras kras de klas door, om de betrokkenheid hoog te houden. Maar juist door langere beurten wordt de taalverwerving sterk gestimuleerd. Op de meeste basisscholen staan kringgesprekken met de hele groep op het rooster. Voor kinderen die over onvoldoende mondelinge taalvaardigheid beschikken, participeren vooral passief en leren onvoldoende in de kring. Het blijkt dat het helpt om kinderen handvaten te bieden met behulp waarvan ze kunnen vertellen. Dat zou bijvoorbeeld kunnen, door kleuters in het weekend een knuffel (logeerbeer) mee naar huis te geven, zodat ze over de belevenissen van die knuffel kunnen vertellen, door kinderen een verteltafel te laten maken met persoonlijke spullen. Voor een taalzwak kind is het ook een idee om een verhaal dat moet worden naverteld, eerst uit te spelen met voorwerpen die een rol spelen in het verhaal, door in een groepje te praten aan de hand van een voorwerp.

Dan is het gebruikelijk dat er vanaf groep 4 of 5 een spreekbeurt gehouden wordt, waarin het kind mag presenteren. Dit gebeurt meestal met een korte instructie en vervolgens moet het kind het veelal zelf uitzoeken. Als het betrokken en geletterde ouders heeft, springen die vaak in de bres en helpen mee om het voor te bereiden. In Amerika is mede onder invloed van de `whole-language-approach` onderzoek gedaan naar verschillende aspecten van het vertellen van verhalen.

Dit is een didactiek waarbij taal, waaronder het lezen en spellen niet wordt aangeleerd in aparte deelvaardigheden, maar als totaliteit. Er moet dus ook aandacht zijn, voor motivatie en beleving, zowel in het presenteren als luisteren. Door hier aandacht op te vestigen, creëer je een bijdrage aan communicatieve competentie, hun denkontwikkeling, literaire ontwikkeling en leesmotivatie en leesvaardigheid.

In groep 1 t/m 4 :voor eigen groep persoonlijke verhalen in veilige, voorspelbare context. In de klas wordt een verhalen-vertel-cyclus op gezet. De leerkracht vertelt zelf persoonlijke verhalen die echt gebeurd zijn, om zo de kinderen gemotiveerd te krijgen om zelf ook iets persoonlijks te vertellen. Het prettigst werkt het als men een vaste tijd in de week en plek in de school heeft, voor de vertelbeurt. Bij de presentatie worden enkele rituelen gebruikt, bijvoorbeeld met waxinelichtjes de `V` van vertellen maken en aansteken als de verteller kan beginnen. Of een speciale hoed, of kleed over de stoel. Het is van belang dat kinderen hierin meedenken, om de betrokkenheid zo groot mogelijk te maken. Het helpt kinderen met hun verhaalstructuur, onderwerpkuze en uitwerking van personen. Zowel de instructie als de feedback moet aansluiten bij het kind; misschien wil een kind het eerst presenteren aan de juf of aan een ander kind of klein groepje.

In groep 5 t/m8:vertellen met als doel anderen te informeren.

Van belang hierbij is;

- dat het kind ook goede instructies krijgt, voordat hij/zij een spreekbeurt gaat houden.
- De leerkracht moet feedback geven, die past bij de ontwikkelingsfase van het kind.
- Het kind moet zich in zijn eigen tempo een persoonlijke stijl van vertellen kunnen ontwikkelen.
- Bovendien is het zinvol om aandacht te hebben voor het begrip luisteren van de kinderen die toehoorder zijn. Het is goed om ze door met ze te communiceren op metaniveau bewust te maken van de luisterstrategieën die ze aanwenden. Er is namelijk verschil in de strategie van de luisteraar als er bijvoorbeeld pokemonkaartjes verdeeld worden, of je zusje vertelt iets tijdens het eten, of je luistert naar een boekbespreking.
- Interactie in de kleine kring;

Natuurlijk moet de leerkracht het klassenmanagement zo onder de knie hebben, dat hij al zijn aandacht voor de kinderen in dit groepje (gemiddeld 5) kan besteden. Uit onderzoek is namelijk duidelijk geworden dat het aantal uitingen van kinderen groter is, in een kleine groep leerlingen. De rest van de klas is bezig met andere zinvolle bezigheden, die ze zelfstandig kunnen doen. Ook het tijdstip voor de kleine kring is wel overwogen. Voorwaarde is dat de leerkracht ook vertrouwen heeft in de mogelijkheden van kinderen, ze zelfvertrouwen schenken door hun zelfstandigheid aan te spreken en uit te bouwen.

samen denken en praten

In een denkgesprek met een kleine groep leerlingen gaat het erom, dat de leerkracht samen met ze doelgericht nadenkt over een onderwerp of situatie. Door interactie worden kinderen uitgedaagd om eigen ideeën te verwoorden, maar ook om mee te denken met een ander. Ze leren ook iets vanuit een ander punt bekijken. Dan biedt de juf ruimte voor creatief denken. Het gaat er niet om, wat zoveel gebeurt, dat een leerkracht een vraag stelt en dat leerlingen een antwoord geven, dat de leerkracht al in het hoofd heeft. Het doel is juist om als juf of meester vragen te stellen, die aanzetten tot nadenken en praten. De kinderen hebben dan veel meer ruimte voor inbreng. Er moet hier veel meer de tijd voor genomen worden. Dit interactiepatroon is meer een kaatspatroon, dit in vergelijking met het zonmodel dat op paragraaf 8.1.1. aan de orde kwam (Brouwer 2010).

Er zijn verschillende manieren, hoe men de werkwijze `kleine kring` kan laten beginnen in de groep. De leerkracht kan starten met spontane, informele gesprekken, die taalverwervingsgericht zijn en van daaruit voortbouwen naar interactieve gesprekken die een vast onderdeel van het lesprogramma worden.

Ook kan men het introduceren als een nieuwe activiteit, rekening houdend met de mate van zelfstandigheid van de kinderen. Bij het indelen van de groepen maakt men heterogene groepen. Een groep met verschillende niveaus vormt namelijk een efficiëntere leeromgeving dan homogene groepen. (Barta en Allen, 1995 en Walmsley en Allington 1995) Bovendien zijn taalzwakkere kinderen meer gemotiveerd in een heterogene groep.

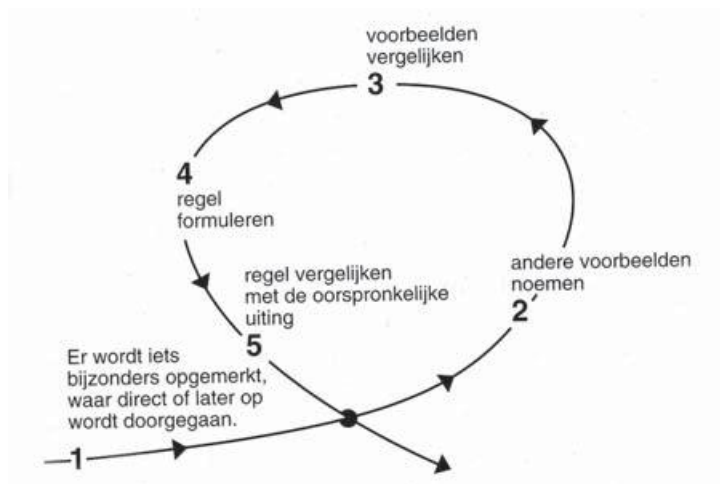
Niet alleen dat, maar uit onderzoek blijkt ook dat door homogene groepen te maken, de verschillen alleen maar groter worden.

In heterogene groepen spreken leerkrachten hogere verwachtingen uit en instrueren ze beter. Bovendien blijkt uit onderzoek dat de relaties tussen zwakke en goede leerlingen in heterogene groepen beter zijn dan die tussen leerlingen van verschillende homogene groepen. (Marzano, 2001)

praten over het gesprek

Het is belangrijk aandacht te hebben voor het samen nadenken over taal, in het basisonderwijs. Metalinguïstisch bewustzijn is zelfs bij jonge kinderen al aanwezig.

Met name als het gaat om taalbeschouwing, wordt er van de leerkracht een alertheid en flexibiliteit gevraagd.. Dat gebeurt spontaan, op de volgende manier, zoals te zien is in het `lus-model` (Huizenga, 2001) Er zijn op die manier heel veel opvallendheden die aan de kaak gesteld kunnen worden, denk aan het gebruiken van stopwoordjes, woorden die uit een andere taal komen, een gedicht waarbij elk woord met dezelfde letter start, rijm, samengestelde woorden enzovoorts.



We spreken dan van inductieve taalbeschouwing. Het gaat uit van zelfontdekkend leren en zelf onderzoek doen naar bijzonderheden in onze taal. Vanwege tijdgebrek of verminderde interesse of onzekerheid, gebeurt het vaak, dat een leerkracht deze kansen voor taalverwerving laat liggen.

Gesprekken om te leren

Deze werkwijze komt vanuit het NT2-onderwijs en het sluit goed aan bij de ontwikkelingen in taalgericht onderwijs aan meertalige kinderen. De zaakvakken stellen vanzelfsprekend eisen aan de taalvaardigheid van de leerlingen. Nu blijkt uit onderzoek dat deze eisen ver boven het werkelijke niveau van die leerlingen lagen. Dat was niet alleen het geval bij NT2-leerlingen maar ook bij eentalige kinderen. Zo kwam er een roep om niet alleen aandacht aan taal te besteden in de uren die voor taal ingeroosterd stonden, maar juist ook tijdens de zaakvaklessen. Hierbij denkt men met name aan aardrijkskunde, biologie, geschiedenis. Men ziet hier een alternatief voor het onderwijzen in alle vakgebieden door middel van het klassikale leergesprek, dat toch nog vaak te zien is, waarbij de leerkracht voor de klas instructie staat te geven en alle kinderen luisteren: het zogenaamde zon-model (zie ook paragraaf 8.1.1.). Er vindt een verschuiving plaats van tekstbehandeling naar taalrijke leeromgeving. De leerkracht heeft aanbod voor goed taalaanbod, maar zorgt er ook voor dat kinderen in gesprek zijn over het onderwerp en geeft hen gepaste feedback. De vaardigheid van de leerkracht op het gebied van interactie is van groot belang. In dit vernieuwende type is het tevens belangrijk dat men varieert in werkvormen. Coöperatieve werkvormen zijn hier voor geschikt (hele groep, klein groepje, tweetallen, leerkracht-leerling). Door deze werkvormen en door te praten over de lesstof, komen misconcepties ook eerder boven drijven. Dit is een verkeerde manier van denken gebaseerd op een fout uitgangspunt of een foute redenering. Het blijkt dat leerkrachtfeedback maar ook reacties van medeleerlingen op ideeën van leerlingen een van de meest krachtige invloeden is op leren. De leerkracht probeert tegemoet te komen aan de behoeften van individuele leerlingen. Er is vertrouwen in de mogelijkheden van de kinderen om op een zinvolle manier zelfstandig bezig te gaan met de stof.

De leerkracht zorgt dat hij op basis van gelijkwaardigheid gesprekken voert met een groepje kinderen. Hij stimuleert en stuurt en geeft positieve feedback, zonder al te nadrukkelijk aanwezig te zijn. Er is ruimte voor reflectie op verschillende aspecten van het gesprek. Dit valt onder het metapragmatisch niveau, dat houdt in het bewustzijn van hoe je gesprekken

voert, of wel taalgebruikersbewustzijn. De leerkracht geeft feedback aan kinderen over de gespreksrol die ze hanteren, of willen hanteren en bespreekt gesprekspatronen. Met deze patronen wordt bedoeld lichaamstaal, hoe je een beurt neemt, in de rede vallen, de toon waarop iemand iets zegt enzovoorts. Kinderen leren hier veel van, doordat ze gespreksvaardigheden elke dag nodig hebben en in de bovenbouw ook in gesprek gaan om leeropdrachten te doen. Ook in de maatschappij later, zullen ze informatie en bevindingen moeten uitwisselen met collega's. Mensen raken steeds meer gespecialiseerd en daardoor hebben ze nog maar zelden toegang tot alle informatie. Overleg met experts is dus nodig om tot gezamenlijke oplossingen te komen.

Het is algemeen bekend dat de reden voor ontslag vaak te maken heeft met het beschikken over weinig of geen sociale, communicatieve vaardigheden. Dit komt frequenter voor dan dat het ontbreken van technisch inzicht de reden is.

Kinderen kunnen ook nadenken over hun eigen denken; metacognitie, dit doen ze gemiddeld vanaf hun elfde jaar. Ze krijgen dan inzicht in welke strategieën ze zelf vaak aanwenden om een probleem op te lossen, op welke manier ze leren. Door hierover in gesprek te gaan met kinderen, betrek je ze nog meer bij hun eigen leerproces en worden ze zich bewust dat ze zelf verantwoordelijk zijn voor hun prestaties.

2.3.4 Onderzoek naar opbrengsten;

De eerste twee werkwijzen zijn vooral bedoeld voor de groepen 1 tot en met 4. Als de leerkrachten in de onderbouw een flinke basis hebben gelegd, hebben de leerkrachten van de midden- en bovenbouw daar vanzelfsprekend profijt van, bovendien zal de opbrengst groter zijn. Leerkrachten kunnen dan op verschillende manieren deze werkwijzen inpassen in hun onderwijs. De leerlingen zijn zo zelfstandig, dat ze eventueel ook zelf een gesprek in kleine kring kunnen voeren met elkaar. `Gesprekken om te leren` is een werkvorm die aan bod komt vanaf groep 5 gemiddeld.

Er is onderzoek gedaan naar de werkwijze `interactie in de kleine kring` (Jansen, 2001) Daar blijkt uit dat er beduidend meer interactie is in een kleine kring, in vergelijking met de traditionele activiteiten. Dat wil niet alleen zeggen, dat een kind meer beurten neemt of krijgt maar de taaluitingen nemen ook meer tijd in beslag.

Ook is duidelijk geworden dat wanneer de leerkracht minder praat, de kinderen meer initiatief gaan nemen. Zelfs twee derde van de beurten komt van leerlingen. Het gedrag van de leerkracht is ook geobserveerd. Wanneer de juf heel open kinderen uitnodigt om bij te dragen aan het groepsgebesprek en expres stil blijft en luisterresponsen geeft, ontstaan er uitgebreide, actieve bijdragen.

Positief is dat leerkrachten dus hun sterk sturende gedrag weten om te buigen in ruimtescheppend gedrag. De voorwaarden voor een meer taalverwervend klimaat op de basisschool zijn er. Leerkrachten en kinderen beleven ook veel plezier en voldoening aan deze werkwijze. Of dit nu ook heeft geleid tot een daadwerkelijk grotere taalvaardigheid, moet uit verder onderzoek nog blijken.

Mijn commentaar:

Het gesprek is de bindende factor als het gaat om taal, denken en kennis opdoen. Interactie in de klas is van groot belang, is de conclusie. De combinatie van de `inputhypothese` en `outputhypothese` is het meest ideaal voor de ontwikkeling van het kind. Die output gebeurt nu veel schriftelijk, maar het zou wenselijk zijn als het frequenter op een mondelinge manier zou plaatsvinden. Kinderen leren veel van het zelf verwoorden en het presenteren in een groep. Dit gebeurt minder vaak mondeling, omdat het onrust met zich meebrengt in een groep. Het is een feit dat wanneer een klas de verwerking schriftelijk doet, het aanzienlijk stiller is in het lokaal. In een tijd waarin kinderen met gedragsproblemen steeds vaker gespreksonderwerp zijn in de pauzes van leerkrachten, en gezien de ontwikkelingen rondom `passend onderwijs`, dit in de toekomst nog meer het geval zal zijn, proberen leerkrachten structuur en rust in de groep te bewaren. Bovendien is het rooster vol en voelt men de tijdsdruk om alle stof binnen een leerjaar te behandelen. Ook zijn er hoogstwaarschijnlijk leerkrachten die zich niet bewust zijn van het feit dat mondeling taalonderwijs zo'n groot aandeel kan leveren in de ontwikkeling van het kind.

Na het lezen van dit onderzoeksverslag weet je als leerkracht dan wat werkt, maar het ook toepassen is een andere zaak. In de praktijk valt het niet mee om uit een gesprek met kinderen te halen wat er in zit. In de onderbouw hebben leerkrachten op dit vlak een voorsprong. Immers in de dagelijkse praktijk zijn zij hier meer mee bezig dan midden- en bovenbouwleerkrachten. Een gesprek ontwikkelt zich zo snel, dat het moeilijk is voor de leerkracht om goed te reflecteren. Daarom zou het goed zijn, eens zo'n gesprek op te nemen met een camera. Ook zijn er wellicht leerkrachten die bemerken hier niet sterk in te zijn, die cursussen willen volgen. Ik merk het aan mezelf, ik ben nu bezig met dit praktijkonderzoek, terwijl ik als juf voor groep 4 sta. Soms bekruipt me tijdens de les het gevoel, dat ik veel meer interactie had kunnen gebruiken, meer diepgang in een gesprek had kunnen brengen. Eigenlijk ben ik dus bewust onbekwaam, concludeerde ik in gesprek met mijn collega! Men zou het zich zo eigen moeten maken, door te oefenen en te reflecteren en met collega's er over praten, dan pas gaat het werken.

In het afgelopen jaar was er de ervaring dat wanneer ik op een studieavond iets nieuws heb geleerd en ik praat daarover met een collega, het voor me soms lastig is om dingen te formuleren. Ik moet zoeken naar woorden, omdat ik deze niet vaak gebruik.

Toch ervaar ik na afloop van zo'n gesprek dat de stof wel meer betekenis heeft gekregen, doordat je samen weer andere verbanden legt met ontwikkelingen, waar je nog niet aan had gedacht.

Dit doet me denken aan Socrates-gesprekken en op tv het programma `Het Lagerhuis`. Ook tijdens de studie-avond op Fontys zelf is er veel ruimte voor inbreng en interactie. Door samen over zaken na te denken, komen andere zienswijzen aan bod, verandert je mening wellicht, worden koppelingen gemaakt en zorgt dus voor verrijking. Ook herken ik bij mezelf dat als ik een ingewikkelde handleiding van een apparaat lees, het hardop ga zeggen in stapjes (ik ben absoluut niet technisch). Dit natuurlijke gedrag zie je vaak bij kinderen, dat is dus eigenlijk heel logisch, maar leerkrachten zeggen tegen het kind dat hij stil moeten werken. Mijn mening is dat wanneer je communicatief sterk bent, je het verder kunt schoppen. Ik denk dat het nog meer invloed kan hebben dan je intelligentieniveau. Het geeft je aanzien, mensen krijgen vertrouwen in je kunnen, je komt representatief voor de dag en je kunt je in elke situatie redden.

Deze functies zijn ook belangrijk bij het oefenen van begrijpend luisteren en vervolgens het

begrijpend lezen. Uit een gesprek met een aantal intern begeleiders en een inspecteur, kwam dat dit overigens een van de speerpunten van de inspectie is, die stelt; Steek minder tijd in het extra oefenen van spelling en meer in extra instructie voor begrijpend lezen! In ons onderwijs is te weinig systematisch aandacht voor begrijpend luisteren, terwijl dit een voorwaarde is voor het begrijpend lezen.

Natuurlijk is het bekend dat leerkrachten zitten met een dilemma als het gaat om het volle rooster. Toch is het goed om er eens kritisch naar te kijken. In de kleutergroepen is het wellicht mogelijk om de kleine kring als een van de keuzemogelijkheden in de speelwerktijd te laten draaien. In de groepen 3 en 4 kan de leerkracht de kleine kring inplannen in de roostertijd van taal, bijvoorbeeld tijdens het zelfstandig werken. Soms leveren onderwerpen behorende bij het thema uit de methodes interessante gespreksonderwerpen op. Het streven moet zijn, dat elk kind een keer in de week mee kan doen, dan krijgt zijn taalontwikkeling een flinke zet. Als tijdgebrek echt een probleem is, kan de leerkracht zich ook alleen richten op de kinderen die extra stimulans nodig hebben.

Als leerkracht is het verstandig zelf creatief te denken over de manier waarop je de doelen wilt behalen voor een les. Daar kun je flexibeler mee omgaan, dan nu gebeurt. De motivatie van mijn klas werd aanzienlijk groter, toen ik besloot de taalopdracht voor stellen aan te passen en een echte brief voor mijn zieke collega te laten schrijven en te posten samen. Voor jonge kinderen heeft dit een spelkarakter; leren door spel. Dat verschuift naar leren door onderzoek, vanaf dat een kind zo'n 7 jaar is gemiddeld. Eigen, echte vragen onderzoeken en daardoor leren wordt interessanter voor kinderen. De gesprekken die hierover gaan, leveren veel ingrediënten op, om als leerkracht aandacht te schenken aan creatief denken.

Ik herinner me een voorval in de klas waarin er tijdens een taalles gepraat werd over dat als je dood bent, begraven wordt of zoals een kind zich versprak; `gecrimineerd.` Inderdaad niet het leukste gespreksonderwerp, maar dat gaat soms zo. Een aantal kinderen hadden door dat dit woord niet bedoeld werd, maar het woord `gecremeerd`. We zijn toen op het digibord nog meer van dit soort woorden gaan noteren, bijvoorbeeld; controleren- condoleren, horoscoop-stethoscoop, vloeibaar Nederlands praten-vloeiend, naar de filistijnen, naar de Filipijnen. We kwamen tot de conclusie dat deze woorden qua klank wel op elkaar lijken, maar verschillende betekenissen hebben en zodoende nog wel eens verwisseld worden. In deze situatie week ik af van het rooster, maar ik weet zeker dat het merendeel van de groep veel geleerd heeft. Het geeft aan dat een leerkracht soms flexibel moet durven zijn en creatief om moet gaan met het rooster en lesstof, zodat er kansen benut worden om betekenisvol te leren.

2.3.5 Interactief onderwijs

Inleiding

Het Expertisecentrum Nederlands wil meer samenhang en een geïntegreerd aanbod van taalvaardigheden, het streeft naar taalonderwijs met inhoud en een doorgaande lijn in de ontwikkeling van kinderen. Kijkend naar interactief onderwijs, willen ze een betere aansluiting bij de mogelijkheden van kinderen die verschillen in aanleg en met verschillende taalachtergronden. Ook is er aandacht voor de balans tussen leerkracht- en leerlinggestuurd leren. Kunnen we kinderen meer betrekken bij wat ze graag willen leren? Taal heeft weinig betekenis voor kinderen, als het niet toegepast wordt in een doelgerichte sociale activiteit.

Interactief onderwijs

Interactief taalonderwijs kent drie uitgangspunten:

- **Sociaal leren:**
In interactie met de leerkracht en klasgenoten wordt een zone van naaste ontwikkeling gecreëerd (Vygotski, 1978) .Door in een veilige omgeving een goed taalaanbod aan te bieden, gaat het kind zich op dit gebied ontwikkelen. In de werkvorm `Interactie in kleine kring`stimuleert de juf het kind om te verwoorden wat hij denkt en zonodig andere, betere formuleringen aanreiken.
- **Betekenisvol leren:**
Dit betekent, dat het kind het onderwerp zelf zinvol vindt om te bespreken. De taak van de leerkracht is dit goed af te stemmen.Er is dan intrinsieke motivatie om de activiteit zo goed mogelijk uit te voeren. De formule `kwaliteit x motivatie/acceptatie=effect` komt hier om de hoek kijken. Als het kind zo gemotiveerd is en dus sterk betrokken, zal zijn inzet maximaal zijn. Dan levert het gesprek optimale kansen om het taallearmechanisme in gang te zetten.
- **Strategisch leren:**
Dit staat voor het de kinderen aanleren van een planning, uitvoering en controle van taallearprocessen. De leerkracht brengt structuur aan, die kinderen overpakken. De leerkracht staat model voor de leerlingen, door hardop na te denken over het onderwerp, maar laat ook kinderen ervaren hoe je kunt argumenteren met elkaar, of vergelijken.

Het is duidelijk dat het zijn vruchten afwerpt, wanneer kinderen zelf een actieve rol spelen in hun eigen leerproces. De kinderen in deze tijd zijn gewend en dat hebben wij ze zelf aangeleerd, om een consumerende houding aan te nemen. Ze wachten af, nemen weinig initiatief en voelen zich maar ter dele verantwoordelijk voor hun eigen leren. Daarom moeten we als leerkrachten goed kijken naar de balans `leerkrachtgestuurd` en `leerlinggestuurd` onderwijs. Het spanningsveld tussen deze twee houdt veel leerkrachten bezig. Het meer leerlinggestuurd past ook goed bij het adaptief onderwijs. Deze leerkracht stemt de leerstof goed af op de leerlingen, maar daagt daarnaast de leerling ook uit om actief mee te doen. De leerkracht wordt meer gezien als coach. Gesprekken op school zijn de normaalste zaak van de wereld en worden ook als denkinstrument ingezet. Een leerkracht die werkt vanuit het kind vraagt zich af welke vaardigheden hij in de toekomst in de maatschappij nodig heeft. Daarbij is mondelinge taal van groot belang, men heeft niets aan mensen die geletterd zijn, maar zich niet zeker genoeg voelen, om zich te uiten. (van Norden, 2004)

Het kind heeft nodig de combinatie van en een goede balans tussen :
➤ goed taalaanbod
➤ een passende feedback op hun eigen mondelinge taalvaardigheden
➤ de ruimte om zelf hun taal te gebruiken.

Daarbij is betekenisvol leren een aandachtspunt, want juist als het kind geboeid is door het onderwerp en op eigen initiatief praat met anderen, doet het nieuwe kennis op.

Door kinderen in gesprek te brengen met elkaar en met de leerkracht, wordt het kind uitgedaagd om op een hoger denkniveau te komen. Mits de eerder genoemde voorwaarden voor taalverwerving en betekenisvol leren aanwezig zijn. Dit is het meest effectief als het gesprek gevoerd wordt tussen de leerkracht en de leerling. Het minst effectief is het gesprek tussen twee NT2-leerlingen.

2.3.6 Integratie taal en zaakvakken

Het expertisecentrum Nederlands houdt zich onder andere bezig met het project `Integratie van taal en zaakvakken`. Dit is vooral voortgevloeid uit het NT2-onderwijs. In dit kader is er een boek over dit onderwerp uitgegeven; `Zaakvakken en Taal; Twee vliegen in een klap!` Het is een praktisch boek met handreikingen voor leerkrachten van de groepen 5 tot en met 8, om hun zaakvaklessen taliger te maken. Het zaakvakonderwijs staat onder druk. De kranten staan vol van uitspraken over dat het rekenonderwijs en taal weer hoog op de agenda moeten komen te staan, als kernvaardigheden. `Back to basics` is een veel gehoorde mening.

Taal is er voor, kinderen en de opvoeder en leerkracht de hele dag. Het is niet los te koppelen. Ouders met kleine kinderen, jonger dan de basisschoolleeftijd, zijn er continu mee bezig. Natuurlijk zijn er kwaliteitsmomenten, in gesprekje een op een, of in het voorlezen van prentenboeken. Dit zijn activiteiten, die ontzettend leerzaam zijn voor kinderen, waar de focus ligt op taal. Maar taal hoort er altijd bij! Ook in de winkel, of tijdens een fietsritje. Het is nu zaak, dat die doorgaande lijn van bewustwording met name in de midden- en bovenbouw van de basisschool verbeterd wordt. Hier is namelijk nog veel winst te halen.

De vakken die op school gegeven worden, anders dan taal, hanteren doelen die gericht zijn op de inhoud van de lesstof. Toch wordt er een sterk beroep gedaan op de mondelinge en schriftelijke vaardigheden van leerlingen. Denk aan:

- Nieuwe kennis en informatie wordt door middel van taal verworven.
- Leergesprekken over onderwerpen.
- Lezen van teksten
- Bekijken van documentaires op televisie
- Zoeken van informatie op internet
- Schrijven van werkstukken

Taalvaardigheid en zaakvakken zijn onlosmakelijk met elkaar verbonden en daarom is er ook expliciete aandacht nodig voor taal en de manier waarop leerlingen door taal kennis verwerven.

Veel kinderen ondervinden problemen met de zaakvakken, omdat ze de taal onvoldoende begrijpen. Er wordt van uit gegaan, dat het kind de teksten kan lezen en begrijpen. Dat is dus niet zo. Met name laagtaalvaardige leerlingen of zwakke lezers hebben moeite met het begrijpen van de abstracte taal, met veel informatie in weinig tekst, die gebruikt wordt in zaakvaklessen. Ook hebben kinderen vaak weinig achtergrondkennis, waardoor ze op denkniveau zaken kunnen linken aan elkaar. Er is te weinig aandacht voor de conceptuele functie van taal. Vaak wordt dan in de klas de moeilijke teksten maar overgeslaan. Dat is onwenselijk, omdat juist veel oefening helpt om het te begrijpen. Wat ook opvalt, is dat het kind geen relatie legt tussen de vaardigheden die het geleerd heeft bij begrijpend lezen en het lezen van informatieve teksten bij de zaakvakken. Deze teksten stimuleren de woordenschatontwikkeling enorm. Naast de teksten, blijkt ook de instructie van leerkrachten bij veel taalzwakke kinderen niet over te komen. Ze begrijpen het onvoldoende en missen op die manier veel informatie. Aandacht voor de mondelinge taal en de rol van de leerkracht in het taal- en kennisverwervingsproces is dus van belang.



2.3.7 Taalgericht vakonderwijs

Inleiding

Er moet volgens beschreven theorie een overstap gemaakt worden naar `taalgericht vakonderwijs`. Er zal sprake zijn van een zogenaamde `win-winsituatie`, wanneer er een combinatie gemaakt wordt van zaakvakken en taal (Verhallen en Van der Beek 2004). Een kind zal meer leren van de taal doordat het ook de focus heeft tijdens de zaakvakuren en het kind steekt daarnaast ook meer op van het zaakvakonderwijs. Dit komt doordat er meer aandacht is voor interactie tussen kinderen, woordenschat en leesstrategieën toepassen.

Actief leren is hierbij het uitgangspunt;

- Leerlingen gaan ook zelf op onderzoek uit, wisselen informatie met elkaar uit en breiden op die manier hun kennis van de wereld en van taal uit.
- Leerkrachten bewaken de doelen op het gebied van kennis en taal, dragen ideeën aan, richten de leeromgeving in, geven waar nodig instructie en ondersteunen het proces bij de leerlingen.

De Engelse term voor interactief taalgericht vakonderwijs is `**content based approach**`. Er is onderzoek gedaan naar wat nu werkelijk effectief blijkt te zijn. Hieruit zijn een aantal kenmerken naar voren gekomen:

- Taal en zaakvakonderwijs en eigen ervaringen van kinderen kunnen prima gecombineerd worden. Taalonderwijs is gebaat bij betekenisvolle contexten, dat is duidelijk. Dan zijn kinderen immers geboeid. Deze onderwerpen kunnen de zaakvakken leveren.
- Aandacht voor de kwaliteit van de `input`. Goed taalaanbod van de leerkracht, woordenschat, aandacht voor complexe cognitieve taalfuncties.
- Aandacht voor `output`. Door taalproductie leert het kind, dit kan schriftelijk en mondeling.
- Aandacht voor vorm, feedback op nauwkeurigheid.
- Interactie; stimuleren van sociale interactie, samenwerkend leren. (Schooten en Emmelot 2004)

Actief leren gaat uit van een ander soort kennisontwikkeling, het constructivisme. Kinderen bouwen kennis op in interactie met klasgenoten en leerkracht. Er is dan sprake van co-constructie van kennis. Dit houdt in dat leerlingen leren, niet door instructie van de leerkracht maar door denkactiviteiten van de leerlingen zelf: we leren door nieuwe informatie te verbinden aan wat we al weten. Het constructivisme benadrukt daarmee de actieve rol van de leerling bij het verwerken van informatie en het verwerven van kennis en vaardigheden. Sociale processen spelen hierbij een belangrijke rol.

Bij sociale interactie is de zone van naaste ontwikkeling al eerder genoemd (Vygotski, 1978). Het verwijst naar het gebied tussen wat een kind zelfstandig kan en wat hij alleen kan als hij ondersteund wordt door een meer ervaren persoon (ouder of leerkracht). In de Engelstalige vakliteratuur wordt deze vorm van hulp geven, ook wel `staffolding` genoemd. Letterlijk

vertaald betekent dit `steiger`. Het uiteindelijke doel dat je nastreeft is, dat het kind het in de toekomst zelf kan, de hulp is net als een steiger; tijdelijk.

De kinderen doen tijdens het zaakvak veel verschillende dingen met leerstof rond tweewekelijkse thema's. De thema's komen uit de stof voor aardrijkskunde, geschiedenis, natuur en techniek volgens de kerndoelen, en uit de actualiteit. De kinderen luisteren en lezen niet alleen over het thema, maar spreken en schrijven er ook veel over. Juist dat laatste verdient extra aandacht daar waar men extra aan taalvaardigheden werkt. Dit vraagt van de leerkrachten een flexibele kijk op de leerstof voor de groep. Men zou een planning kunnen maken voor een jaar met thema's, waar twee of drie weken aan gewerkt wordt, wellicht samen met andere groepen. De ene keer kiest de leerkracht het thema van aardrijkskunde, dan van taal, dan geschiedenis. De andere activiteiten worden aangepast aan dit onderwerp. Als er bijvoorbeeld over bruggen gewerkt wordt, met aardrijkskunde en voor taal staat op het programma dat de klas een beschrijving moet maken van voorwerpen die afgebeeld staan in het taalboek, dan kan de leerkracht in de buurt op zoek gaan naar een brug en deze laten beschrijven door de kinderen.

Wanneer de school gezamenlijk besluit deze weg in te slaan, heeft dat de volgende veranderingen tot gevolg.

De veranderingen in de gesprekken:

Traditionele onderwijs	Taalgericht vakonderwijs
Klassikaal	Afwisseling in gespreksvormen
Zon-model (leerkracht praat, kinderen luisteren)	Kaatsmodel (interactieve gesprekken tussen leerlingen en leerkracht met leerlingen.
Lees-schrijfpdracht zonder mondelinge fase.	Mondelinge fase is natuurlijk en noodzakelijk.
Leerkracht geeft instructie	Leerkracht geeft aanzet tot denken en praten.
Leerlingen luisteren.	Leerlingen verwoorden actief.
Hulp komt alleen van leerkracht.	Leerlingen helpen elkaar.
Leerkracht kiest onderwerp.	Leerlingen kiezen (sub)onderwerp.

De verandering in leeractiviteiten:

Traditionele onderwijs	Taalgericht vakonderwijs
Leerkracht bepaalt leerstof.	Leerlingen en leerkracht komen samen op leervragen.
Leerlingen zijn passief in zoekproces.	Leerlingen leren hoe ze antwoorden kunnen zoeken.
Leerkracht verstrekt informatie.	Leerlingen verzamelen informatie en leerkracht vult zo nodig aan.
Informatie is voorgestructureerd.	Leerlingen leren zelf informatie te selecteren, ordenen en structureren.
Leerkracht of methode levert eindoverzicht	Leerlingen verzorgen eindrapportage (presentatie, poster, werkstuk)

Binnen de klassikale leergesprekken die de leerkracht voert met de groep, wisselt hij af tussen twee soorten fasen; **uitwisselingsfasen en leerfasen**. In de uitwisselingsfase geeft de leerkracht de kinderen alle ruimte om optimaal aan taalverwerving te kunnen werken. In de leerfase geeft hij meer sturing, om zo de leerlingen aan te zetten tot nadenken over het onderwerp. Ook zullen er coöperatieve werkvormen gebruikt. Wat bijvoorbeeld goed werkt is een klassikaal gesprek meer taalverwervingsgericht te maken door het af te wisselen met **tweetalgesprekken**(gesprek tussen twee leerlingen).

Gesprekken in kleine kring blijken meer geschikt voor optimale taal - en denkontwikkeling. De andere kinderen in de klas moeten zelfstandig aan het werk kunnen, zodat de leerkracht zich kan richten op de kleine groep. Wat ook mogelijk is, helemaal als kinderen vertrouwd zijn met gesprekken voeren met elkaar, is dat ze dat doen zonder de leerkracht erbij.

Andere coöperatieve werkvormen die geschikt zijn:

- **De tafel rond**; bij deze werkvorm hebben leerlingen steeds een andere rol, namelijk van voorzitter, gespreksleider, schrijver, woordvoerder, waarnemer.
- **Koppen bij elkaar**; iedereen van het groepje, moet moeilijke tekst begrijpen. Na afloop stelt de leerkracht vragen en kan je als groep punten verdienen. In dit stadium mogen leerlingen elkaar niet meer helpen. Leerlingen hebben dus de taak, om na het lezen, erover te praten en te controleren of iedereen het heeft begrepen.

Reflectie door de leerlingen op gespreksvaardigheden; het is goed om van tevoren een of twee vaardigheden aan de orde te stellen, die geoefend worden en waar kinderen elkaar feedback op kunnen geven. Belangrijk is om hier ook als leerkracht goed de tijd voor te nemen, kinderen leren hier veel van. Een voorbeeld van zo'n vaardigheid als kinderen nog niet zo lang op deze manier werken is; `de spreker aankijken`. Gevorderde leerlingen oefenen vaardigheden als; `het idee bekritisieren, niet de persoon`. Of `geen monoloog houden, maar reageren op de vorige spreker`. Ook wordt het groepsfunctioneren geëvalueerd.

Presentaties worden regelmatig gehouden, om leerlingen zonder schroom te leren spreken in het openbaar. Na afloop kan de leerkracht de andere leerlingen een top (sterk punt) en een tip (verbeterpunt), laten geven en eventueel ook de kinderen een evaluatieformulier in laten vullen. Natuurlijk ligt de nadruk op positieve aspecten en wordt er opbouwende kritiek geleverd.

De leerkracht observeert regelmatig hoe leerlingen deel nemen aan gesprekken, dit kan in klassikale gesprekken, maar ook in tweetalgesprekken en in kleine kring. Afhankelijk van het hoofddoel van de activiteit, let de leerkracht op;

1. Kennis van het onderwerp
2. Gespreksvaardigheden
3. Taalgebruik

Leerlingen die op een gestructureerde manier hebben leren samenwerken, scoren hoger op toetsen, maar zijn ook extra gemotiveerd, hebben meer vaardigheden in het logisch nadenken en het gebruiken van strategieën.

2.3.8 Bevindingen taalgericht zaakvakonderwijs

In Nederland zijn al scholen bezig met taalgericht zaakvakonderwijs. De bevindingen van de leerkrachten zijn vanzelfsprekend interessant. Volgens de leraren biedt deze aanpak ruimte voor didactische vernieuwingen. Zo leert de leraar de kinderen om internet te gebruiken als informatiebron, en om samen te werken én alleen te werken bij het begrijpen van informatie en van teksten. Ook leren de kinderen om mondelinge en schriftelijke presentaties voor te bereiden. Dat kunnen posterpresentaties zijn, maar ook creatieve presentaties, of combinaties. Begrijpend internetten wordt onder andere een onderdeel van begrijpend lezen.

Effecten die worden genoemd zijn onder andere:

- Kinderen worden actiever, denken meer na, werken samen en spreken elkaar aan .
- Ze gaan ook thuis met een onderwerp door, dat hoor je van ouders en dat merk je zelf .
- De kinderen stellen meer vragen, lezen meer, onthouden meer en concentreren zich beter.
- De kinderen schrijven en presenteren ook mondeling over het onderwerp. Daarmee beklijft de kennis, de woordenschat en de grammatica die ze in het kader van het thema geleerd hebben.

Wanneer taal- en zaakvakonderwijs gekoppeld worden aan elkaar, kan er een win-winsituatie ontstaan. De mondelinge taalvaardigheid zal verbeteren van het kind, mits de interactie van goede kwaliteit is. Bovendien zullen de resultaten van kinderen ten aanzien van de zaakvakken omhoog gaan, doordat ze actief leren, betrokken zijn en de taal die gehanteerd wordt, beter tot zich kunnen nemen.

De organisatiestructuur van het onderwijs is vaak het grootste struikelblok, hoe kan een leerkracht ruimte geven aan communicatie met dertig kinderen in een te klein klaslokaal? Hoe kan hij ingaan op waar kinderen mee komen, als hij tegelijk een vol programma volgens de methodes moet afwerken? Veel onderwijsmensen raken daardoor ontmoedigd. Positief is dat er veel scholen aan het werk gaan, met een aanpak die meer rekening houdt met de beginsituatie en behoeften van het kind. Daarbinnen kan gewerkt worden aan taalfuncties die kinderen tot hun beschikking hebben, die tot hun recht komen.(van Norden, 2004)

Mijn commentaar:

Als leerkracht in het basisonderwijs, ben je bij alle activiteiten gedurende de dag, bezig met taal. `s Ochtends met het naar binnen gaan, hou je al even korte gesprekjes en heb je al bewust even oogcontact met de kinderen. Ook de non-verbale communicatie is hierbij van belang. Wanneer een leerkracht zich ongelukkig voelt en dat op een bepaalde manier ook uitstraalt of wanneer het voor de kinderen merkbaar is, heeft dat een duidelijke weerslag. Als leerkracht kun je niet een dag rustig aan doen voor jezelf, je moet er 100% zijn. Dit wordt

nog wel onderschat volgens mij. Kinderen voelen haarfijn aan of je aandacht echt is of maar voor de helft. Soms is het, is mijn ervaring, goed om die gevoelens te benoemen. Afhankelijk van de leeftijd van kinderen en vanzelfsprekend het probleem dat speelt, kun je dit bespreken met de klas. Het moet geen belasting voor de kinderen worden en de leerkracht moet op metaniveau ook niet met een zekere regelmaat, de klas als Klaagmuur gebruiken. Maar als leerkracht kun je best de groep inlichten over het feit dat je slecht geslapen hebt of je ergens zorgen om maakt.

Kinderen houden dan op een bepaalde manier rekening met je, maar en dat vind ik nog belangrijker; de drempel voor het kind om zelf met iets dat hem dwars zit, te komen bij de juf, wordt echt lager.

Volgens mij is de laatste alinea van het hoofdstuk het belangrijkste. Door je op taal te focussen, heeft dat effect op de gehele ontwikkeling van het kind. Taal is er altijd en overal. Je start samen met de klas met de schooldag; wat voor bijzonderheden zijn er, welke datum is het, wat staat er vandaag op het programma? Bij alle vakken die je geeft, speelt taal een belangrijke rol. Ook bij vakken, waar je er misschien niet specifiek bij stilstaat, omdat er een ander hoofddoel is. Schrijven, de creatieve vakken. Ik ga hier eerst in op het rekenonderwijs, omdat dit voor het gevoel toch niet veel met taalverwerving te maken heeft. Het tegendeel is waar. Ook het rekenonderwijs is heel talig. Er zijn bepaalde schooltaalwoorden die je aanleert, tijdens de instructie reik je strategieën aan, kinderen bespreken die ook met elkaar. Eerder kwam al aan bod, dat taal een middel is om denkrelaties te maken in je hoofd, bij rekenen speelt dat, naast denken vanuit symbolen en beelden ook een rol. Soms worden talige contexten door leerkrachten maar weggestopt, om het voor taalzwakke leerlingen overzichtelijker te maken, maar op de lange termijn bereik je juist een grotere achterstand. In hoofdstuk 4 beschreef ik mijn leerling uit Suriname, ze was anderhalf jaar in Nederland en ontwikkelde zich goed. Met de Cito rekenen met talige sommen, met veel context, waar zij met haar woordenschat-achterstand, niet mee uit de voeten kon, viel zij door de mand. Het praten en schrijven in de reken-wiskundeles heeft dus ook een sterk didactische functie: in wat leerlingen zeggen en schrijven wordt veel zichtbaar over hun denkprocessen en deze bieden aanknopingspunten voor een leraar om aan niveauverhoging te werken.

2.3.9 Filosoferen met kinderen

Inleiding

Naast de gespreksvormen die genoemd zijn, kan in de bovenbouw uiteindelijk de overstap gemaakt worden naar `filosoferen` met de kinderen. Dit gebeurt met een zekere regelmaat wel, maar dan meestal incidenteel en niet voorbereid. Kinderen leren er veel van en vinden het ook vaak prettig om te doen. Niet voor niets komen er bij volwassenen, als je met ze praat over de schooltijd vroeger, herinneringen van gesprekken in de klas boven, omdat het over iets bijzonders ging, iedereen mee kon praten en je er thuis over verder aan het denken was.

Filosoferen met kinderen

Als we de betekenis van filosoferen opzoeken in het woordenboek vinden we; Werkwoord diep nadenken over de wezenlijke vragen van het leven, peinzen, wijsgerige bespiegelingen houden, door- of overdenken

Filosoferen is zoeken naar begripsverheldering, speculeren en fantaseren. Filosoferen is altijd taal en komt het beste tot stand in een dialoog of discussie.

Twee aspecten;

- Speculatieve denken; hierbij wordt de verbeeldingscapaciteit ingezet, het creatieve denken, buiten de kaders.
- Analytische denken; hierbij wordt de nadruk gelegd op het logisch beargumenteren, het redeneren.

Om te kunnen filosoferen moet een kind zijn moedertaal redelijk beheersen. Filosoferen is nauw verbonden met het denken en heeft in dus betrekking op de begrippen in het hoofd, dus op de eerste plaats de taal waarin je denkt. Dit verklaart waarom het lastig is om NT2leerlingen in de groep mee te laten doen aan deze activiteit. Aan de andere kant zijn deze problemen niet minder groot tijdens de andere vakken en is juist het filosoferen een stimulans om het Nederlands beter te willen beheersen.

Kinderen proberen in een denkgesprek uiting te geven aan wat ze denken. Dat is typisch voor filosoferen. Het is een worsteling met taal, waar kinderen ongelooflijk veel van leren. In gesprek met anderen moet een kind duidelijk maken aan een ander wat hij denkt. Hij wordt gedwongen taal te vinden voor zijn gedachten (Bartels, 2007).

Filosoferen in het onderwijs combineert:

- Houding vanuit verwondering en nieuwsgierigheid
- Methode van werken; dialoog of discussie waarin geen betersweters zijn
- Onderzoeksgebied; de vele onbeantwoorde vragen in onze wereld

Waarom is filosoferen belangrijk?

- Kinderen ontwikkelen hun denken
- Kinderen ervaren dat ze door samen in gesprek te gaan, kunnen komen tot een resultaat, bijvoorbeeld een definitie van `stoer zijn`, of wat tijd is.
- Filosofie hoort bij onze cultuur, dus ook in het onderwijs.
- We weten niet hoe onze toekomst er uit zal zien, zoveel veranderingen. Zo leren kinderen beter richting aan te geven aan hun leven. Ze moeten met anderen praten om zichzelf te begrijpen.
- Kinderen worden serieus genomen, zelfvertrouwen groeit.
- Hogere denkniveaus worden aangeboord
- Er is niets kunstmatigs aan, het is in het hier en nu. Wat telt is wat je zegt op dat moment. Kinderen leren hun mening bij te stellen, hun inzichten veranderen.
- Onderlinge verhoudingen van verschillende vakken worden benadrukt.
- Sfeer in groep verbeterd door te filosoferen.

Filosoferen helpt bij het vormgeven van een maatschappij waarin mensen het normaal vinden dat ze het niet altijd bij het rechte eind hebben en geleerd hebben om hun standpunt te herzien.

Leerkrachten die ervaring hebben in het filosoferen met een groep kinderen, zeggen een verschil te bemerken in de betrokkenheid van kinderen als ze bezig zijn met vertellen en luisteren in de weekend kring en tijdens het filosoferen. Veel meer kinderen hebben een inbreng en er wordt geboeid geluisterd.

In een van de artikelen van de Wet op het Basisonderwijs wordt gesproken over de algemene doelen van de basisschool:

Het onderwijs richt zich in elk geval op de emotionele en de verstandelijke ontwikkeling, en op het ontwikkelen van creativiteit, op het verwerven van noodzakelijke kennis en van sociale, culturele en lichamelijke vaardigheden.

Tussen de doelen van filosoferen en deze integrale doelen bestaat veel overeenkomsten. Met name creativiteit ontwikkelen, kan in dit kader beschreven worden met creatief denken. Op deze manier kunnen ook de kerndoelen bekeken worden, zowel bij taal, rekenen maar ook bij zaakvakonderwijs en levensbeschouwing.

Filosoferen is niet een specifiek onderdeel in de algemene kerndoelen, die we hanteren in ons onderwijs. Wel kunnen een aantal doelen gehaald worden, als het gaat om kennis, inzichten en vaardigheden, door het onderwijsaanbod te verrijken door filosoferen in het rooster op te nemen.

Doelen van filosoferen;

- Leren en ervaren om gezamenlijk filosofische vragen te onderzoeken, zonder dat er een vaststaand antwoord wordt verwacht aan het eind.
- Leren formuleren eigen vragen en ook herformuleren als gevolg van de reacties van anderen.
- Leren reflecteren op eigen kennis, normen en waarden met als resultaat meer inzicht in eigen wereldbeeld en dat van een ander.
- Leren onderzoeken van eigen denken en denkstructuren.
- Leren herkennen van relatie tussen vragen die je jezelf gesteld hebt en filosofie als cultureel erfgoed, ofwel: waar hebben volwassenen wel en waar geen antwoord op, dat algemeen aanvaard is. (denk aan levensbeschouwing)
- Ontwikkeling van discussievaardigheden, innemen van standpunt, herkennen van positie van een ander, kritiek kunnen geven en ontvangen, herzien van eigen mening.
- Leren herkennen van alternatieven voor algemeen aanvaarde opinies over de werkelijkheid en aspecten daarvan. (ook voor volwassenen lastig)
- Leren doordenken van een idee zonder dit meteen om praktische redenen af te wijzen (leren gebruiken van gedachten experimenten), ofwel de vraag `Waar is dat nou goed voor?` van je af kunnen schudden.

Daarnaast speelt attitude en belang van waarden een belangrijke rol. Geen expliciete cognitieve bedoelingen liggen er aan de grondslag van filosoferen, maar er is zeker wel sprake van een mentale ontwikkeling bij het kind (en volwassene).

Bij zoeken naar antwoorden is het proces er naartoe belangrijker dan de uitkomst. Tijdens dit proces ontwikkelen kinderen namelijk hun denkvaardigheden. Ze ontwikkelen abstracte begrippen zoals ruimte, tijd en leven. Dus geen houvast aan een tabel, plattegrond, de klok of tekst maar het raamwerk van algemene kennis in het hoofd van het kind is van belang.

Om filosoferen in de groep te realiseren, moet de leerkracht voorzien zijn van aanleidingen en middelen om over te filosoferen. Hij moet zelf ook ruimdenkend zijn en gemotiveerd zijn om dit te ondernemen. Hij moet beschikken over professionele voorwaarden zowel in persoon (houdingen) als in techniek (vaardigheden). Bovendien moet de omgeving bewust ingericht zijn door middel van organisatorische maatregelen. Hier wordt met name bedoeld het flexibel omgaan met het rooster en filosoferen inzetten op momenten dat het doeltreffend werkt. Dan nog is dit geen garantie dat het direct een succes wordt.

Natuurlijk zal het uitmaken of een leerkracht al enige ervaring heeft. Gesprek gaat soms hele andere kant op, is dit zinnig, dan besluit de leerkracht verder te gaan. Levert het weinig op, stelt de leerkracht de juiste vraag om zo weer bij het onderwerp te komen. Vaak geven leerkrachten aan, deze gesprekssituaties al spontaan, regelmatig te doen in de klas. Wat nog niet gebeurt is dat deze gesprekken bewust georganiseerd worden, zodat alle kinderen er baat bij hebben.

De rol van leerkracht verandert, als je gaat filosoferen, de kinderen moeten hieraan wennen. Hij is minder aan de praat en zijn bijdrage is niet altijd de waarheid, kinderen worden uitgedaagd doordat de leerkracht het antwoord oprecht niet weet, of doordat hij een tegenstelling roept. Ook moeten ze leren dat ze tegen elkaar mogen praten in plaats van tegen de leerkracht alleen. In het begin moeten kinderen hierin gestimuleerd worden.

Nieuwsgierigheid van beide kanten is een voorwaarde, zowel van het kind om actief mee te doen aan het gesprek als van de leerkracht, om de gedachten van kinderen te horen.

De leerkracht moet gespreksregels van tevoren duidelijk bespreken, zodat kinderen weten wanneer ze iets mogen zeggen of kunnen reageren. Ook de goede pedagogische sfeer is een voorwaarde, het is van belang dat iedereen in zijn waarde gelaten wordt, zodat elk kind zich veilig voelt om een bijdrage te leveren in het filosofisch gesprek. Bij een hele onrustige groep is het beter om in kleine groepjes te filosoferen. Schenk extra aandacht aan de gespreksregels en houdingen.

De vorm waarin aandacht besteed wordt aan filosoferen in de klas, kan verschillen. De werkvorm 'kleine kring' kan gehanteerd worden, terwijl ander kinderen zelfstandig werken. Met de hele groep is ook mogelijk. Getrapte gespreksvorm is ook een goede vorm; eerst in tweetallen of in groepje van vier vraag laten bespreken en dan terug laten komen. Er zijn leerkrachten die een speciaal voorwerp in het midden zetten, of op een andere plek gaan zitten. Het is goed om kinderen te laten merken, dat het belangrijk en interessant is en dat je nieuwsgierigheid opwekt. (Bouwmeester 1994)

Kinderen die mee gedaan hebben met filosoferen in de klas, geven in een onderzoek aan, dat ze drie dingen goed hebben geleerd, namelijk;

- Andere mensen kunnen een andere mening hebben.
- Ik kan beter luisteren naar anderen.
- Ik denk meer na over dingen (Bartels, 2007).

Mijn commentaar:

Volgens mij staan de meeste leerkrachten wel open voor filosoferen. Het ontbreekt ze alleen aan tijd. Daarom gebeurt het meestal alleen spontaan. Ze vinden het leuk om te doen en men is nieuwsgierig naar de gedachtegang van kinderen. Het is mij vaak opgevallen dat men enthousiast is na een spontaan diepgaand gesprek in de klas. De reden dat het incidenteel gebeurt en niet met een zekere regelmaat, heeft te maken met tijdsdruk. De leerkracht heeft de tijd nodig om alle vakken te geven en met name de kernactiviteiten goed onder de aandacht te brengen in de klas. De inspectie is genadeloos en de scholen voelen de druk om goede resultaten te halen aan het eind van het schooljaar. Als je kijkt naar wat kinderen aangeven, te hebben geleerd van het filosoferen, zijn dat belangrijke aspecten. We bereiden kinderen voor op de maatschappij, die zo snel verandert. De wereldbevolking is in de afgelopen dertig jaar verdubbelt. Het lijkt me dat eigenschappen als je mening kunnen herzien, je verplaatsen in de ander, in het kader van tolerantie en communiceren, dan juist van groot belang zijn.

Filosoferen in de klas vraagt een goed klassenmanagement. De andere kinderen zijn aan het zelfstandig werken, terwijl de leerkracht met een groepje van vijf leerlingen in gesprek is. De sfeer in de groep moet goed zijn, gespreksregels moeten helder zijn, zodat elke deelnemer zich veilig voelt en zich kan concentreren op het gespreksonderwerp. In mijn groep 4 heb ik het een aantal keer gedaan. De ene keer ging het beter dan de andere keer, maar over het algemeen waren de kinderen en ik positief over de activiteit. Kinderen, merkte ik, willen in het

begin wel heel graag een oplossing. Ze waren erg betrokken en gingen ook in de pauze er samen nog over verder praten. Het onderwerp was `Kun je als mens onder water wonen?` Het leefde echt onder de kinderen, ook de volgende dag kwamen er nog enkele opmerkingen, waaruit ik kon opmaken dat er thuis ook over gepraat was. In de klas moeten kinderen wennen aan deze manier van praten met elkaar. Het effect zal veel groter worden, naarmate ze er mee vertrouwd raken en het zelfstandig werken geautomatiseerd verloopt, zodat de leerkracht echt tijd heeft voor dit groepje.



2.3.10 Zelfregulatie en reflectie

Inleiding

De betrokkenheid van kinderen bij hun eigen leerproces is een belangrijk aspect tijdens de schoolloopbaan. Als een kind zich bewust is van het feit dat hij zelf invloed heeft op zijn leren, is het meer gemotiveerd en gaat het leren makkelijker. In dit hoofdstuk worden de afzonderlijke niveaus van zelfregulatie en reflectie geschetst. Daarnaast wordt ingegaan op de manier waarop de leerkracht de leerling het best kan begeleiden in een gesprek over zijn leren op school.

Vervolgens wordt onderzoek naar hersenontwikkeling beschreven, om duidelijk te krijgen wat men van een kind kan eisen als het gaat om zelfcontrole, planning en reflectie.

Zelfregulatie en reflectie

Op school heeft de leerkracht invloed op het werken en gedrag van een leerling, net als dat vriendjes, vriendinnetjes en ook de ouders daar invloed op hebben. Maar er is ook een intrinsieke motivatie bij kinderen. Van oorsprong is elk kind nieuwsgierig en wil leren. Voor een deel reguleren kinderen zelf hun gedrag en leren, dit noemt men 'self-regulated learning en behavior' (Berends 2010).

Er zijn 4 niveaus

- Zelfstandig werken; kinderen gaan na instructie zelf aan de slag, zorgen zelf voor materiaal, controleren, registreren
- Zelfstandig leren; kiezen en plannen zelf een leeractiviteit die ze nodig hebben om doel te bereiken, delen tijd in, passen aan, helpen elkaar als dat wordt gevraagd.
- Zelfverantwoordelijk leren; zelf doel stellen, weten waar je moet samenwerken, wanneer je hulp moet vragen, toepassen zelfstandige strategie of aanpak en zelf evalueren
- Zelfsturend leren; zelf kiezen wat en hoe je leert, evalueren of het doel behaald is, reflecteren, zelf achterhalen wat er geleerd is en waarom.

De afstemming van de leerkracht op de leerling in zo'n tweegesprek is belangrijk. 'Matchen' wordt dat genoemd, het eerst op hetzelfde level komen. Daarna kan de leerkracht 'stretchen'. De leerkracht stelt doelgericht vragen, om het kind te betrekken bij zijn eigen leerproces. Het kind is zich dan meer bewust van het feit dat hij zelf verantwoordelijk is voor zijn leren. Daardoor raakt hij meer gemotiveerd en gaat meer taakgericht bezig. Bovendien zal hij door dit regelmatig met de leerkracht als coach te doen, ook bewuster gaan nadenken over zijn eigen zelfbeeld.

Bij jonge kinderen is het ook zinvol om te praten over het eigen zelfbeeld, het leren en de werkhouding. Natuurlijk stel je dan andere vragen dan aan kinderen in de bovenbouw.

Er zijn een aantal aandachtspunten. Het belangrijkste is; 'Hoe jonger het kind hoe eenvoudiger de vragen'. Dat wil zeggen:

- zo dicht mogelijk in het hier en nu
- en zo dicht mogelijk bij het kind zelf
- enkelvoudige vragen
- zo concreet mogelijk

Het is goed om niet teveel `w`-vragen te stellen, (wat, waarom, wanneer enz.), omdat kinderen dan het gevoel kunnen krijgen, dat ze ter verantwoording worden geroepen. Bij oudere kinderen kan het gesprek al wat langer duren. Het is van belang, dat klasgenoten het gesprek niet horen en dat de leerling en leerkracht niet gestoord worden, zodat ze er echt de tijd voor kunnen reserveren.

Voorbeeld- vragen die je kunt stellen; (www.teamonderwijs.nl)

Wat was je doel? Wat wil je met deze opdracht bereiken?

- Wat heb je precies gedaan?
- Hoe heb je het aangepakt?
- Waar ben je mee begonnen?
- Wat waren de verschillende stappen daarna?
- Hoe beviel deze aanpak?
- Wat was moeilijk?
- Wat was makkelijk?
- Wat heb je geleerd?
- hoe ging de samenwerking?
- Welke hulp van mij heb je gemist?
- Wat heb je aan mijn hulp gehad?
- Hoe kan de samenwerking een volgende keer worden verbeterd?
- Wat doe je een volgende keer anders?
- Wat zou je iemand adviseren die dit ook gaat doen?

2.3.11 Hersenen en leren

Er werd altijd gedacht dat hersenen helemaal ontwikkeld waren, als het kind de leeftijd van vijf jaar had bereikt. Vervolgens zouden ze in details nog een beetje groeien, maar op twaalfjarige leeftijd, was ook dat proces echt klaar. Dit is toch een groot misverstand over hersenen in het kader van leren. Hersenonderzoek heeft in de afgelopen jaren uitgewezen, dat bij meisjes de ontwikkeling doorgaat tot na het twintigste jaar en bij jongens zelfs tot hun drieëntwintigste of vierentwintigste jaar. Er wordt met name onderzoek gedaan naar de ontwikkeling van de frontale hersenkwab, bij het voorhoofd. Dit gebied zorgt ervoor dat we kunnen anticiperen, plannen, emoties bewust kunnen voelen, opwellingen beheersen, keuzes maken, kunnen invoelen wat anderen bedoelen en een zin geven aan ons bestaan. Dit gebied is bij mensen het hoogst ontwikkelde deel van de hersenen en is bij ons verder ontwikkeld dan bij de hogere mensapen. Het ruimtelijk en logisch denken evenals het plannen en redeneren worden in deze fase verder ontwikkeld. Dat komt voor een deel doordat juist de prefrontale schors het laatst rijpt, maar ook doordat plannen complex is en daar verschillende delen van de hersenen voor nodig zijn.

(www.hersenenenleren.nl)

Mijn commentaar:

Door het lezen van de theorie over zelfregulatie, reflectie en hersenontwikkeling werd ik versterkt in mijn mening dat er veel winst valt te behalen door meer met een kind te praten over zijn werkproces. Zijn eigen ik wordt in dit verband belangrijker. In de praktijk zie ik nog regelmatig dat er veel over het kind wordt gepraat in plaats van met het kind zelf. Dat terwijl hij de hoofdpersoon is en bovendien de grootste veranderingen teweeg kan brengen. Zo was mijn zoon tussen zijn eerste en tweede rapport in groep 7 zes punten achteruit gegaan. Nu stond hij nog nergens onvoldoende voor, dus werden we als ouders niet uitgenodigd voor een 10 minuten-gesprek. Toen ik dit ter sprake bracht bij zijn leerkracht, werd verteld dat zijn werkhouding en concentratie de laatste maanden te wensen overliet en dat de mindere resultaten het gevolg daarvan was. Op de vraag van ons als ouders, wat mijn zoon hier zelf van vond, kreeg ik de reactie dat er nog niet over gesproken was met hem! Dit vind ik echt een gemiste kans.

Ook had een collega conversatie met een meisje in groep 4 over haar rekenen, dat zo moeizaam ging. Tijdens het praten kwam ze er achter dat het meisje zich werkelijk niet bewust was van het feit dat er op school iets verwacht werd van haar. Ze zag het als een soort dagbesteding, om iets om handen te hebben. Na dit gesprekje raakte ze direct meer gemotiveerd om actief te werken, ook al vond ze het moeilijk. Door deze gesprekken regelmatig met kinderen te houden, voelt het kind zich gezien. Soms zijn het maar korte gedachtewisselingen, die de leerkracht kan hebben tijdens de ronde door de klas.

Wat betreft de hersenontwikkeling blijkt dus dat kinderen in de bovenbouw, maar zeker ook in het voortgezet onderwijs, een leerkracht als een soort coach nodig hebben, die ze helpt met plannen van hun werk, organiseren. Ze hebben meer sturing nodig door leraren en ouders, dan gedacht wordt.

2.4 Wat wordt er verstaan onder creatief denken?

Inleiding

De term `creatief denken` doet wellicht denken aan filosoferen of aan creativiteit in de zin van tekenen, drama's enzovoorts. Zijdelings hoort het er ook bij, maar in de eerste plaats wordt bedoeld het `buiten de kaders denken`. Niet op zoek gaan naar een antwoord, maar juist naar alle mogelijke woorden. Er wordt nader ingegaan op de visie van sir Ken Robinson en wat hij hier exact mee bedoelt. Vervolgens komt aan bod wat dit van doen heeft met kinderen en met het onderwijs dat we geven.

2.4.1 Creatief denken- sir Ken Robinson

Sir Ken Robinson is een auteur uit Engeland en een deskundige op het gebied van creativiteit. Hij adviseerde al vele overheden, multinationals en ideële organisaties over het nut van creativiteit voor vooruitgang. Volgens hem is creativiteit een van de belangrijkste en meest bijzondere eigenschappen is van de mens.

De definitie van creatief denken is; een manier van denken, waarbij iemand alle mogelijkheden tot zijn beschikking heeft. Men mag volop dromen, alles kan! Het gaat om `Out of the box denken`, durven te dromen, ook al voelt het raar op dat moment. Op deze momenten bedenkt men namelijk de beste oplossingen. Met creatief denken wordt bedoeld dat iemand in mogelijkheden kan denken, dat men denkt in meerdere antwoorden en in meerdere interpretaties van probleemstellingen.

Juist een kind heeft hier door zijn onbevangeheid talent voor. Zij zijn niet bang om fouten te maken en gebruiken hun fantasie bij alles wat ze ondernemen.

Door creatief te denken, zijn de mooiste uitvindingen in de wereld gedaan. Ook voor de broeders Wright was het een droom om echt de lucht in te kunnen met een vliegtuig, maar het is wel werkelijkheid geworden doordat ze zich niet lieten stoppen door onmogelijkheden. Uit onderzoek blijkt dat kinderen veel handiger zijn in het open krijgen van `kinderveilige` sluitingen van flessen bijvoorbeeld. Volwassenen `weten` hoe de dop draait en raken ontmoedigd als het anders gaat dan ze denken. Ze raken geblokkeerd, omdat ze niet op de gedachte komen, dat het wellicht mogelijk is dat deze sluiting op een andere manier werkt. Een kind dat een vakantie filmpje terugziet en zucht: `Vanavond ga ik terug`, of het idee oppert dat nu opa is gestorven, oma bij hen in huis kan komen wonen, denkt buiten de kaders van wat mogelijk is. Kinderen denken dat op school logeren best mogelijk is, of op vakantie gaan met een luchtballon.

Voor een kind kan het een serieus plan zijn, terwijl wij als volwassenen weten dat dit onmogelijk is. Kinderen zijn van nature creatief in het bedenken van oplossingen van problemen die ze tegenkomen.

Een kind is van nature echt niet bang om iets fout te doen of zeggen. Al is iets fouts natuurlijk niet vanzelfsprekend creatief.

Als men er niet op voorbereid is om iets fout te zeggen, komt men nooit met iets origineels. De meeste kinderen verliezen de capaciteit van creatief denken, voordat ze volwassenen zijn. Onze hele samenleving, bedrijfsleven is namelijk ingesteld op het niet maken van fouten. Fouten maken is in onze maatschappij iets wat je te allen tijde moet zien te voorkomen. Op deze manier wordt creatief denken van kinderen afgepakt.

Intelligentie is divers. De manier waarop mensen naar de wereld kijkt kan visueel, auditief, kinesthetisch zijn. Anderen denken in abstracte termen of in beweging. Creativiteit is volgens

Robinson, het proces van het hebben van originele ideeën met waarde. Door interactie van intelligentie, dus alle hersengebieden te laten samenwerken, komt creativiteit naar buiten. Als je als leerkracht afstemt op de behoeften van het kind en dus ook op zijn manier van leren, raakt het kind meer betrokken en voelt het zich gezien. Als een kind in zijn element is, is het het meest zichzelf, het meest geïnspireerd en haalt het het beste uit zichzelf.

In het onderwijs zijn we er zo op gebrand, dat kinderen van een bepaalde leeftijd, voldoen aan bepaalde eisen. Het lijkt soms wel alsof de geboortedatum van een kind het belangrijkste is. De school is geen fabriek en een kind is niet een product op de lopende band. We labelen kinderen als ze niet voldoen aan onze verwachtingen.

Er wordt vaak vergeten te kijken naar de hele ontwikkeling en nog meer van belang, het kind zelf. Misschien functioneert het beter in een klein groepje, of werkt juist liever alleen, of doet bepaald werk beter op een ander moment van de dag.

Uit onderzoek naar de mate waarin de mens goed is in divergent denken, hiermee wordt bedoeld de capaciteit die men nodig heeft om creatief te kunnen denken, blijkt dat 98% van kinderen op kleuterleeftijd dit geniaal kan. Maar al na enkele jaren loopt dit percentage terug en zijn kinderen hier dus steeds minder toe in staat. Dit komt door onze manier van onderwijs geven en het gegeven dat we in de klas veelal op zoek zijn naar een enkel goed antwoord op de vraag. Dat is overigens niet omdat leerkrachten dat zo willen, maar het is een systeem waar we inzitten.

Uitspraak van de beroemde schilder Picasso;

` Elk kind is een artiest, maar er zijn er maar weinig die het ook blijven.`

In het onderwijs proberen we kinderen voor te bereiden op de toekomst. Dat terwijl we amper kunnen voorspellen hoe de wereld er over 5 jaar uit zal zien. Robinson beschrijft de negatieve impact die standaardtoetsen kunnen hebben op het moreel van zowel leerling als leerkracht. Goede leerkrachten voelen zich geremd in hun creativiteit. Het is prima als testen gebruikt worden als hulpmiddel, maar het moet niet de focus van het onderwijs worden. Volgens Robinson is de krachtigste methode om onderwijs te verbeteren, te investeren in de verbetering van het lesgeven en de status van fantastische leraren. De voorwaarden om kinderen te laten ontwikkelen moeten er zijn, dat houdt in leren vanuit een context, met aandacht naast taal, rekenen en lezen, ook voor creatieve vakken als drama, dans en tekenen. Ingenieuze ideeën worden altijd met meerder individuen samen bedacht. Het is een wisselwerking, om op die manier een item van verschillende kanten te belichten. Het spreekt vanzelf dat mondelinge taalvaardigheid in dit verband van groot belang is. Het gezamenlijk brainstormen, dus samen denken, zelf zienswijzen verwoorden maar ook echt luisteren, werpt zijn vruchten af.

2.4.2 Loris Malaguzzi

`Een kind heeft honderd talen, maar de school en de samenleving stelen er negennegentig van.`

Deze doordenker van Loris Malaguzzi (1920-1994) doelt tevens op het creatief denken.

*Het kind
bestaat uit honderd
Het kind heeft
honderd talen
honderd handen
honderd gedachten
honderd manieren van denken
spelen en praten
Honderd alsmaar honderd
manieren van luisteren
verbazen, liefhebben
honderd vreugdes
om te zingen en te begrijpen
honderd werelden
om te ontdekken
honderd werelden
om uit te vinden
honderd werelden
om te dromen
Het kind heeft
honderd talen (en nog eens honderd honderd honderd)
maar ze stelen er negenennegentig
De school en de cultuur
scheiden het hoofd van het lichaam
Ze zeggen hem:
te denken zonder handen
te doen zonder hoofd
te luisteren en niet te praten
te begrijpen zonder vreugde
lief te hebben en zich te verbazen
alleen met Pasen en met Kerstmis
Ze zeggen hem:
dat spel en werk
realiteit en fantasie
wetenschap en verbeelding
hemel en aarde
verstand en droom
dingen zijn die niet bij elkaar horen
Kortom, ze zeggen hem
dat de honderd er niet is
Het kind zegt:
Zeker, de honderd is er wel!*

Loris Malaguzzi (pedagoog uit een dorpje in Reggio Emilia, Italië.)

Dit citaat vat prachtig de hele opzet van Reggio Emilia samen. Malaguzzi was een zeer gedreven pedagoog, een charismatisch en bevrogen idealist. In 1945 ontmoette hij in Reggio enkele ouders die samen een kleuterschooltje wilden stichten. Het klikte en Malaguzzi had hier een basis van waaruit hij zijn pedagogische ideeën kon ontwikkelen: respect voor het kind, zich niet blindstaren op de beperkingen, maar kijken naar mogelijkheden en creativiteit bij elk kind. Het gevolg is dat nu in Reggio en zelfs buiten Italië volgens zijn beginsel wordt gewerkt. Door de creativiteit van het kind te stimuleren wil men het kind niet beroven van zijn enorm reservoir aan mogelijkheden om zich te uiten. In zijn levensbeschouwing gaat men uit van het sterk onderzoekende kind. Het beeld van kinderen is dat ze sterk, nieuwsgierig, enthousiast en ondernemend de wereld willen leren kennen. Zoals de kinderen naar de wereld kijken, zo kijken volwassenen naar de kinderen. Het kindbeeld wordt als basis gezien van alles. Het is het uitgangspunt van alles wat je doet.

2.4.3 Hoe te starten als leerkracht met creatief denken? (van der Kooij 2010)

Probeer het systeem van geen fouten maken te doorbreken. Ga niet op zoek naar een antwoord, maar benadruk dat er veel mogelijkheden zijn. Sta open voor inbreng van kinderen, ze zullen je verrassen. Geef kinderen zelfvertrouwen door ze veel in gesprek te laten gaan met de leerkracht en met elkaar. In die interactie vindt het leren plaats. Doordat kinderen betrokken zijn door het onderwerp en vraagstelling van de leerkracht, wordt het niveau van inbreng van kinderen omhoog gebracht.

Reserveer iedere dag een kort en vast moment in om met de kinderen een creatieve beleving te hebben. Daarbij staat creatief denken centraal, oftewel kinderen uit hun vaste denkpatroon halen.



- Optische illusie of zoekplaatjes bekijken.
- Tekening van abstracte vormen laten maken bij muziek.
- Levend standbeeld maken bij abstracte begrippen als kracht, samenwerken, liefde.
- Ander gebruik verzinnen voor gereedschappen of keukengerei bijvoorbeeld om mee te knutselen.

- Onmogelijke uitvindingen verzinnen “boek waar niks in staat”.
- “Witte” landkaart laten invullen aan de hand van een thema.
- Gesprekje tussen voorwerpen verzinnen.
- Fotobal maken met hele klas van je droomschool.
- Vanuit verschillende kanten op stellingen of nieuws reageren.

In al deze werkvormen komen zes creatieve competenties naar voren: anders waarnemen, flexibel associëren, gebruiken van analogie, verbeeldingskracht, ijverig zijn en oordeel uitstellen.

Deze competenties te samen vormen de basis voor kinderen voor de ontwikkeling van een flexibele en creatieve geest. Dat is belangrijk, we bereiden kinderen voor op de toekomst en creatieve denkers gaan makkelijker en sneller om met problemen en zien kansen waar anderen die laten liggen.

Mijn commentaar

De woorden van Ken Robinson vond ik verfrissend, een kijk op het onderwijs, waar ik me niet in verdiept had. Ik herken veel punten, die hij aanhaalt. Zelf heb ik ook wel ervaren dat kinderen steeds minder actief zijn in de klas, als het gaat om hun leerproces. Dat terwijl er zeker niet minder hard gewerkt wordt door leerkrachten en er veel vooruitgang is geboekt als het gaat om differentiatie in de didactiek. De wereld is in de afgelopen jaren zo enorm veranderd. Voor een kind zijn er zo ontzettend veel prikkels om hem heen. In de geschiedenis is er niet zo'n periode geweest, waar mensen zo intens gestimuleerd werden, door prikkels van buitenaf. Denk aan internet, billboards, televisie waar in sommige huishoudens wel 100 zenders te zien zijn, iPod, telefoons enzovoorts. Daar tegenover staat dan het onderwijs, met nog heel vaak de situatie; juf voor de klas die instructie geeft en de hele klas luistert. Logisch dat het voor een kind veel moeite kost geboeid te blijven tijdens een schooldag met in verhouding saaie stof. We moeten volgens mij veel meer toe naar een leerkracht als coach en aansluiten bij de afzonderlijke kinderen. Gesprekken voeren met leerlingen over hun eigen ontwikkeling, veel interactie tussen leerlingen en tussen leerkracht en leerling, kweekt motivatie is mijn mening. Dat lukt als de leerkracht meer als begeleider gaat werken en creatieve werkvormen in de klas heel normaal zijn. Betrokkenheid van leerlingen en kijken naar talenten van kinderen, uitgaan van meervoudige intelligentie in de lessen is van belang. Als leerkrachten vervolgens vertrouwen hebben in de zelfstandigheid van kinderen, dan heb je tijd om gericht aan te sturen en met kinderen te praten. Zelf denk ik dat het goed is om een goede balans te vinden in sturing van de leerkracht en alles vanuit de kinderen laten komen. Volgens mij is het belangrijk dat een kind zelf keuzes kan maken in schoolzaken, maar het moet ook leren opdrachten op te volgen en uit te voeren. Daar leer je van. Maar dan wel op een school, waar kinderen kunnen leren op veel manieren, niet alleen maar vanuit een boek. Mijn ervaring heeft me geleerd, dat kinderen veel gemotiveerder zijn, als ze op meerdere vlakken bezig kunnen met een onderwerp. Het boek ‘Het element’, raakte me, het zette me aan het denken. Vooral omdat ik me bezig hield, met de vraag, wanneer ben ik in mijn element?

Waarschijnlijk zit het in het echt iets willen betekenen voor de kinderen, want daar draait het om voor mij. Kinderen en in mijn `ib-rol` straks ook collega`s en ouders, echt raken op een positieve manier. Uit gesprekken met ouders van de basisschool waar ik werk, geven ouders aan wat ze het allerbelangrijkste vinden, dat wij als leerkrachten de kinderen meegeven, als ze straks groep 8 verlaten, namelijk; zelfvertrouwen! Dit heeft voor mij alles te maken met dit onderzoek. Ik denk dat als je een kind echt les geeft, in plaats van rekenles geeft, dat een voorwaarde is. Je bereikt dat door het kind te stimuleren, maar ook hoge verwachtingen uit te spreken en voorwaarden te scheppen, zodat het kind zich zo goed mogelijk kan ontwikkelen. Bovenal door echt er te zijn voor het kind en het kind echt te zien!



2.5 Hoe hangen creatief denken en mondelinge taalvaardigheden met elkaar samen?

Inleiding

In het onderzoek wordt de koppeling gemaakt tussen enerzijds taal en anderzijds het creatieve denken. In dit hoofdstuk zet ik uiteen hoe ze met elkaar te maken hebben in het basisonderwijs.

Volgens Damhuis is goed taalonderwijs essentieel voor schoolsucces en dat de mondelinge taalontwikkeling daarvan de basis vormt. Multiculturele scholen dienen de kinderen uit te dagen tot taal-denkontwikkeling door creatieve werkvormen te hanteren met als onderwerp goed gekozen thema's. De rol van de leerkracht is op dit vlak doorslaggevend. Deze verschuift namelijk van alleen maar kennis overbrengen naar denkprocessen op gang brengen. Door te investeren in mondelinge taalvaardigheid komt creatief denken op de basisschool beter tot zijn recht.

Leren doe je door;

***Intern maken;** de informatie komt binnen. Dit hangt samen met verschillende intelligentieniveaus(de een is auditief ingesteld, de ander leert vooral motorisch of visueel) maar het heeft ook te maken met taakgerichtheid van het kind..

***Interne processen;** het geheugen is heel belangrijk. Maar ook de capaciteit om de nieuwe stof te linken aan kennis die al eerder is opgedaan. Integreren dus en vergelijken.

***Output;** nieuwe kennis wordt toegepast op zo'n manier dat andere mensen deze vaardigheden kunnen waarnemen (kan schriftelijk, maar ook mondeling, of in een creatieve verwerkingsvorm als een lied of tekening) (Passey 2000).

Deze volgorde in niveaus klimmen op in moeilijkheid;

Denkniveau	Gerichte vraagstelling
Herinneren	• Wat deed Irene in de paardenstal?
Begrijpen	• Wat betekent voornamelijk? • Noem voorbeelden van verschillende groentes.
Toepassen	• Pas de spellingregel toe bij het woord 'zucht'.
Analyseren	• Waarom ging zijn vriendje nu snel naar huis? • Wanneer kwam zijn moeder thuis?
Evalueren	• Welke manier vind jij de beste en waarom?
Creëren	• Kun jij eens vertellen, hoe jouw droomvakantie er uit ziet? • Hoe zou je uitleggen aan Sanne dat ze echt niet naar de school kan, waar haar vriendin naar toe gaat?

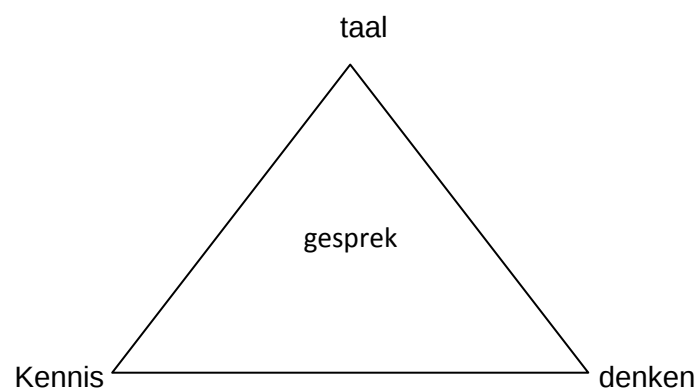
De instructie blijft van belang in ons onderwijs. Van belang is dat het niet te lang duurt en dat er een mondelinge fase op volgt. In deze instructiefase draagt de leerkracht zorg voor een

goed taalaanbod. Dat doet hij door aan te sluiten bij meerdere niveaus van de kinderen in zijn klas (Walst, 2011). Interactie betekent ook wisselwerking. De leerkracht laat zich ook beïnvloeden door de kinderen. Zakken ze weg, zal hij levendiger moeten vertellen, wordt er gefronst, moet er wellicht wat meer stil gestaan worden bij de lastige stof. Volgens Walst is goed taalaanbod `de zwiep` of de aanzet, voorwaarde voor het goed kunnen nadenken van kinderen.

Woordenschat is vanzelfsprekend van belang en de leerkracht kan door het woord in meerdere zinnen te herhalen, zorgen dat ook minder taalvaardige kinderen aan hun trekken komen.

Ook brengt de leerkracht strategieën om te leren ter sprake tijdens de instructie. De leerkracht stelt zichzelf daar in als voorbeeld, dit noemt men met een engelse term `modeling`, oftewel het model staan. Dus niet alleen de opdracht uitleggen, maar ook benoemen wat het kind in zijn hoofd daar voor nodig heeft. Dit noemen ze cognitie op metaniveau. Met name bij studievaardigheden hebben de leerlingen baat bij deze benadering. Dit kan een leerkracht alleen doen, als het gaat om sociale vaardigheidstraining is het ook heel zinvol om goed voorbereide interactie met een andere collega als onderdeel van de les te gebruiken.

In onderstaand schema wordt duidelijk dat het gesprek, als het van de juiste kwaliteit is, de bindende factor is, als het gaat om ontwikkelen van kennis, taal en denken (Damhuis en de Blauw, 2008).



Overigens houdt dit niet in dat instructie voor taal, rekenen, maar ook voor zaakvakken niet meer nodig of van belang is. Aanvankelijk lezen, spelling en een deel van woordenschatonderwijs, rekenen vereisen directe instructie. Maar er zijn nog meer manieren om kennis over te brengen. Het gaat er juist om als leerkracht kansen te zien, waarin je leerlingen actief kunt laten leren, met veel interactie. Het gaat om de combinatie. Bovendien dragen juist de zaakvakken mooie thema's aan, voor creatieve werkvormen en denkgesprekken met leerlingen.

Juist als kinderen interactie hebben met de leerkracht of met andere kinderen, komen er denkprocessen op gang. Volwassenen, ook leerkrachten of `ib-ers` gaan om activiteiten voor te bereiden, maar ook bij een probleemgeval, ook om de tafel zitten. Samen weet je meer dan alleen. Je vult elkaar aan, bevestigt iemand of laat door een situatie van de andere kant te bekijken, andere argumenten horen. Daardoor leert een kind om zijn eigen ideeën ook te

herzien. Door taal in te zetten creëert een leerkracht situaties waarin het kind als het ware mee de berg op wordt getrokken. Door de interactie is er namelijk constant de afstemming of het kind het begrijpt en de nieuwe stof kan linken aan eerder opgedane kennis. De leerkracht krijgt op deze manier meer de rol van begeleider, coach in plaats van instructeur.

Het is van belang dat de leerkracht de rol afstemt op de denkwijze van het kind. Welke vragen zijn geschikt en op welk moment? Leerkrachten zijn geneigd kennisvragen te stellen na de instructie om zo te controleren of de uitleg is geland en om zo de rust in de klas te bewaren. Bij deze vragen is het antwoord goed of fout. Een kind dat zich niet zo vertrouwd weet met de inhoud van de les, zal zich niet zo gauw melden en als zij al een poging wagen, lopen ze de kans om een fout te maken.

De vraagantwoord-spelletjes waarop je met niet meer dan een enkel woord antwoord kunt geven, zijn juist blokkerend voor de taalproductie (Walst, 2011).

Goede instructie met aansluitend een mondelinge fase waarin kinderen met leerkracht en andere leerlingen praten over de stof, is een voorwaarde voor ontwikkeling van denken van kinderen. Dit gaat het beste in coöperatieve werkvormen, daar op die manier de meeste kinderen aan bod komen om taal te produceren.

Het blijkt dat taal en creatief denken een wederkerige relatie hebben. Immers, een kind dat creatief aan het denken is, gebruikt taal als middel om te uiten wat hij denkt. Hij zoekt woorden om een ander duidelijk te maken, wat zijn gedachten zijn. Het kind verwoordt zijn gedachten, met taal als product. Net zoals een schilderij een uiting van creativiteit kan zijn, of een mooi gedicht. Andersom kan taal, door te luisteren naar anderen, een verhaal te lezen, een film te kijken, of door zelf iets te verwoorden, dit ook creatief denken tot gevolg hebben. Als een kind zijn taal goed beheerst, kan het taal inzetten om creatief te denken. Dit is een proces wat zich in het hoofd afspeelt en waar we alleen zicht op krijgen, door taalproductie van het kind.

Mijn commentaar:

De bewustwording van leerkrachten is van belang, ik ga er vanuit dat elke leerkracht inziet dat het haar taak is om het kind aan het denken te krijgen. Vaak zitten mensen door het volle, vaste programma klem. Bovendien zijn er steeds meer kinderen met specifieke problemen in hun klas. Het is de veiligste en voor de leerkracht de rustigste manier om een les te geven met instructie, vraagantwoordspelletje en dan over naar schriftelijke verwerking. Op die manier hou je de druktemakers rustig en waar leerkrachten ook erg van houden; je houdt op deze manier de controle. Het is zo haarscherp wie de stof begrepen heeft en wie niet. Maar je laat wel veel kansen liggen. Ik herinner me een gesprek over school tussen de vriendjes van mijn zoon, toen ze net gestart waren in groep 7. Een jongen zei na een hap uit zijn boterham, dat hij het erg leuk vond bij de nieuwe juf. `Weet je wat ze zei tegen mij, toen we gingen rekenen? Dit jaar ga ik je helpen je hersenen wakker te maken, want als ik zie en hoor hoe jij die rekensom uitrekent, betekent dat dat je nog veel meer kan dan je nu laat zien!` Ik had kippenvel op mijn armen, dat vind ik nu super. Met zo'n opmerking breng je zo veel teweeg. Ik vraag me af of iedere leerkracht zich daar zo van bewust is.

Hoofdstuk 3 Onderzoeksgegevens

3.1 Hoe presteren de leerlingen op Esmoreit in het taalonderwijs op het gebied van woordenschat?

Inleiding

Om antwoord te krijgen op deze vraag, heb ik de Citoscores bekeken en gekeken naar hoe op Esmoreit omgegaan wordt met mondelinge taalvaardigheden en beoordelingen.

Het onderdeel mondelinge taal is een onderdeel op het rapport van de groepen 3 tot en met 8. De leerkrachten hanteren geen observatielijsten om hier gericht bij kinderen naar te kijken. Waar men op let is of het kind samenhangend kan vertellen, tot de clou kan komen, verstaanbaar is, durft te vertellen, zinsbouw. Op onze school wordt vanaf groep 4 aandacht besteed aan spreek- of vertelbeurten. In de groepen 4 en 5 krijgt het kind uitgebreid instructie hoe je zo'n vertelbeurt aan kunt pakken. De ouders krijgen een brief hoe ze hun kind kunnen helpen. In het lokaal staat 'de geheimzinnige doos' waar het kind het voorwerp (of foto, boek) in kan doen. Ook krijgt het kind feedback op een positieve manier krijgt het achteraf te horen wat al goed ging en wat nog verbeterpunten zijn. Het belangrijkste is om kinderen daar ervaring in te laten opdoen, ze zelfvertrouwen te laten opdoen. In groep 6, 7 en 8 is er ook duidelijk aandacht voor de voorbereiding van de kinderen. Regelmatig zit een kind na school met de leerkracht om de spreekbeurt door te nemen en wordt er achteraf door de kinderen en de leerkracht gerichte feedback genoteerd. Deze worden ook meegenomen bij de beoordeling van dit onderdeel op het rapport.

3.1.2Trendanalyse

Vanwege dit onderzoek is het interessant te weten hoe de resultaten van woordenschat op onze school zijn. Op het rapport worden de Citoresultaten vermeld en het onderdeel mondelinge taal staat op het rapport voor de groepen 3 tot en met 8. Op de digitale rapporten voor ouders, die ik gescreend heb op dit onderdeel, wordt nauwelijks onvoldoende of matig gegeven. Blijkbaar vinden de leerkrachten dat het niveau dus bovengemiddeld is. Woordenschat is een belangrijk aspect in de Cito taal voor kleuters, die wordt afgenomen in groep 2. Deze wordt opvallend goed gemaakt op Esmoreit. Vervolgens wordt vanaf schooljaar 2008-2009 Woordenschattoets 2011 gehanteerd voor de groepen 3 tot en met 6. In groep 7 geeft de Entreetoets een goed beeld en in groep 8 gebruiken we de Eindtoets Cito.

Groep 3 heeft de eerste toets bovengemiddeld gescoord: II hoog.

Groep 4 start in M3 met een lage III, in E3 schieten ze omhoog naar een hoge II, maar in M4 kelderen ze weer tot een lage II (net geen III).

Groep 5 start in M3 met een lage I, in E3 gemiddelde II, in M4 weer een daling naar III, E4 nog verder dalend naar een lage III, maar gelukkig in M5 weer klimmend naar een gemiddelde II.

Groep 6 start in M3 in woordenschat 96 een bovengemiddeld niveau gehaald; II, in E3 idem. Vervolgens stappen ze over op Woordenschat 2011 en M4, E4 en M5 halen ze een groepsgemiddelde die net bovengemiddeld is en M6 scoren ze een gemiddelde II.

Groep 7 van het schooljaar 2008-2009 maakt de Entreetoets op dit onderdeel onvoldoende. In het voorjaar van 2010 maken zij de Eindcito en behalen een gemiddelde van voldoende.

Groep 7 van het jaar 2009-2010, maakt de entreetoets qua woordenschat voldoende, diezelfde groep heeft dit jaar de eindtoets Cito gedaan en keldert, het is onvoldoende.

Mijn deelvraag was; Hoe presteren de leerlingen op Esmoreit in het taalonderwijs op het gebied van woordenschat?

Daarbij was de hypothese opgesteld;

‘Ik denk dat de kinderen op Esmoreit boven het gemiddelde scoren als het gaat om woordenschat. Dit verwacht ik aangezien we een school zijn met maar 1 % allochtone kinderen.’

Na het bekijken van de rapporten en Citoscores kan ik concluderen dat deze hypothese voor een deel geverifieerd kan worden. De groepen 3,5 en 6 scoren inderdaad boven het gemiddelde. Op de rapporten is het groepsgemiddelde qua mondelinge taal en woordenschat ook goed.

De groepen 7 en 8 laten in eerdere Citoscores hetzelfde beeld zien, toch scoren ze op de Entreetoets en Eindtoets teleurstellend laag op het onderdeel woordenschat. Ook de andere onderdelen van taal zijn overigens onder het niveau gemaakt dat we hadden verwacht. Op de rapporten is bij 2 van de 38 kinderen de opmerking matig gemaakt, de overige kinderen hebben betere cijfers behaald.

Mijn commentaar:

Het verbaast me wel dat er zulke goede beoordelingen worden gegeven voor het onderdeel mondelinge taal. Mijn idee is dat dat komt doordat er niet gericht naar gekeken wordt, behalve bij vertelbeurten. Het zou goed zijn als leerkrachten de observatieformulieren ook op andere momenten in zouden vullen, om zo een goed beeld te krijgen. Het hanteren van de trendanalyses is op Esmoreit nog niet gebruikelijk. De intern begeleiders spreken dit incidenteel met de directie door, maar niet met elkaar of met de groepsleerkrachten. In de toekomst gaat dit wel gebeuren. Het maakt het ook enorm lastig, dat er hiaten zitten in de gegevens, of dat gegevens fout zijn ingevoerd, zoals bij groep 4. Eind 4 is immers nog niet afgenomen, maar door 2 zittenblijvers die nog gewijzigd moeten worden, krijg je een vertekend beeld. Ook is er dus een overgang naar een andere Citotoets, waardoor het vergelijken wat lastig is.

Nu valt het op dat te zien is, dat met regelmaat er een keldering te zien is in groep 4, het duidelijkst bij M4. Volgens mij heeft het achteruitgaan van de kinderen te maken met hoe de toetsafname. In groep 3 namelijk leest de leerkracht de opdrachten voor. In groep 4 daarentegen moeten de kinderen zelf de opdrachten lezen. Er is veel niveauverschil in groep 4 als er gekeken wordt naar het technisch lezen. Kinderen die moeite hebben met lezen, zijn

dus duidelijk in hun nadeel bij deze toets. Bovendien blijkt dat de woorden die in de woordenschattoets van Cito gevraagd worden, dezelfde zijn als die in de methode Veilig leren lezen in groep 3 worden aangeboden. Hoe reëel zijn de uitslagen dan, nu je dit weet?

Na navraag op drie andere scholen binnen ons samenwerkingsverband, blijkt dat op veel scholen dezelfde bevindingen zijn. Kinderen krijgen steeds meer moeite met woordenschat. Soms denken we dat kinderen de betekenis kennen, maar is dat niet zo. De wereld gaat snel en we zijn ons er soms niet van bewust dat we bij woordenschat de nadruk moeten leggen. Ook kreeg ik in gesprek met de directeur van het samenwerkingsverband WSNS-Salland informatie, dat het een regionaal probleem is en volop onder de aandacht moet worden gebracht in de toekomst.

Dat in groep 7 en 8 de resultaten van woordenschat tegenvallen, heeft waarschijnlijk ook te maken hebben met een andere vraagstelling bij de Entree- en Eindcito.

Zie bijlagen

3.2 Wat gebeurt er al op school t.a.v. het stimuleren van het creatief denken door het mondeling taalonderwijs op Esmoreit?

Inleiding

In dit hoofdstuk ga ik beschrijven welke voorwaarden er zijn om mondeling taalonderwijs in te zetten, ten einde het creatief denken te stimuleren. Dat doe ik door de taalmethode te beschrijven, die ik onderzocht heb op dit vlak. Vervolgens doe ik verslag van de leerkrachtenmeeting die 26 mei 2011 plaatsvond op onze school, met als onderwerp mijn onderzoek.

3.2.1 Methode Taal Actief

Op onze school gebruiken we sinds 3 jaar de methode Taal Actief. In dit hoofdstuk wordt uiteengezet hoe de methode `Taal Actief` zich verhoudt tot mondeling taalonderwijs en creatief denken. De uitgangspunten van de methode komen aan bod met betrekking tot dit onderwerp. Vervolgens wordt er een vergelijking gemaakt met de algemene kerndoelen.

Uitgangspunten Taal Actief;

- Betekenisvol leren
- Interactief taalonderwijs
- Kennis en vaardigheden toepassen in betekenisvolle context.
- Geïntegreerd ict-leren
- Differentiatie; geschikt voor taalzwakke maar ook meertalige kinderen.
- Samenwerkend leren
- Aandacht voor multiculturaliteit en emancipatie

Taalaspecten die aan de orde komen;

- Luisteren, spreken, gesprek
- Stellen
- Taalbeschouwing
- Informatiemiddelen (woordenboek, internet etc)

Tussen deze taalaspecten is er sprake van een samenhang. Zo kan bijvoorbeeld voor een stel opdracht een voorloper plaatsvinden waarin luisteren en spreken centraal staan.

Het eerste aspect `luisteren, spreken en gesprek` heb ik nauwkeuriger bekeken; Binnen het luisteren en spreken, ligt het accent op een bepaalde luister- of spreekvaardigheid, terwijl in het gesprek sprake is van toepassing van het geleerde in een context.

Bij luisteren, spreken en gesprek wordt onderscheid gemaakt in kennis, vaardigheid en houding. Er worden zowel verhalende als informatieve teksten gebruikt. Binnen mondelinge taalvaardigheid is niet alleen het product van belang maar ook het proces. Dit betekent dat er aandacht is voor strategieën, waarbij ook reflectie van belang is.

Van een blok is elke opdracht 2, 6 en 11 een les vanuit het taalaspect `luisteren, spreken, gesprek`. Deze structuur geldt groepsdoorbrekend. Voor de leerkracht zijn deze lessen goed opgebouwd, ook de hoeveelheid informatie is goed. Ook een leerkracht die net start, of onzeker is, kan goed uit de voeten met zo'n lesvoorbereiding. De doelen zijn helder geformuleerd, er is houvast voor verlengde instructie en er worden ook aanwijzingen gegeven met betrekking tot werkvormen, hetzij in tweetallen of `binnen-buitenkring`. Ook in de herhalings- en verrijkingsstof is ruimte voor het oefenen van de mondelinge taalvaardigheden.

In de methode wordt op verschillende manieren nagegaan of de leerlingen de aangeboden leerstof beheersen.



Binnen de taalaspecten `stellen en luisteren, gesprek` staat het interactief taalonderwijs centraal; tijdens deze interactie observeert de leerkracht en krijgt zo een beeld van de manier waarop de kinderen taal leren. Hiervoor kan men gebruik maken van de observatieformulieren.

Elk taalaspect is onderverdeeld in een aantal observatiepunten;

Luisteren; luistervaardigheid en begrijpend luisteren

Spreken; spreekvaardigheid inhoud en vorm

Gesprek; gespreksvaardigheden en communicatie met behulp van informatiemiddelen

Stellen; schrijven, tekstopbouw, schrijfproces

Ook tijdens de reflectie aan het eind van de taallessen, kunnen er signalen door kinderen afgegeven worden, die aangeven, of de doelen zijn behaald. Ook kan het een indicatie zijn, in welke fase een kind in een leerproces zit, of hoe het zichzelf betrokken voelt, bij het leren.

In het woordenschatonderwijs krijgt zowel het aanbod voor alle kinderen als het aanbod voor de meertalige kinderen veel aandacht. Het leerproces richt zich op betekenis en op strategieën voor het leren van de betekenis van woorden.

In de handleiding van `Woordenschat` wordt duidelijk dat de methode zich baseert op het didactische model van de didactiek in vier stappen, (Verhallen en Verhallen);

1. Voorbewerken
2. Semantiseren
3. Consolideren
4. Controleren

Doelen woordenschatonderwijs;

- Het leren van de betekenis van woorden die gerelateerd zijn aan het thema.
- Het leren van strategieën om zelf woordbetekenissen te achterhalen.

Woordleerstrategieën die aan bod komen;

- Betekenis uit context halen
- Betekenis afleiden van een omschrijving
- Woordbetekenis afleiden van een synoniem of een antoniem (woord met een tegengestelde betekenis)
- Kijken naar woordstructuur

Mijn commentaar:

Op onze school werken we in de groepen 4 tot en met 8, sinds twee jaar met de nieuwe versie van Taal Actief, een methode die ons overigens goed bevalt. Met name het feit dat je meer kunt differentiëren spreekt ons team aan. Je hebt genoeg materialen en door goede tijdsindeling ook momenten om met taalzwakke leerlingen aan de slag te gaan, of de snelle leerlingen meer uitdaging te bieden. Bovendien zien de materialen er uitdagend uit en werken de kinderen er op eigen niveau aan. Ook de verschillende onderdelen `spelling en woordenschat` sluiten er prima bij aan. In het eerste algemene hoofdstuk van de handleiding van Taal Actief staat vermeld dat deze methode is afgestemd op de meest recente kerndoelen. In de bronnenvermelding staan inderdaad ook boeken genoemd, die ik in het kader van dit onderzoek ook heb gebruikt.

Als ik kijk naar de kerndoelen, kan ik concluderen dat we een goede taalmethode hebben op Esmoreit. Deze is volgens mij namelijk geschreven vanuit deze doelen. De voorwaarden zijn er als je kijkt naar de methode dus om goed mondeling taalonderwijs te geven. Toch komt het mondeling taalonderwijs te weinig aan bod, denk ik. Misschien omdat het niet echt getoetst wordt, de observatieformulieren worden op onze school niet ingevuld. Het valt niet op in resultaten op korte termijn, als je er als leerkracht minder tijd en aandacht aan besteed. Volgens de literatuur heeft woordenschatonderwijs een belangrijke relatie met mondeling taalonderwijs. Mindere resultaten kunnen dus wel degelijk te maken hebben met minder aandacht voor mondeling taalonderwijs. Gesprekken tussen kinderen vinden wel plaats, maar te weinig structureel en zonder doelen en goede voorbereiding, evaluatie en gerichte feedback.

Zelfstandig informatie opzoeken, dat gebeurt maar incidenteel in de groepen 3 en 4. Verslag uitbrengen van opdrachten, ontdekkingen hetzij incidenteel of in groepjes, gebeurt nog te weinig, tenminste in de middenbouw.

Dialogen voeren met mensen buiten school, gasten uitnodigen op school en daar vragen aan stellen, interviewen, het zijn activiteiten die zelden plaats vinden. Bovendien wordt het dan niet door alle leerlingen geoefend. Juist de kinderen die het nodig hebben, doen passief mee, als ze de keus hebben.

Leren hoe je reacties kunt geven op mening van een ander, of reageren op stellingen, of onderwerpen in een documentaire bijvoorbeeld, gebeurt wel maar niet met regelmaat en ook niet door alle leerlingen. Er is geen aandacht voor het ontwikkelen van een persoonlijke stijl van presenteren. Of hoe humor een rol kan hebben in je presentatie.

Het creatief omgaan met de inhoud van de lessen, dus hoe je het kunt integreren in andere vakken, komt niet aan de orde. Er zijn opdrachten bij die zeker origineel zijn, maar ook veel die letterlijk weinig aan de verbeelding overlaten. En dat wilden we juist graag. De leerkrachten worden mijn inziens niet echt gestimuleerd om zelf flexibel om te gaan, met de inhoud van de stof die aan bod moet komen.

3.2.2 Voorbereiding leerkrachtenmeeting Esmoreit

Inleiding

Na het lezen van de literatuur kwamen een aantal aandachtspunten boven, hoe men mondelinge taal kan inzetten om het creatief denken van kinderen te ontwikkelen. Vervolgens is interessant hoe dit onderwerp nu op Esmoreit de aandacht heeft. Mijn begeleider bracht me op het idee om door middel van creatieve werkvormen dit onder de loep te nemen bij mijn collega's. Dit vond ik een verfrissend idee, het past namelijk perfect bij dit onderwerp. Bovendien vond ik het voor mezelf goed om dit oplossingsgericht te benaderen. Het heeft denk ik niet zo veel zin om mensen te confronteren met wat er anders moet, daar kweek je geen betrokkenheid mee. Wel door ze kenbaar te maken, wat in de literatuur beschreven staat, ze wakker te schudden. Van te voren hebben we het goed doordacht. Vast stond dat het niet een lange presentatie van mijn zijde moest worden, maar kort en helder en vervolgens samen aan het brainstormen. Aan het eind van de middag wilde ik in beeld hebben, in hoeverre mensen zich kunnen vinden in de uitkomsten van mijn onderzoeksresultaten tot nu toe, wat doen we al goed en waar men kansen en belemmeringen ziet.

Voorbereiding leerkrachtenmeeting

Een week van te voren heb ik mijn collega's de agenda en de samenvatting van mijn onderzoek gemaild, zodat ze zich konden inlezen.

In mijn inleiding heb ik uiteengezet wat de bedoeling is van de middag. Hiervoor heb ik een powerpoint gemaakt (zie bijlage). Er waren 12 mensen aanwezig. In grote lijnen heb ik verteld wat mijn praktijkonderzoek inhoudt. In een teamvergadering zal ik terug komen op de bevindingen naar aanleiding van mijn onderzoek.

Insteek van deze middag wordt ideeën verzamelen, dus oplossingsgericht bezig gaan. Doel is niet zozeer wat we al doen en wat nog niet, maar leerkrachten bewust maken en verzamelen op welke manier we hier aan kunnen werken en wat de behoeften van leerkrachten zijn, op dit gebied.

Dit wil ik doen aan de hand van creatieve werkvormen. Achteraf wil ik antwoord hebben op mijn deelvraag;

‘Wat doen we al aan mondeling taalonderwijs om het creatief denken te stimuleren?’

‘Waar zien collega's kansen en belemmeringen?’

Om de meningen van mensen goed te kunnen interpreteren, neem ik alles op met camera's. Dit heb ik van tevoren besproken met mijn collega's.

De vier onderdelen zijn;

1 Filmfragment bestuderen en bespreken.

2 Discussie aan de hand van stellingen voeren.

3 Bronnenboek t.a.v. creatief denken maken. (start)

4 Nadenken en bespreken over : ‘Hoe kijk je er tegenaan, wat zou je willen, wat heb je nodig?’

De formulieren waar de groepsleerkrachten notities en opmerkingen op kunnen schrijven, heb ik gebundeld tot een pakketje en reik ik na mijn inleiding uit. Aan mijn team vraag ik of ze uiterlijk een week na de presentatie het willen mailen of in mijn postvak willen doen.

1 Filmfragment bestuderen en bespreken 15.55- 16.25 uur

Aan de hele groep collega's laat ik drie fragmenten zien. (zie usb-stick; fietsfragment, filosoferen in bovenbouw, sint mist sleutel pakhuis) Vervolgens vraag ik ze bij elk van de drie fragmenten notities te maken in een schema.

2 Discussie aan de hand van stellingen. 16.25- 16.50 uur

De collega's deel ik van tevoren in in twee heterogene groepen, een groep verdedigt de stelling en de andere groep gaat plaatsvervangend denken. Ik vraag een vertegenwoordiger die het woord gaat voeren. Rene Berends is de voorzitter bij deze werkvorm. Na het bekend maken van de stelling, gaat de groep eerst gezamenlijk argumenten verzamelen.

- Wij als volwassenen leren creatief denken af bij kinderen.
- In ons taalonderwijs op school besteden we veel aandacht aan mondelinge taal.

3 Bronnenboek t.a.v. creatief denken 16.50- 17.00

Om collega's te laten nadenken hoe je praktisch in je groep bezig kunt gaan om vakken te integreren met elkaar, laat ik ze in deze werkvorm in tweetallen dit bespreken en op een lijst aan vullen. De bedoeling is dat ze per vakgebied zelf een opdracht of activiteit bedenken en beschrijven, waarin je taal meer integreert bij andere vakken, zelf heb ik al een aantal voorbeelden genoteerd. Na de vergadering geef ik het mee naar huis, zodat ze het na enkele dagen in kunnen leveren in mijn postvak.

4 Hoe kijk je er tegenaan, wat zou je willen, wat heb je nodig? 17.00-17.10 uur

Dit schema vult elke collega zelf in, kunnen ze nu doen, maar voor mensen die meer denktijd nodig hebben, geef ik ze de gelegenheid om het thuis in te vullen en vraag ik het binnen enkele dagen in te leveren bij mij of mailen.. Evaluatie 17.10-17.15 uur. Collega's bedanken, proces evalueren en vervolg nogmaals aangeven.

3.2.3 Verslag leerkrachtenmeeting Esmoreit

Inleiding

Doordat ik de samenvatting al gemaïld had, merkte ik, dat mensen er over gingen praten, op een positieve manier. Na enkele dagen had ik zelfs twee artikelen in mijn postvak liggen, die te maken hebben met dit onderwerp. Geweldig dus. Ik twijfelde eerst nog of ik vooraf al zoveel informatie zou geven, omdat ik het gevoel had dat ik `de clou` als het ware al ging weggeven. Maar in de wetenschap dat een aantal collega`s zich graag inlezen, heb ik het toch verstuurd. De strakke planning gaf aan, dat we 10 minuten de tijd hadden om collega`s te vertellen waar in grote lijnen mijn onderzoek over gaat. Dat heb ik gedaan aan de hand van een powerpointpresentatie (zie bijlage). Vervolgens heb ik de creatieve werkvormen geïntroduceerd. In de verschillende opsommingen en schema`s die gehanteerd zijn, staan de punten niet op volgorde van belangrijkheid genoemd.

Powerpointpresentatie; in 10 minuten heb ik de grote lijnen van mijn onderzoek neer gezet. Waarom vraag ik meer de aandacht voor mondeling taalonderwijs, wat wordt er bedoeld met creatief denken en waar moet je als leerkracht aan werken om hier meer mee te bereiken. Wat kan het opleveren als kinderen zich beter op deze gebieden kunnen ontwikkelen. Aan het eind van mijn inleiding heb ik uitgelegd waarom ik op dat moment niet de ruimte heb gegeven om te reageren en opmerkingen te maken, ook al ligt dat voor de hand. In de werkvormen die nog volgden, kunnen ze dit kwijt en we komen er ook nog in een volgende teamvergadering op terug.

Filmfragmenten;

In het schema heb ik alle (nieuwe) opmerkingen verzameld die ik van de groepsleerkrachten terug heb gekregen. Als meerdere collega`s dezelfde opmerkingen had, staat er tussen haakjes achter hoeveel mensen hetzelfde hadden genoteerd.

Filmfragment 1 `Fiets in de klas`

Sterke, positieve punten bij leerkracht	Wat wordt daardoor bereikt bij het kind?
Ze is enthousiast. Ze gebruikt veel mimiek en daagt kinderen uit. (4)	Kinderen worden geprikkeld, betrokkenheid vergroot ,gezellig, meer taalaanbod.(3)
Iets van buiten de klas in halen (4), betekenisvol	Meer van de `wereld`in de klas.- woordenschat! Kind is nieuwsgierig (2)
Ze laat kinderen meedenken bij haar zogenaamde fout.	Kinderen denken mee.
Ze vraagt veel door, open vragen (3), gaat niet invullen voor kinderen.	Er worden meer onderdelen van de fiets benoemd. Kinderen denken actief mee (3)
Ze laat kinderen aanvullen na de opdracht	Gelijk de aandacht van de kinderen.(2)
Trigger (2)	

Op een leuke manier term uitleggen.	Kinderen herkennen functie van een bel.
Verschillende werkvormen(2)	Iedereen moet inbreng hebben (2) Ander accent terwijl het kind leert
Duidelijke opdracht.	Kinderen kunnen direct aan de slag.
Juf maakt express fouten en laat kinderen uitleggen	Kinderen moeten verwoorden wat ze aan kennis in huis hebben en wat de juf fout doet.
Ze vraagt naar het resultaat, het aantal; goede spelling komt later pas	Kinderen halen altijd succeservaring, want iedereen heeft meer woorden gevonden
Complimenteren en kinderen laten benoemen hoeveel kenmerken.	Trots en betrokkenheid
Integratie van lesstof	Naast taal, woordenschat leren kinderen ook over het verkeer.
Ook een afbeelding van fiets gebruiken bij woordveld.	Zo weten ze beter de betekenis van de woorden.
Ze laat de kinderen bij elkaar kijken, overleggen.(3)	Ze leren van elkaar(2)
Gebruikt helder taalgebruik; kort en bondig	Leerlingen haken niet af.

Dit herken ik, doe ik ook.	Knelpunten, problemen die ik voorzie.	Wat heb ik nodig als ik mijn vaardigheden wil inzetten?
Ja, maar..	Verschillende werkvormen zijn soms best moeilijk om te bedenken; kost meer tijd (2)	Goede voorbereiding Bewust tijd voor plannen
Inzetten coöperatieve werkvormen	Geef kinderen nog meer ruimte om dingen op te zoeken, internet, boeken, eigen foto van de fiets etc.	Niets, ik kan zo'n les prima geven.
Integreren van lesstof		Brede kennis
Doorvragen wel soms	De leerkracht gaat in de les erg veel in op de hoeveelheid van de woorden, ik zou meer aandacht leggen op de uitleg, betekenis en kinderen dat laten vertellen.	
Woordweb maken	Niet de betekenis vergeten uit te leggen.	Mijn eigen alertheid

	Soort toneelstukje om term uit te leggen	De tijd en de actie om het gewoon te doen.
Ik stel veel open vragen, laat veel uit de kinderen komen.		
Trigger aan het begin van de les doe ik te weinig.		Meer aandacht en overdenken van het HOE minder van het WAT
Samenwerkend leren stimuleren (2)		Doorgaande lijn op schol over samenwerken.
Betekenisvol leren	Soms is het niet mogelijk of heb je de materialen niet voorhanden.	
Express fout maken	Sommige kinderen blijven te lang in lachbui hangen en kunnen niet serieus meedoen.	Duidelijk beeld voor ogen wat ik er mee wil bereiken. (nu spontaan, niet van tevoren doordacht)

Opmerking van collega dat ze de kinderen weinig ruimte geeft, veel bemoeit.

Filmfragment 2 `Filosoferen met kinderen in bovenbouw`

Sterke, positieve punten bij leerkracht	Wat wordt daardoor bereikt bij het kind?
Ze geeft leerlingen de ruimte, ze stimuleert zonder invullen of voorbeelden. Als iets even niet lukt, komt dat straks wel. (3)	Zelfvertrouwen vergroot. Kinderen komen daardoor zelf met eigen voorbeelden en hun eigen mening.(3)
Ze loopt langs maar bemoeit zich verder niet met het gesprek. Bij interruptie; waar hebben jullie het over gehad? (2)	Leerlingen gaan gewoon verder en voelen zich verantwoordelijk. Ze vatten kort samen en leggen uit als juf vraagt.(2)
Elkaar je eigen mening over onderwerp geven	Wat denken de anderen en daar van leren.
Luistervaardigheid van kinderen onderling stimuleren (leren redeneren, discussiëren)	Hoe denkt iemand anders, wat is mijn mening eigenlijk?
Iets van meerdere kanten bekijken	Leren dat iets ook op een andere manier kan.
Geen gespreksleider aanwijzen	Ontstaat vanzelf. Een leerling die zich `thuisvoelt bij het onderwerp neemt wat meer de leiding in het gesprek.

Dit herken ik, doe ik ook.	Knelpunten, problemen die ik voorzie.	Wat heb ik nodig als ik mijn vaardigheden wil inzetten?
Leerlingen de ruimte geven Discussiëren met de kinderen, hun mening laten geven.	Tijd	
soms	De tijd nemen/maken	Tijd inplannen
Niet teveel bemoeien met de gesprekken.	Ik praat veel tussendoor, dit kan de kinderen remmen. Het valt mij op dat de mondeling sterke kinderen wel erg veel aan het woord zijn en de wat stille kinderen hierdoor minder.	Dan heb ik mezelf nodig en een goede voorbereiding. Dat vind ik mijn vak en mijn werk dat ik met erg veel plezier voor de kinderen en mijzelf doe. Ik ben het aan hem en mijzelf verplicht om eruit te halen wat erin zit. Professioneel en dan sturen vanuit het kind.
ja kinderen laten overleggen	Je geeft te snel zelf voorbeelden. Stille kinderen of kinderen die meer denktijd nodig hebben (Fysiek en Mentaal gecentreerd) hoe betrek je die erbij zonder hen een onveilig gevoel te geven?	Ander manier van werken. Scholing/training/oefenen

Filmfragment 3 (Sint is de sleutel van het pakhuis kwijt)

Sterke, positieve punten bij leerkracht	Wat wordt daardoor bereikt bij het kind?
Betekenisvolle start; er ligt een brief...(2)	Kinderen raken direct enthousiast.
Hij laat de leerlingen vertellen, luistert heel actief. (3)	Openheid, spontaniteit, taalvaardigheid(3)
Hij is op de achtergrond en toch heel duidelijk richtinggevend aan het gesprek.	Kinderen worden niet geremd, blijven bij het onderwerp en probleemstelling.
Hij vraagt door op de inbreng van de leerlingen, vult niets zelf in. Herhaalt wat kinderen zeggen.(2)	Diepgang in het denken(3) Actief denken

Hij geeft de leerlingen de tijd en de ruimte om te reageren en dingen te bedenken.(3)	Leerlingen gaan dieper nadenken en het sluit aan bij wat zij denken/vinden. (2)
Hij vat samen wat de kinderen al samen vaststellen. Klein groepje, rustige leerkracht.	Gedachten worden zo gezamenlijk geordend en bevestigd. Kinderen zijn heel betrokken en er is veel tijd om te spreken.
Hij stelt veel denkvragen en geeft complimenten. Laat stiltes vallen. (2)	Ze krijgen veel tijd en ruimte, er is geen sprake van goed of fout.(2)

Dit herken ik, doe ik ook.	Knelpunten, problemen die ik voorzie.	Wat heb ik nodig als ik mijn vaardigheden wil inzetten?
Leerlingen laten vertellen	Ik wil het soms te snel invullen, te snel naar de oplossing gaan. (2)	Tijd nemen. Alert op zijn.
Zelf niet te veel sturen, kinderen zelf oplossingen laten zoeken. Veel vragen		
Actief luisteren soms wel/ niet		
Veel van deze leerkracht herken ik.	De mondelinge vaardige leerling vind ik ook hier nog wel erg veel aan het woord.	De kinderen en mijzelf.

Discussievorm;

Groep van Dyane (woordvoerdster)Elle:, Gerry, Mariska, Marjolein, Harry

Groep van Niek (woordvoerder): Edwin, Ellen, Ineke, Paulien, Maaïke

Rene Berends is de voorzitter bij deze werkvorm. Na het bekend maken van de stelling, gaat de groep eerst gezamenlijk argumenten verzamelen. Hier hadden ze vijf minuten de tijd voor.

- Wij als volwassenen leren creatief denken af bij kinderen.
- In ons taalonderwijs op school besteden we veel aandacht aan mondelinge taal.

In die brainstormfase werden al heel wezenlijke dingen genoemd. Het was goed dat ik filmde zodat ik achteraf alles kan verzamelen.

Betreffende de eerste stelling werden de volgende argumenten voor of tegen genoemd tijdens de brainstormfase en de discussie:

Wij als volwassenen leren creatief denken af bij kinderen.	
Mee eens	Niet mee eens
Wij zeggen het als kinderen het niet goed doen. Wij verbeteren de hele dag. We zijn veel te druk met rekenen, taal, lezen. Zitten dus veel te star aan ons programma vast. Wij willen zichtbaar hebben wat er geleerd is, een eindproduct om controle te houden. Het zit in ons systeem, dat we kinderen beleren, corrigeren. Kinderen stellen een vraag, wij geven direct een antwoord of zeggen, dat ze het op mogen zoeken op internet. We stimuleren kinderen niet om zelf na te denken. We zien geen mogelijkheden om meer aandacht te besteden aan creatief denken, we hebben te weinig tijd. Door de media kun je alles opzoeken, kinderen hoeven niet meer na te denken, zoals vroeger. Uiteindelijk worden we als school wel afgerekend op onze cijfers.	We laten kinderen ook leren in projecten. We dagen ze uit met creativiteit, zoals atelier, techniek. We doen al heel veel. We gebruiken veel creatieve taalopdrachten; stellen, gedichten. We vinden het belangrijk dat kinderen in groepjes werken, zodat ze overleggen en samen leren. We stemmen lessen af; doelen in acht maar invulling aanpassen aan beleavingswereld kinderen. We bieden veel creatieve activiteiten aan; atelier, handvaardigheid en techniek. Kinderen werken dan ook samen. Bij probleem gaan we met de klas in gesprek om samen een oplossing te bedenken.

Andere opmerkingen die ter zake doen;

Achter de opsommingstekens staan de opmerkingen, vervolgens mijn commentaar eronder.

- `Uitingen van creatief denken kunnen ook op een andere manier dan met vocabulaire.`

Daar ben ik het helemaal mee eens, dat kan ook prima in een verhaal, of schilderij of oplossing van een probleem. We willen meer creatieve uitingen, op welke manier dan ook.

- `We gunnen ons te weinig tijd om eens met een groepje kinderen te gaan zitten en ze te laten gaan. We leggen te veel de focus op het eindproduct, maar vergeten dat het proces er naar toe zeker zo belangrijk is.`

Spijker op de kop! We zijn wel druk met nakijken na school, maar heeft dat altijd effect? Ik zie maar weinig kinderen uit zichzelf de bladzijde terugslaan, om te kijken hoeveel er goed of fout waren.

In ons taalonderwijs op school besteden we veel aandacht aan mondelinge taal.	
Mee eens	Niet mee eens
We kletsen de hele dag. Taal gebruiken we in alle vakken. We laten kinderen ook aan elkaar uitleggen, dan gebruiken ze ook taal. We houden kringgesprekken. We geven zelf mondeling uitleg. We zijn gestart met Handelingsgericht werken, dus ons idee is om meer met een kind in gesprek te gaan. Er zijn veel interactiemogelijkheden. In groep 4 starten we al met spreekbeurten.	We willen graag een schriftelijk eindproduct, dat is beter te beoordelen. We willen controle houden, in een gesprek weet je niet waar het eindigt. School lijkt wel een gevangenis, kinderen moeten veel te veel zwijgen. Het moet ordelijk, stil zijn in de klas. We laten kinderen alleen maar korte antwoorden geven. We zijn productgericht bezig. Leerkrachten hebben moeite met door elkaar praten van kinderen. Leerkracht moet zelf veel praten, kinderen hebben veel kennis nodig, die moeten wij er met instructie instoppen. Er wordt wel veel gekletst met kinderen, maar het levert niets op. Er is te weinig aandacht voor het taalproces.

Andere opmerkingen en discussiemomenten die ter zake doen;

Bij de opsommingstekens staan opmerkingen van collega's, eronder mijn commentaar.

- De hele dag taal? Nou we zien ook vaak rekeninstructie, en aan het werk. Terwijl die kinderen met mondelinge taal misschien wel beter tot dezelfde resultaten kunnen komen aan het eind van de les. Veel te veel individueel schriftelijk aan het werk.
- Maar na rekenuitleg mogen kinderen elkaar ook helpen als ze er niet uitkomen. Dat is toch ook taal? Reactie; Ja, maar dat is niet creatief. Dat is feitelijk.

Voor mezelf vind ik dit wel creatief, maar wellicht leg ik het begrip te breed uit. Ik vind namelijk dat je kinderen dan stimuleert om zaken te verwoorden voor een ander, zodat die het snapt. Daarvoor moet het helpende kind strategieën beschrijven in zijn hoofd, die hij zich nog maar net zelf eigen hebt gemaakt. Daar leren beide kinderen veel van, zo worden er hogere denkniveaus aangewend. Dat valt voor mij ook onder creatief.

- De kringgesprekken stimuleren taalproductie niet. Er zijn hooguit 5 kinderen van de hele groep aan de praat. Ook bij binnen-buitenkring zijn juist de kinderen die het nodig hebben, passief.
- In de kring is er mondeling taalgebruik, maar werk je ook echt aan hun mondelinge taalvaardigheden?

Zou wel moeten, daar heeft de leerkracht ook ruimte en kansen voor. Het moet niet alleen maar gezellig zijn!

- Een kind moet ook leren een ander kind een kans te gunnen om iets te vertellen.

Hier kan de leerkracht gericht feedback op geven. Het zou een doel kunnen zijn voor een kind om aan te werken, omdat het hier moeite mee heeft. Om het kind handvaten te geven, zou je elke gesprekspartner in het groepje vijf fiches kunnen geven. Voor elke reactie leg je er een in een bakje of hoed in het midden van de kring. Dit hoort voor mij duidelijk bij mondelinge taalvaardigheden.

- Ik ben werkelijk de hele dag bezig met taal bij de kleuters, dat zit in mijn routine, het gaat vanzelf.

Hierna ontstaat een discussie, zonder dat het op de persoon gericht is, of dat daadwerkelijk zo is. Zit het in onze routine, denken we dat we het bewust doen? Of, denken we er niet meer over na. Bij de onderbouw speelt taal ook een cruciale rol als kinderen in de bouwhoek bezig zijn of aan het spelen zijn. Dat is om te horen hoe ze het bouwen doen, maar ook om kinderen taal te leren.

Andere collega's vullen aan, dat je soms onvoorbereid aan de praat bent met kinderen zonder dat je gericht bezig bent met mondelinge taalvaardigheden. Hier liggen nog wel kansen.

Rene Berends zet de stelling neer van Litjens dat de groepsleerkracht als hij aardrijkskunde geeft, vergeet dat hij ook taalleerkracht is. Dat bij zaakvakken niet de transfer maakt naar mondelinge taalvaardigheden die je hebt geoefend bij de taallessen, of strategieën die je toepast bij begrijpend lezen.

Er is een leerkracht die dit duidelijk niet beaamt, voor haar lopen taal en andere vakken door elkaar. Zeker de helft van de groep herkent dit aspect echter wel. Je probeert dan dat vak zo goed mogelijk te geven en bent je niet bewust van de belangrijke rol die taal heeft. Ik vond dit deel van de discussie heel goed. Collega's waren eerlijk en gaven ook aan dat er op dat vlak zeker winst te halen was. Het heeft veel te maken met reflectie ten aanzien van je leerkrachtgedrag, je didactiek. Het is goed om daar bij stil te staan.

Bronnenboek

Collega's hebben goede creatieve werkvormen verzameld in het bronnenboek dat in hoofdstuk 5 behandeld wordt.

4 Hoe kijk je er tegenaan, wat zou je willen, wat heb je nodig? Dit vult elke collega zelf in. 17.00-17.10 uur

Traditionele onderwijs	Taalgericht vakonderwijs	Zo sta ik er tegenover: (zie schaal onderaan)
Klassikaal	Afwisseling in gespreksvormen	3
Zon-model (leerkracht praat, kinderen luisteren)	Kaatsmodel (interactieve gesprekken tussen leerlingen en leerkracht met leerlingen).	3,3
Lees-schrijfpdracht zonder of met summier mondelinge fase.	Mondelinge fase is natuurlijk en noodzakelijk.	3,3
Leerkracht geeft instructie	Leerkracht geeft aanzet tot denken en praten.	3
Leerlingen luisteren.	Leerlingen verwoorden actief.	3,2
Hulp komt alleen van leerkracht.	Leerlingen helpen elkaar.	3,8
Leerkracht kiest onderwerp.	Leerlingen kiezen (sub)onderwerp.	2,4
Leerling vraagt iets, leerkracht geeft antwoord.	Leerkracht speelt vraag door naar andere leerling.	3,3
Leerkracht bepaalt leerstof.	Leerlingen en leerkracht komen samen op leervragen.	2,2
Leerlingen zijn passief in zoekproces.	Leerlingen leren hoe ze antwoorden kunnen zoeken.	3
Leerkracht verstrekt informatie.	Leerlingen verzamelen informatie en leerkracht vult zo nodig aan.	2,9
Informatie is voorgestructureerd.	Leerlingen leren zelf informatie te selecteren, ordenen en structureren.	2,4
Leerkracht of methode levert eindoverzicht	Leerlingen verzorgen eindrapportage (presentatie, poster, werkstuk)	2,8
Praten vindt bijna altijd plaats in grote kring.	Verschillende werkvormen, tijdens zelfstandig werken kan leerkracht met klein groepje praten.	3,4
De hele groep krijgt feedback als geheel.	Individuele kinderen krijgen gerichte feedback op mondelinge taalvaardigheden en groepsproces.	3
Fouten maken moet je zien te vermijden.	Kinderen aanmoedigen buiten het kader te denken.	3,1
Leerkracht als onderwijzer	Leerkracht als coach, als begeleider.	3,2

Schaal

1 moeilijk, het staat ver van me af, ik voel er niets voor.

2 best lastig

3 ik probeer het zo te doen, maar soms lukt het niet, of heb ik hulp nodig.

4 zo werk ik al, dit past bij mij.

Aan het eind van de bijeenkomst heb ik gevraagd of ze zo eerlijk mogelijk de scores wilden aan geven, hoe ze er nu in stonden, wat al hun manier van werken was en welke punten nog niet. Daarbij werd de middelste kolom als wenselijk gezien.

Van de 12 leerkrachten heb ik 10 formulieren terug gekregen. De scores heb ik bij elkaar geteld en vervolgens gedeeld door 10 om zo het gemiddelde te kunnen berekenen. De bijeenkomst is gehouden met de helft van het team, dit geeft daarentegen wel een duidelijke afspiegeling van alle collega's is mijn standpunt. Die mening baseer ik op het feit dat er een vertegenwoordiging was uit zowel onder-, midden- en bovenbouwleerkrachten, verschillende leeftijdsgroepen en ook mensen met jarenlange ervaring in het onderwijs, maar ook enkele startende leerkrachten. De marge waar tussen gescoord werd was groot. Er was een leerkracht die enkele maken een 1 scoorde, er was een collega die een 3 scoorde en de rest alles 4, de andere teamleden zaten daar tussenin. Dat betekent dus dat er veel verschillen zitten op dit vlak tussen de groepsleerkrachten van Esmoreit.

Zo is duidelijk zichtbaar wat er van de punten al gedaan wordt op Esmoreit en waar verbeterpunten liggen.

Het volgende komt uit de screening naar voren als aspecten die voor leerkrachten het minst gehanteerd worden, verder van ze af staan en nog lastig zijn.

Leerkracht kiest onderwerp.	Leerlingen kiezen (sub)onderwerp.	2,4
Leerkracht bepaalt leerstof.	Leerlingen en leerkracht komen samen op leervragen.	2,2
Informatie is voorgestructureerd.	Leerlingen leren zelf informatie te selecteren, ordenen en structureren.	2,4

Punten die er uit springen, doordat ze al meer in het systeem van groepsleerkrachten zitten zijn;

Hulp komt alleen van leerkracht.	Leerlingen helpen elkaar.	3,8
Praten vindt bijna altijd plaats in grote kring.	Verschillende werkvormen, tijdens zelfstandig werken kan leerkracht met klein groepje praten.	3,4
Zon-model (leerkracht praat, kinderen luisteren)	Kaatsmodel (interactieve gesprekken tussen leerlingen en leerkracht met leerlingen).	3,3
Lees-schrijfopdracht zonder of met summierende mondelinge fase.	Mondelinge fase is natuurlijk en noodzakelijk.	3,3

Mijn commentaar:

Leerkrachten op onze school geven aan graag controle te willen houden, dat blijkt uit de discussie maar ook uit de verbeterpunten, die ze aangeven. We zijn geneigd voorbij te gaan, aan wat het kind zelf wil leren. De methode wordt gevolgd, maar men zou ook een onderwerp kunnen introduceren en vervolgens de kinderen laten vertellen, waar ze meer over te weten willen komen. Misschien is niet alles mogelijk, maar er zijn vast ook overlappings met de eigenlijke voorbereiding. Kinderen kunnen met de juiste begeleiding veel meer dan we ze toevertrouwen.

Bij de punten die positief er uitspringen, zie ik met name het eerste aspect duidelijk terug op onze school. Het klopt dat we kinderen elkaar steeds meer laten samenwerken, helpen en uitleggen. Dat leerkrachten hun klasmanagement zo hebben georganiseerd dat de leerkracht tijdens het zelfstandig werken, kan praten met een klein groepje, daar heb ik mijn vraagtekens bij. Dat komt door het woordje `kan`. Het zou kunnen dat leerkrachten door de input van de middag op het been gezet zijn, van dat de mogelijkheden, de praktische invullingen, voor hen meer zichtbaar zijn geworden. Misschien is de mogelijkheid er wel, het zou kunnen, maar in de praktijk zie ik maar weinig leerkrachten met een groepje een gesprek houden terwijl de rest aan het werk is. Maar nogmaals wellicht zien collega's de kansen al wel.

Ook het laatste punt denk ik dat leerkrachten dat wel van belang achten, maar of ze het ook echt structureel doen, is nog niet zichtbaar op school. Wellicht hebben leerkrachten dit hoog gescoord, omdat je het eenvoudig kunt toepassen zonder dat je organisatie helemaal anders moet, ze zijn zich nu bewust van dat dat zinvol zou zijn voor het kind. Dat is dan een mening, nog niet een manier van werken al. Dat er veel verschil tussen de afzonderlijke groepsleerkrachten zit, had ik wel verwacht. Het is te verklaren denk ik door je karakter, je nieuwsgierigheid naar kinderen, behoefte aan stilte in de klas, je opleiding. Het kan zelfs afhangen van welke groep je draait. Een collega realiseerde zich dat hij er in zijn vorige groep veel bewuster mee bezig was, dan in de groep waar hij nu werkt. Dit is een bewerkelijke groep, waar hij halverwege het jaar kwam, waarin andere zaken voorrang hadden.

In de evaluatieronde aan het eind van de middag werden de volgende opmerkingen door collega's gemaakt;

- Even inkomen na een lange werkdag.
- Plaatsvervangend denken is moeilijk.
- Goed om weer de focus op te leggen, ik ben als het ware wakker geschud.

(5 collega's)

- Fijn dat we al voorinformatie kregen, sommige mensen waren er al over aan het nadenken.
- Bevestiging dat ik het goed doe, ik vind het raar als iemand het niet zo doet.
- Heel zinvol.

- Goede informatie, blij dat ik er voor terug gekomen ben.
- Mooi dat dit vanuit het team komt, goede aansluiting bij Handelingsgericht werken en traject 'Visie en missie'. Goed om dit soort dingen vaker door collega's te laten brengen. Het is belangrijk om onze expertise te delen. We hebben zoveel kennis in huis.
- Duidelijk, dit is echt iets vanuit het kind. Past ook helemaal bij mij. En bij handelingsgericht werken.
- Eigenlijk is me deze informatie bekend vanuit de opleiding, toch doe ik er niets mee. Komt doordat je je wilt aanpassen, beginnende leerkracht, al handen vol.

Eigen reflectie op leerkrachtenmeeting:

Op mijn samenvatting van het onderzoek die ik iedereen had gemaïld, kreeg ik positieve reacties. Er waren zelfs nog twee artikelen in mijn postvak gestopt, die qua inhoud raakvlakken hadden bij dit onderzoek. Vooraf had ik het gevoel dat tijd ons grootste struikelblok ging worden, maar dat bleek uiteindelijk niet zo te zijn. Wel had ik met name bij de discussievorm, waar ik de hoogste verwachtingen van had, het gevoel dat de krappe tijd hier een rol speelde. Er werd goed gediscussieerd, maar dit moet even op gang komen, nu was het af en toe wat kunstmatig. In de discussievorm ging een groep de stelling verdedigen, de andere collega's gingen argumenten zoeken om er tegenin te gaan. Enkele collega's gaven achteraf aan, dit voor zichzelf een lastige werkvorm te vinden, hadden het gevoel dicht te slaan. In de uiteindelijke discussie werden zinvolle dingen gezegd, maar zeker ook in de brainstormfase er aan vooraf gaand. Het was goed dat ik dat had gefilmd, om het later te kunnen gebruiken voor het verslag. De notities die de groepsleerkrachten hadden gemaakt bij de filmpjes, bevestigden me in het idee dat ik vooraf had, dat ze zelf ook van mening zijn, dat mondelinge taalvaardigheden van belang zijn. Dat je kinderen moet aanzetten tot nadenken, in plaats van vraag-antwoordspelletjes te houden. Men weet het wel, maar het krijgt niet genoeg de aandacht bij het onderwijzen. In de activiteiten die mensen bedacht hadden zie ik hele creatieve ideeën terug, ook voorbeelden die minder creatief zijn. Dat is ook logisch en niet erg. Het blijven goede koppelingen tussen taal en andere vakken. Zelf vond ik de scores bij de laatste werkvorm hoger dan ik had verwacht, waarschijnlijk blijkt daar ook uit dat het vooral draait om bewustwording. Het blijft natuurlijk iets dat je niet kan meten, het heeft niet op korte termijn effect als een leerkracht veel aan mondeling taalonderwijs doet of juist niet. Mijn idee is dat groepsleerkrachten op Esmoreit, zich na deze bijeenkomst wel bewuster zijn van het feit dat ze meer aan mondeling taalonderwijs kunnen doen, zonder dat zo veel meer tijd kost. Mijn verwachting is in ieder geval dat men meer kansen zal grijpen in de dagelijkse schoolpraktijk om mondeling taalonderwijs in te zetten.

Terugkomend op mijn hypothese bij mijn deelvraag; Wat gebeurt er al op school t.a.v. het stimuleren van het creatief denken door het mondeling taalonderwijs? Mijn vooronderstelling was; Ik verwacht dat een deel van de leerkrachten eerlijk aangeeft, er te weinig aandacht aan te schenken. Bovendien denk ik dat er een verschil duidelijk zal worden tussen

afzonderlijke leerkrachten. Er zijn leerkrachten die dit uit zichzelf al doen en leerkrachten die er weinig mee bezig zijn.

Deze hypothese kan ik verifiëren, er is duidelijk verschil tussen de groepsleerkrachten. Ook hier zijn creatieve denkers die in hun werk mogelijkheden zien en kansen en dit de kinderen in hun klas vanzelf meegeven. Maar er zijn ook collega's die toch star in het programma van methodes zitten en in het systeem van geen fouten maken.

3.3 Welke kansen en belemmeringen zien de leerkrachten van Esmoreit ten aanzien van `taal en creatief denken`?

Kansen
• Passend bij traject `visie en missie`; meer in groepjes, groepsdoorbrekend, betekenisvol onderwijs. • De missie/visie leidt tot nieuwe onderwijsvormen waardoor het fundament wat minder stevig wordt. Hierdoor zijn zaken minder vanzelfsprekend, wordt er weer nagedacht en geprobeerd en weer over onderwijs gesproken. • We vinden communicatie belangrijk. • Leerkrachten zijn erg betrokken bij de kinderen. Is het goed voor de kinderen dan gaat men daar ook voor. • Bij de verschillende vakken meer mogelijkheden geven om creatiever met de vakken om te gaan. • We willen de kinderen meer betrekken bij het onderwijs, meer vanuit de kinderen laten komen.(3) • Meer integratie van taal en andere vakken moet mogelijk zijn. Buiten het rooster denken.(2) • Bewust zijn van het feit dat je het kind zelf moet laten nadenken en niet alles voorkauwen! • Goede leerkrachten op Esmoreit, veel kennis in huis. • Een directie die dit stimuleert, motiveert, er tijd voor vrij wil maken. • Het `handelingsgericht werken` is net gestart, meer in gesprek met de leerlingen.(3) • Je komt meer tegemoet aan meervoudige intelligentie.(2) • Kinderen zelf laten zien wat ze kunnen en van elkaar laten leren. • Kinderen leren denken in mogelijkheden i.p.v. moeilijkheden.

Belemmeringen

- Veelal nog gericht op eindresultaat i.p.v. proces.
- Tijdsgebrek(2)
- Het gewoon doen (2) en het **durven** uit proberen.
- Het vraagt veel creativiteit van leerkrachten, ik weet niet of wij dat als school wel voldoende in huis hebben.
- We zien op Esmoreit nog veel kenmerken van traditioneel/klassikaal onderwijs.
- Rol als begeleider/coach niet voor alle leerkrachten even gemakkelijk.
- Grote verschillen in het team kan van invloed zijn op de doorgaande lijn.
- Worden de doelen wel bereikt? (2)
- Je moet andere organisatievormen hanteren; groepjes, groepsdoorbrekend werken, niet iedereen gaat dat direct makkelijk af. (4)
- Leerkrachten moeten zelf creatief zijn met de voorbereiding van lessen, het maken van transfers. De een vindt dit lastiger dan de ander.
- De leerkrachten dienen ook zelf buiten de kaders te denken, dat vraagt durf en creativiteit. Die is er wel maar weggezonden. Dat moeten we weer tevoorschijn halen.
- Het programma, methodes meer los kunnen laten om zelf en leerlingen meer kansen te geven om een zijstap te maken. (5)

Mijn commentaar:

Mijn mening is dat de teamleden de opdracht om in dit kader de kansen en belemmeringen te noemen goed tot een eind hebben gebracht. Hier blijkt goede reflectie uit op eigen functioneren, maar ook kunnen inschatten hoe andere groepsleerkrachten hier mee omgaan. Bovendien is het tijdspad van belang. Je merkt dat het past bij `visie en missie`, dit traject sluiten we bijna af en nu de plannen steeds concreter worden, denken mensen meer na over hun onderwijs en over hoe het anders kan. In de afgelopen anderhalf jaar zijn we in dit traject zelf duidelijk heel creatief bezig geweest, ook met de kinderen. Zij hadden ook inbreng, hoe ziet de droomschool er uit voor kinderen, ouders en leerkrachten?

Ik vind dat er bij de kansen, prachtige complimenten staan, voor mij spreekt er ook een echt team uit en prachtige uitgangspunten voor de toekomst.

Bij de belemmeringen wordt het punt van programma meer los laten, genoemd als zijnde lastig voor leerkrachten. Met name om de controle te willen houden, gaan voor zekerheid. De methode volgen, dan weet de leerkracht dat hij niets overslaat. Bovendien heeft het te maken met het zelf creatief denken, je moet ook bruggetjes zien zelf om vakken te kunnen

koppelen. Dat we nog veel kenmerken zien van traditioneel onderwijs strookt niet echt met de scorelijsten van de groepsleerkrachten, maar ik onderschrijf deze opmerking wel. Er waren hoge scores op punten die pasten bij het groepsdoorbrekende en creatieve werkvormen in plaats van grote kring en kinderen mogen actief verwoorden. Daar beschreef ik al dat ik vermoed dat men het voornemens is te doen, de mogelijkheden zijn er wel, maar in de praktijk zien we het nog niet structureel. Die tweedeling zie je ook in de opmerkingen dat mensen het wel weten, maar het nog moeten uitvoeren. Het gaat vooral om bewustwording.

Terugkomend op mijn deelvraag; 'Welke kansen en belemmeringen zien de leerkrachten van Esmoreit ten aanzien van 'taal en creatief denken'? Daar had ik de hypothese bij gesteld; Mijn verwachting is dat leerkrachten de volgende belemmeringen zien; tijdsgebrek, kinderen die alleen stil kunnen werken. Kansen; past exact bij 'handelingsgericht werken', visie en missie, we willen toe naar meer coöperatief en groepsdoorbrekend.

Wat betreft de belemmeringen; het klopt dat leerkrachten aangeven dat tijd een factor is die belemmerend is als het gaat om mondelinge taalvaardigheden oefenen. Er moet al zoveel. Kinderen die alleen stil kunnen werken is niet genoemd. Toch zie ik daar zelf wel een probleem. Als je meer samen gaat leren, kinderen in tweetallen of groepjes laat praten, ook al gaat dat met zachte stemmen, levert allicht meer ruis op. Ik ken een paar kinderen die er moeite mee hebben als ze zelf moeten nadenken en om hen heen wordt er gepraat. Hier zullen kinderen en leerkrachten aan moeten wennen. Er zijn leerkrachten die graag stil lezen en dictee omdat het dan muisstil is. Persoonlijk vind ik dat prima maar dan met de afwisseling die ik net noemde. Het lijkt me dat je goede afspraken moet maken in de klas, als er individueel schriftelijk werk wordt gedaan, is het stil en bij overlegmomenten is er zacht stemgeluid te horen. Bovendien ben ik er voorstander van om op die momenten, helemaal als het iets langer duurt, ook andere locaties in school te gebruiken. Door duidelijke afspraken te maken, kun je kinderen die verantwoordelijkheid ook geven.

Wat betreft de kansen; deze hypothese kan ik deels verifiëren, namelijk de uitkomsten van dit onderzoek zijn passend bij onze start met het 'handelingsgericht werken' en bij onze eigen uitgangspunten uit het 'visie en missie' traject. Dus dat deel klopt.

Er is ook een gedeeltelijke falsificatie van deze hypothese, namelijk; Ik had verwacht dat mensen zouden aangeven dat we toe willen naar meer coöperatieve werkvormen en groepsdoorbrekend. Dat is niet genoemd, sterker nog, het groepsdoorbrekende is juist genoemd als een mogelijke belemmering. Dit zet me wel aan het denken. Het veranderen van onze organisatiestructuur, dus juist meer in groepjes willen werken en groepsdoorbrekend werken, kwam juist uit ons 'visie en missie' traject. Dus mensen hebben hier zelf aandeel in gehad, dit vonden ze belangrijk voor de toekomst. Het geeft me het gevoel dat nu het zover is dat we toe zijn aan de uitvoering van onze plannen, het sommige leerkrachten te dichtbij komt, ze zijn er niet gerust op dat we dat allemaal binnen ons team wel aankunnen.

Hoofdstuk 4 Conclusies en aanbevelingen

Inleiding

Door de literatuur die er geschreven is ten aanzien van dit onderwerp zijn er een aantal voorwaarden helder geworden, die van belang zijn. Door onderzoek en ervaringen is bewezen dat dit aandachtsgebieden zijn voor de leerkrachten om aan te werken, als ze mondelinge taalvaardigheden en daarmee het creatief denken willen stimuleren. Daarbij is van belang te vermelden dat ik de termen mondelinge taalvaardigheden en creatief denken in een adem noem. Dat doe ik bewust, omdat ze voor mij in het kader van dit onderzoek zo veel met elkaar te maken hebben, dat ze moeilijk los te koppelen zijn. Deze uitgangspunten worden in dit hoofdstuk genoemd en gelden in zijn algemeenheid voor het basisonderwijs. Later ga ik in op waar voor Esmoreit met name de kansen liggen.

Voor de duidelijkheid herhaal ik hier mijn deelvragen:

Deelvragen

- 1 Wat is taal?
- 2 Hoe ontwikkelen leerlingen hun (mondelinge) taalvaardigheid?
- 3 Op welke wijze kunnen leerkrachten de (mondelinge) taalvaardigheid van kinderen stimuleren?
- 4 Wat wordt er verstaan onder creatief denken?
- 5 Hoe hangen creatief denken en mondelinge taalvaardigheden met elkaar samen?
- 6 Hoe presteren de leerlingen op Esmoreit in het taalonderwijs op het gebied van woordenschat?
- 7 Wat gebeurt er al op school t.a.v. het stimuleren van het creatief denken door het mondelinge taalonderwijs op Esmoreit?
- 8 Welke kansen en belemmeringen zien de leerkrachten van Esmoreit ten aanzien van 'taal en creatief denken'?

De antwoorden op de deelvragen 1, 2, 3, 4 en 5 zijn in het literatuurhoofdstuk gegeven. Het antwoord op deelvraag 6 is in hoofdstuk 3 aan bod gekomen. Om nu duidelijk te krijgen wat er op Esmoreit al gebeurt ten aanzien van dit onderwerp wil ik eerst alles noemen wat in zijn algemeenheid van belang is vanuit de literatuur.

Zelf zat ik lang na te denken of ik deze uitgangspunten nou enkel bij het stimuleren van mondelinge taalvaardigheden moest noemen of ook bij creatief denken. Ik kom steeds uit bij de verwevenheid van deze twee termen, in het kader van dit onderzoek. Natuurlijk ben ik me er van bewust, dat creatief denken ook andere uitingen kent dan alleen mondeling, dat kan ook schriftelijk of in creatieve vakken. De voorwaarden die genoemd worden kan ik ten aanzien van taal en creatief denken uitleggen.

4.1 Conclusies en aanbevelingen

Om mondelinge taalvaardigheden te stimuleren en daarmee ook het creatief denken is het goed voor leerkrachten om de volgende uitgangspunten in acht te nemen:

- Taalrijke omgeving op school.
- Goed taalaanbod, kwaliteit van de input
- Stimuleer taalrijke omgeving thuis (communicatie ouders).
- Taal bij andere vakken cruciale rol laten spelen. Transfer maken van strategieën en taalvaardigheden.
- Meer aandacht voor mondeling taalonderwijs. Deze ontwikkeling gaat altijd door, ook bij volwassenen.
- Bewustwording leerkrachten non-verbaal aspect tijdens communicatie. Maar 7% van de communicatie komt over door wat de leerkracht inhoudelijk vertelt, het resterende percentage heeft te maken met afstemming en nonverbale aspecten, als mimiek en stemgebruik.
- Belang van taal niet onderschatten. Taal is voor kind middel om te uiten, te leren en te communiceren.
- Mondeling taalonderwijs is voorwaarde voor schriftelijk taaldomein.
- Woordenschat; goed aanbod, betekenisvolle context en veel herhaling.
- Focus op cognitieve taalfuncties, door goed af te stemmen op de leerling, worden kinderen steeds competent.
- Sociale functie; er zijn kinderen die hulp nodig zijn bij routines, die voor ons en andere kinderen normaal zijn. Geef ze gerichte instructie en feedback.
- Probeer het systeem van 'fouten maken mag niet' los te laten. Zo stimuleer je het buiten de kaders denken.
- Ga uit van talenten van kinderen.
- Houd regelmatig een gesprek met kind over eigen leerproces. Kind helpen met planning en structuur aanbrengen in het werk.
- Aandacht voor de relatie leerling-leerkracht, het kind moet zich gezien voelen en op zijn gemak om taal te produceren.
- Integratie taal en zaakvakken.
- Zorg voor betekenisvolle context.

- Laat stiltes vallen. Praat zelf minder, gebruik veel mimiek, let op je stemgebruik.
- Speel vragen of opmerkingen door naar andere gespreksdeelnemers. Stimuleer dat leerlingen ook op elkaar reageren.
- Wees oprecht nieuwsgierig naar hoe een kind denkt.
- Reageer eens met een bewering.
- Accepteer de kijk of mening van een kind.
- Sociaal leren; leren in groepsverband in heterogene groepen.
- Betekenisvol leren; niet een brief in het schrift laten schrijven, maar zoek naar een vorm dat het inhoud krijgt.
- Strategisch leren; scaffolding, de leerkracht staat model voor het aanbrengen van structuur en planning en begeleidt de kinderen tot ze zelf in staat zijn dat te doen.
- Geef kinderen een passende feedback op hun eigen mondelinge taalvaardigheden. Aandacht voor output van kinderen, de taaluitingen.
- Geef ruimte voor taalproductie van kinderen.
- Observeer gericht door doelen op te stellen, zodat je meer planmatig werkt.
- Modeling van leerkracht; als je instructie geeft of als leerkrachten interactie hebben bewust zijn van mondelinge taalvaardigheden.
- Juiste vragen stellen, geen vraagantwoordspel, maar vragen die aanzetten tot denken.
- Filosoferen met kinderen
- Creatieve werkvormen hanteren, zodat kinderen aan bod komen.
- Creatief omgaan met programma
- Aandacht voor andere manieren van uitingen van creatief denken dan op papier.
- Vraag jezelf af in hoeverre ben je leerkrachtgestuurd-leerlinggestuurd bezig als team?
- Minder productgericht bezig zijn, meer aandacht voor het proces.
- Laat kinderen samen leren.
- Korte pakkende instructie, daarop volgend mondelinge fase voor kinderen.

4.2 Conclusies en aanbevelingen voor Esmoreit:

Allereerst is het goed om te vermelden dat er verschillen zijn binnen het team. Voor de een is het zo'n routine, om aandacht te hebben voor mondelinge taalvaardigheden en de kinderen uit te dagen tot creatief denken. Terwijl de ander ook vanuit een routine werkt, maar juist heel strak het programma volgend, de leerkracht legt uit, dan aan het werk. In de bovenbouw zie ik leerkrachten die als coach fungeren voor het kind, voor een ander is zo'n rol niet de manier. Die leerkracht is juist echt de vraagbaak, de controleur en geeft sterk sturing aan wat er gaat gebeuren.

Iemand noemt het argument; grote verschillen binnen het team kan van invloed zijn op de doorgaande lijn. Dat is waar. Aan de andere kant, kun je als team daar ook op inspelen en elkaars talenten gebruiken. Waar de een goed is in het creatief omgaan met het programma, is de ander degene die zorgt dat de doelen in beeld blijven.

Wat in ieder geval duidelijk is, dat de leerkrachten op onze school erg betrokken zijn bij de kinderen, als de theorie aangeeft dat dit voor een kind van belang is, wil men er ook voor gaan. Het zijn leerkrachten met veel expertise in huis, die veel voor de kinderen over hebben.

Bovendien is de directie een stimulerende factor als het gaat om dit onderwerp..

Leerkrachten op onze school geven aan graag controle te willen houden, dat blijkt uit de discussie maar ook uit de verbeterpunten, die ze aangeven.

Bijna de helft van de leerkrachten geeft aan dat het moeilijk is om methodes wat meer los te laten. Dit heeft te maken met controle, tijdsgebrek maar ook met het zelf buiten de kaders kunnen denken. Tijd is ook een opmerking die vaker genoemd wordt; inspectie en Cito sturen ons aan en het programma zit vol. In deze periode van passend onderwijs, wordt de druk op leerkrachten alsmaar groter. Toch denk ik door minder te focussen op die resultaten, maar meer op leerprocessen, dat we winst kunnen behalen.

Je hoeft als leerkracht echt niet alles na te kijken, geef ze vaker de taak dat zelf te doen.

Wat ik graag zou willen is, dat we kinderen meer vertrouwen zouden geven, meer verantwoordelijkheidsgevoel, meer inbreng, dan krijgen kinderen ook de kans om te laten zien wat ze kunnen. Dat is investering, die zich terugbetaalt in die mooiere cijfers die iedereen graag wil.

Het komende jaar willen we eerst meer structuur brengen in de organisatie, dat is de eerste stap in de uitvoering van ons visie en missieplan. We moeten de doorgaande lijn terugkrijgen wat betreft klasmanagement, afspraken in de klas, zoals; hoe om te gaan met instructietafel, nakijkgewoontes, regels, voorspelbaar gedrag van leerkrachten, gebruik time-timer, vragen aan tafel bij leerkracht etc. Ook moeten het zelfstandig werken en coöperatieve werkvormen moet weer meer onder de aandacht komen.

Ik hoop dat iedereen met de nieuwe wegen die we inslaan met Esmoreit, ook de uitkomsten van mijn onderzoek in gedachten houdt en zich er meer bewust van is. Wat het beste werkt is bij jezelf beginnen, reflecteer eens na een schooldag en sta eens stil bij `taal en creatief denken` Hoe ging de weekendkring?

Heb ik geen vraagantwoordspelletjes gedaan?

Legde ik kinderen het antwoord al in de mond, of daag ik ze echt uit tot nadenken?

Probeer eens uit om tijdens zelfstandig werken twee keer een klein groepje bij je te nemen en te laten vertellen en de andere groepen op de volgende dag aan de beurt te laten komen. Maak het inhoudelijk de moeite waard voor de leerlingen, laat ze meedenken. Doe weer eens een instructie zoals je op de PABO leerde met veel enthousiasme, kijk of de

betrokkenheid van kinderen kunt vergroten. Probeer je onderwijs inhoud te geven, door de wereld binnen te halen. Maak het betekenisvol. Zorg dat je elk kind ziet en er uit haalt wat er in zit, ze zullen ons verbazen! Probeer uit het systeem van fouten maken mag niet, te raken. Stimuleer kinderen tot creatief denken, wees een inspiratie!

De middelmatige docent vertelt.

De goede docent legt uit.

De zeer goede docent demonstreert.

De uitmuntende docent inspireert

(Fogerty, 1999)

Hoofdstuk 5 Praktisch product

inleiding

In het vorige hoofdstuk staat op een rij op welke manier met name mondelinge taalvaardigheden en daarmee ook het creatief denken gestimuleerd kunnen worden. Het creatief denken komt met name uit de verf door het integreren van vakken met taal en het hanteren van creatieve werkvormen. Voor een deel heeft het te maken met didactiek, kinderen prikkelen om actief mee te denken. Tijdens de leerkrachtenmeeting was een van de werkvormen om in tweetallen activiteiten te bedenken waarin het doel was kinderen uit te dagen op het vlak van creatief denken. Deze verzamel ik in een bronnenboek, als start om leerkrachten een handvat mee te geven, om met meer aandacht voor mondeling taalonderwijs en creatief denken in de klas bezig te gaan.

5.1 Bronnenboek `taal en creatief denken`

Vakgebied	Hoe kun je door mondeling taalonderwijs te stimuleren kinderen creatief leren denken?	Wat heb je hiervoor nodig?
Stellen	Laat kinderen in 2-tallen een brief schrijven aan kinderen in andere klas met hierin een duidelijke boodschap. (uitnodiging, compliment geven over de afgelopen circusvoorstelling). Schenk in instructie aandacht aan zaken als afstemming op de lezer, woordenschat, opbouw in brief etc.	Stellen, taal en technisch schrijven les kun je samen nemen.
	Rebus maken in tweetallen. De uitkomst van deze rebus is een opdracht die de lln. vervolgens moeten uitvoeren. Bij de instructie is het belangrijk aandacht te schenken aan de duidelijkheid van de tekeningen. Het moet bijv. wel duidelijk zijn of het een boom of een den is.	Samenwerking, taal, beelden
	Verhaal over een les bijvoorbeeld zelfverdediging laten schrijven.	Stellen, taal en schrijven transfer.

	Laat kinderen uit een tekst van zaakvak 3 moeilijke woorden halen qua betekenis. Laat ze opzoeken op internet, woordenboek en in tweetallen de woorden uitleggen, bespreken.	Zaakvak, taal, woordenschat
	Kinderen affiche laten ontwerpen m.b.t activiteit (plek, tijd)	Taal en tekenen
	Verhaal of boek schrijven met de klas of met groepje kinderen.	Technisch schrijven en taal
	Over een onderwerp een mindmap maken dit kan in woorden of in beelden. In tweetallen bespreken. Met die beelden en woorden een verhaal schrijven.	Taal, stellen, schrijven.
	Een schoolkrant maken; elke groep is voor een maand verantwoordelijk voor het onderwerp. Een redactie kiezen die verantwoordelijk zijn voor eindresultaat en verspreiding (persbureau?) Je kunt uitgaan van meervoudige intelligentie van kinderen. Individueel en samenwerken.	Taal, stellen, schrijven, zaakvakken
	Laat verhaal schrijven over het onderwerp bij geschiedenis i.p.v handleiding volgen taalmethode.	Zaakvak en stellen
	Interview mondeling afnemen, schriftelijk verwerken. Tijdschrift maken of krant.	Taal, stellen, schrijven, tekenen?
	Na instructie persoonsvorm of bijvoeglijk naamwoord bijvoorbeeld, in zaakvaktekst dit soort woorden laten omcirkelen.	Taal en zaakvakken
	Toneelstuk laten bedenken/ schrijven in tweetallen	Taal, stellen, schrijven
	Met leesvirus in groepjes overleggen over opgedane ervaringen. Individueel schriftelijk is vervolgopdracht.	Stellen, taal, technisch schrijven, discussie voeren.

Begrijpend lezen	Spel laten bedenken (bij ander vak?) ; knid brainstormen eerst, werken samen aan een product, andere knid. bekijken het, lezen handleiding en geven feedback.	Tijd, ruimte, transfer andere vakken maken. (misschien taalopdracht, rekenen op schaal tekenen, technisch schrijven, begrijpend lezen les, tekenlesdoelen etc.)
	Een pictogram ontwerpen en daar een beschrijving bij schrijven. Hierin staat de betekenis, doel, gebruik, doelgroep en de plaats waar je hem kan vinden. De gemaakte pictogrammen uitwisselen.	
	Vragen bedenken bij een thema die andere groep moeten oplossen/beantwoorden.	Begrijpend lezen, taalopdracht en zaakvakken.
	Krantenartikel van thuis meenemen, voorbereiden, in groepje bespreken.	Begrijpend lezen en taal
	Kidsweek begrijpend lezen digitaal Artikel; sleutelwoorden noteren, over in gesprek gaan in binnen-buitenkring. Werken in circuitvorm	kidsweek
	Geef kinderen in kleine groepjes de opdracht een tekst met bijbehorende vragen te behandelen, door er samen over te praten, met als doel dat aan het eind van de les iedereen de stof begrijpt.	Begrijpend lezen, taal
	Boekbespreking maken en geven.	Lezen, taal en mondelinge taalvaardigheden (presentatie)

zaakvakken	Laat kinderen in 2-tallen een voorbereiding maken van een hoofdstuk van een blok en hier een presentatie over houden in plaats van toets afnemen.	Transfer andere vakken (zaakvak, stellen, taal)
	Leerlingen uit de klas geven een les aan hun klasgenoten. Ze maken een voorbereiding met opgestelde doelen, een taakverdeling en werkvormen.	zaakvakken
	Mindmap laten maken over onderwerp en over praten	Taal en zaakvakken
	Bedenk creatieve werkvormen voor de zaakvaklessen. Bijvoorbeeld een groep gaat muurkrant maken bij het onderwerp, groep gaat in tweetallen sleutelwoorden uit de tekst halen en samenvatting maken om te presenteren, groep maakt stelopdracht bij dit onderwerp, groepje kijkt filmpje over dit onderwerp en een groep krijgt gerichte instructie van de leerkracht.	Zaakvak, taal, stellen, schrijven, begrijpend lezen.
	Projectvorm; 1 toneel 2 taal 3 presenteren 4 creatief	Taal en zaakvakken
	Projectmatig werken, groepsdoorbrekend	Taal, zaakvakken, stellen, schrijven, creatieve vakken.
	Website maken (bovenbouw)	Taal, zaakvakken, stellen
	Laten ontwerpen van een spel voor aardrijkskunde, voor geschiedenis, ook handleiding.	Zaakvakken, taal, tekenen, handvaardigheid.

Taal	Homoniemen (woorden met zelfde schrijfvorm maar andere betekenis) verzamelen. Laat de knd zoveel mogelijk woorden op lijst proberen te krijgen. Bv bal, vorst, blik, was)	
	Lettertafel. Een centrale plek in de klas wordt de lettertafel. Kinderen mogen spullen en woorden meenemen/opschrijven die met de betreffende letter beginnen.	Taal, schrijven
	Discussies- stellingen verdedigen In tweetallen; zoek een woord uit het woordenboek dat de meeste knd nog niet kennen. Wat is de betekenis? Bedenk zelf nog 2 andere betekenissen die fout zijn. Laat de kinderen raden welke betekenis de juiste is.	Taal en woordenschat, zaakvakken Taal, stellen
	Spreekbeurt in 2-tallen houden over onderwerp dat maar even aangestipt is, maar interessant is voor de groep.	Taal, zaakvakken, algemene kennis, stellen
	Gedichten maken; in tweetallen rijmwoorden laten noemen en noteren, vervolgens individueel opschrijven.	Taal, stellen, schrijven
	Laat kinderen een afbeelding, foto uitknippen of uitzoeken waar ze iets over kunnen vertellen. (net als bij fotobal van droomschool), over laten praten in groepje en verhaal over laten schrijven, of woordweb	Taal, schrijven
	Woorden uit een les of verhaal verzamelen en betekenis opzoeken en laten uitleggen aan klas.	woordenschat
	Bij alle alfabetletters iets noteren (of plakken) dat bij bepaald thema past. In groepjes bespreken, verzamelen, ordenen etc	Taal, woordenschat, zaakvakken

Procesverslag van het doen van onderzoek

Nu het onderzoek afgerond is, kijk ik er met een voldaan gevoel terug op het werk. Het moet me van het hart dat ik het jammer vind dat je tijdens de studie maar weinig informatie krijgt over hoe je zo'n klus het beste kunt oppakken. Zelf is dit de eerste keer dat ik zo'n onderzoek doe en helemaal in het tweede jaar, met je werk, gezin en alle modules die doorgaan, had ik af en toe het gevoel in het circus te werken en bordjes moest laten ronddraaien. In het eerste jaar ben ik al gestart met het lezen van literatuur over dit onderwerp, toch ben ik tot aan het einde bezig geweest met de indeling van de literatuurhoofdstukken. Dat komt denk ik doordat het onderwerp heel breed is en ik af en toe moeite had om te beoordelen; dit wel en dit is ook interessant, maar nee, dat gaat er niet bij in. Eerlijk gezegd had ik zelf soms moeite om de grote lijn te blijven zien. Toch als ik dan tijdens het lezen weer dezelfde argumenten tegen kwam in de literatuur, dacht ik 'zie je wel, ik heb een punt'. Ook hebben de brainstormsessies met mijn begeleider Rene Berends me echt verder gebracht. Wat ik merkte was dat ik gedurende het onderzoek, steeds beter kon verwoorden aan buitenstaanders, wat mijn onderwerp inhield. Ook was ik me bewust van het feit dat ik met name aan het eind van de rit er zo diep in zat, dat ik moeite had om in te schatten, hoe deze informatie binnen zou komen bij een ander. Net alsof ik de beginsituatie van de gesprekspartner met betrekking tot dit onderwerp, moeilijk in kon schatten. Dat merkte ik heel duidelijk toen ik de samenvatting ging mailen naar mijn collega's. Misschien was ik onbewust ook bang voor de reactie van dat er weer iets bij moet komen. In ieder geval merkte ik wel opluchting bij mezelf, toen ik complimenten kreeg over de informatie. De presentatie vond ik spannend om te doen, maar tevens ook leerzaam en leuk om collega's nu te vertellen waar ik mee bezig was. Deze manier van onderzoek doen, vond ik achteraf goed om zo te doen. Bovendien leverde de bijeenkomst niet alleen op, voor mijn onderzoek, hoe ons team er in staat, maar ook een deel bewustwording van leerkrachten die wellicht de volgende dag er al meer bij stil staan. Ook zijn er een aantal creatieve lesideeën uit voortgekomen, waar we in de toekomst mee verder kunnen. Verder denk ik dat voor de fase waar we in zitten met het team wat betreft ons traject 'visie en missie', deze bijeenkomst ook heeft bijgedragen aan het helder krijgen hoe we in de uitvoeringsfase kunnen werken. Met name het aspect zelfvertrouwen en betrokkenheid kweken bij kinderen leeft bij de collega's. Het verwerken van de gegevens van de leerkrachten vond ik heel interessant om te doen. Het maken van dit onderzoeksverslag heeft me geleerd om andere invalshoeken te bekijken, te kijken naar wat is nu vanuit de literatuur beschreven van wat er werkt in het onderwijs. Voor mij is het een praktisch product geworden, waar ik eraan werkende, veel competenties van de intern begeleider oefende, waar ik in de toekomst mijn voordeel mee kan doen. Voor Esmoreit hoop ik dat het een impuls is om samen lerend onderweg te zijn!

Bijlages

Trendanalyses

Powerpoint taal en creatief denken

Formats leerkrachtenmeeting

Usbstick met filmpjes

Bronvermelding;

Barta, J.J. & Allen, M.G. (1995). The Dilemma of Tracking and Grouping in Early Childhood and Middle Grades: Are We Speaking the Same Language. In: Pool, H. & Page, J.A. (ed.)(1995). Beyond Tracking.

Bartels, R. (2007) Kinderen leren filosoferen, praktijkboek voor leraren: Wat is kinderfilosofie? Waarom filosoferen met kinderen? Hoe begeleidt de leraar kinderen in het basisonderwijs in het leren filosoferen? Uitgeverij Agiel, Utrecht

Berends, R. (2010) `Zelfregulatie en reflectie`, SLO

Bouwmeester, T.& Heesen B.& Leeuw K. van der & Speelman, L., (1994) Filosoferen op de basisschool, Instituut voor Leerplanontwikkeling, Enschede SLO

Brouwer, T. (2010) Denkgesprekken, JSW

Caine and Caine, RN & G. (1994). Making Connections: Teaching and the Human Brain. Boston USA: Addison-Wesley.

Damhuis R. en de Blauw A. (2008) Gesprekken zijn de spil van onderwijs. Taalbeleid in uitvoering, Marnix Academie Utrecht

Damhuis, R. & Litjens, P. (2008) Mondelinge communicatie. Drie werkwijzen voor mondelinge taalontwikkeling, Expertise Centrum Nederlands

Delfos, M.F. (2010), Luister je wel naar mij, Gespreksvoering met kinderen tussen vier en twaalf jaar, Uitgeverij SWP Amsterdam

Elsäcker, van W. & Damhuis, R. & Droop, M. & Segers, E. (Juni 2010) Zaakvakken en taal: twee vliegen in één klap. Taalontwikkeling stimuleren bij het zaakvakonderwijs in groep 5-8 van de basisschool, Expertise Centrum Nederlands

Fogerty, R. (1999), Hersenwerk in de klas, citaat van William Arthur Ward, APS, Utrecht

Huizenga, H. (2001) Taal en didactiek, Taalbeschouwing, pag 123

Jansen, M.(2001). Interactie in de kleine kring. Interactie in de kleine kring onderzocht op het gebied van hoeveelheid spraak, onderwerpsinitiatief en leerkrachtgedrag. Afstudeeronderzoek. Universiteit Utrecht.

Janssen,T. Communiceren. Over taal en taalgebruik, Sdu Uitgevers

Marzano, R. et al (2001). Classroom Instruction That Works: Research-Based Strategies for Increasing Student Achievement. Alexandria, VA: ASCD.

Norden, van S (2004), Taal leren op eigen kracht, Taalverwerving op school met behulp van de werkwijze van taalvorming.

Passey, Don (2000) *hogere orde denken Vaardigheden: Een verkenning van aspecten van leren en denken en hoe ICT kan worden gebruikt om processen te ondersteunen deze*. Noordelijke Grid for Learning, Durham.

Sapir (1921,1929) enWhorf (1941)

Schaerlaekens, A. (2008) De taalontwikkeling van het kind, Wolters-Noordhoff

Schooten, E van Emmelot, Y. (2004) de integratie van taal en vakonderwijs. Amsterdam: SCO-Konhinstamm Instituut.

Sir Robinson, K. & Aronica, (2011) L. Het element. Als passie en talent samenkomen. Oorspronkelijke titel; The element. How finding your passion changes everything.

Steffe L. P., Gale J, (1995(Constructivism in Education) Hillsdale

Thun, F.S von (2000) Miteindander reden, Storungen und Klarungen, Allgemeine Psychologie der Kommunikation

Vygotski, L.s. (1978) Mind in society: The development of higher psychological processes. Cambridge, MS: Harvard University Press

Walst,R. (2011) JSW april 2011 Het belang van taalaanbod bij interactie. Hoe raken ze aan de praat?

Wissen, D van, (1990)Taal is het voertuig van de geest, kleine grammatica van de knelpunten in onze taal

methode taal actief

reader taalonderwijs master sen

Referentiekaders taal en rekenen

Omslag in taal(2011) Uitgave van inspectie van het Onderwijs, Utrecht

Gebruikte websites:

www.tule.slo.nl

www.ted.com (2010) Sir Robinson K. Veranderen van het onderwijsparadigma

www.ted.com(2006) Sir Robinson K. Scholen doden creativiteit

www.ted.com (2010) Sir Robinson K. Revolutie in het onderwijs

www.hersenenenleren.nl

www.onderwijsinspectie.nl

www.kerndoelen.nl

www.leerlijntaal.nl

www.slo.nl

www.plint.nl

www.zoekenmetkerndoelen.nl

<http://www.slo.nl/jongekind/doelen>

(<http://www.leraar24.nl/dossier/1543>)

(<http://www.leraar24.nl/dossier/1543>)

www.onderwijsmaakjesamen.nl

<http://www.st-ab.nl/index.html> (wet op het basisonderwijs)

<http://inwiki.pabo-inholland.nl/malaguzzi>

<http://www.onderwijsmaakjesamen.nl/thema/creatief-denken/meer-creativiteit-in-de-klas/>

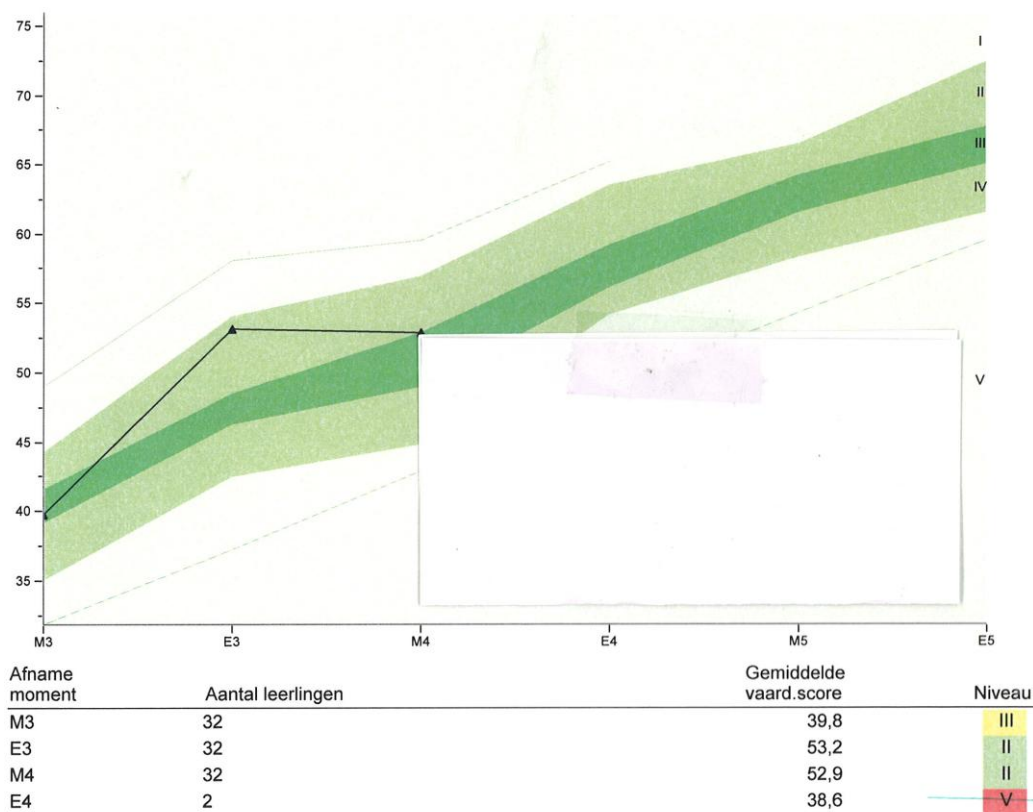
[http://www.leerwiki.nl/Wat is de pedagogiek van Reggio Emilia%3F](http://www.leerwiki.nl/Wat_is_de_pedagogiek_van_Reggio_Emilia%3F)

<http://onderwijszaken.wordpress.com/2011/02/28/reggio-emilia-een-onderwijsvorm-van-de-toekomst/>

Groepsrapport - gemiddelde

Groep: **4**
Toets: **Woordenschattoets 2011**

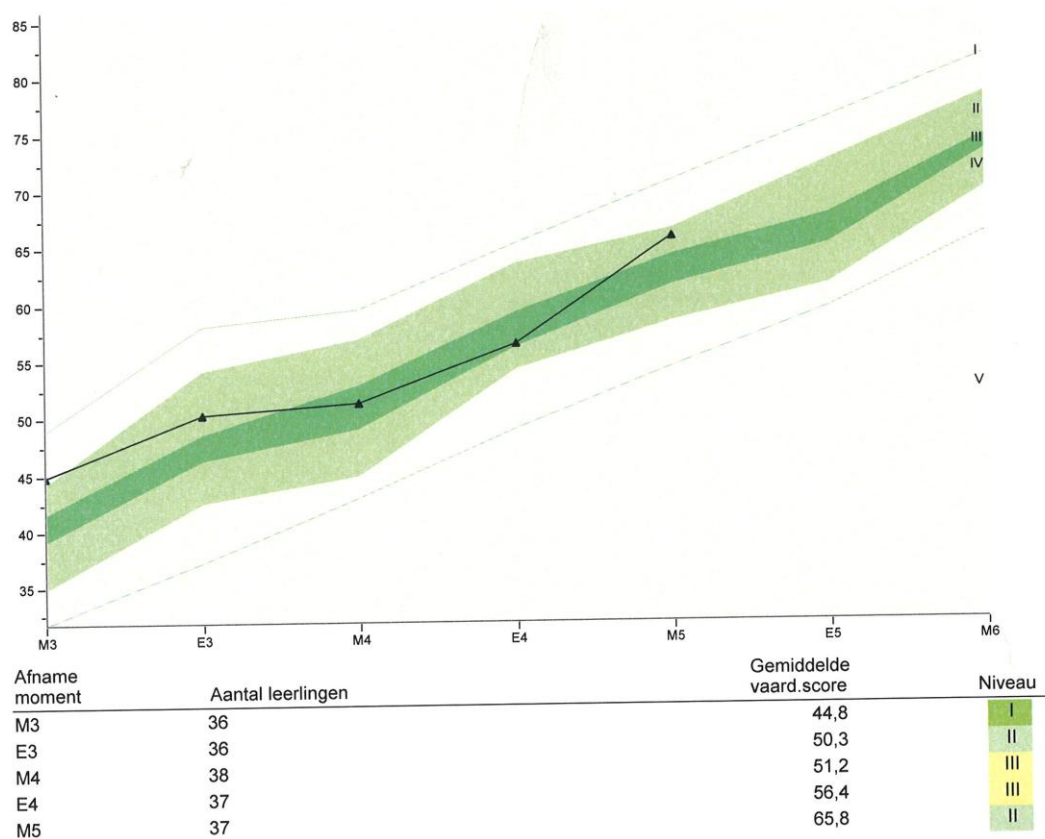
Vergelijking: **Alle scholen**



Groepsrapport - gemiddelde

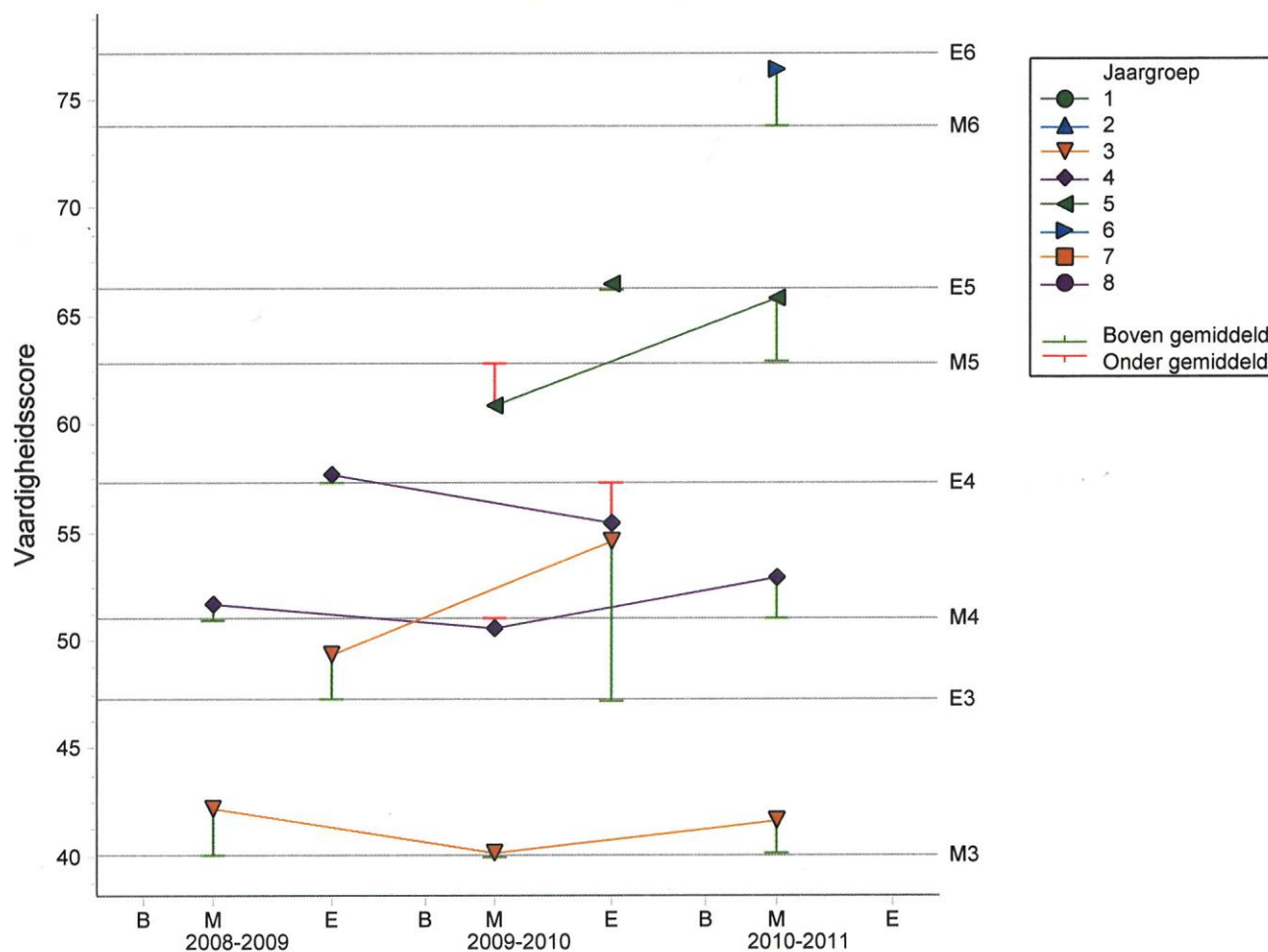
Groep: **5**
Toets: **Woordenschattoets 2011**

Vergelijking: **Alle scholen**



Trendanalyse

Woordenschattoets 2011 - Volgmodel Jaargroepen

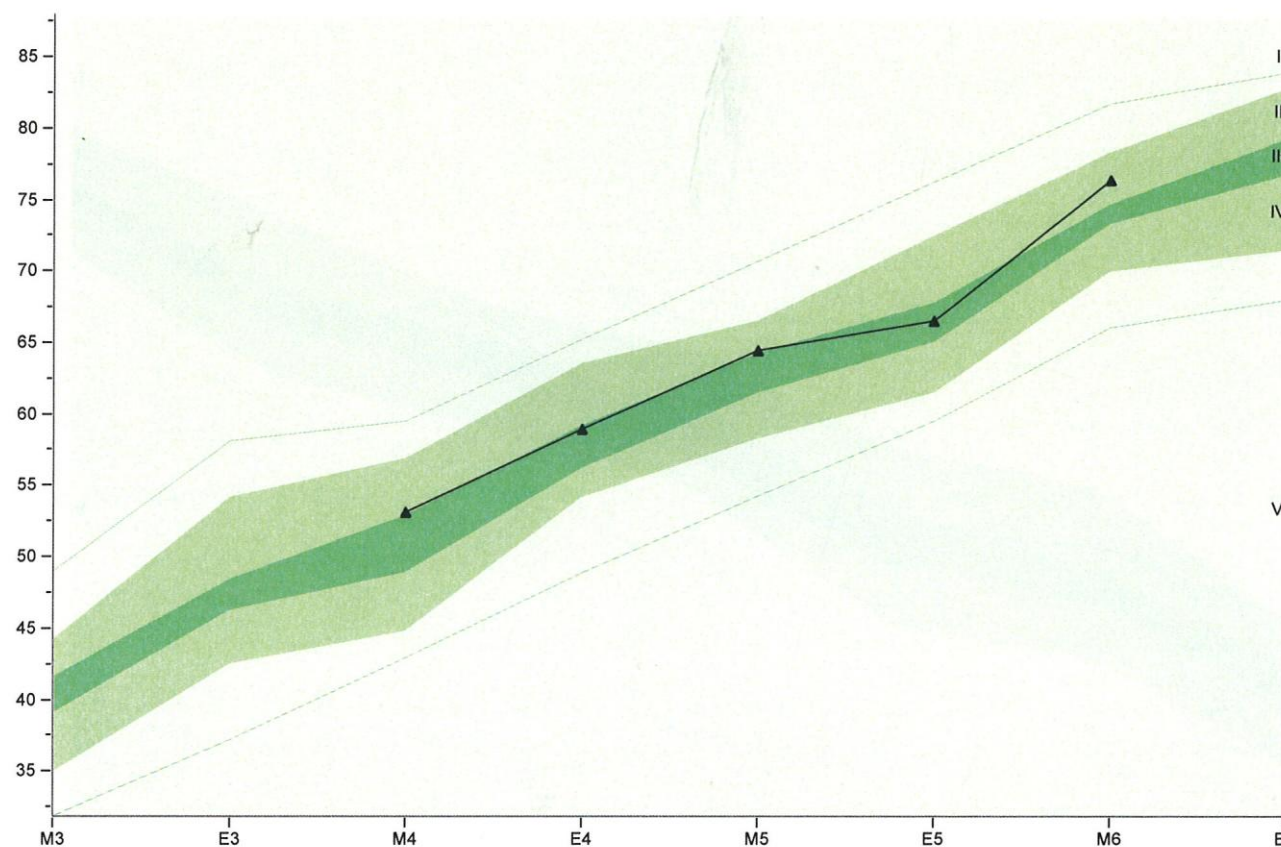


Basisschool Esmoreit LUTTENBERG

Groepsrapport - gemiddelde

Groep: 6
Toets: Woordenschattoets 2011

Vergelijking: ALI



Afname moment	Aantal leerlingen	Gemiddelde vaard.score	N
M4	42	53,1	
E4	42	58,9	
M5	42	64,5	
E5	42	66,5	
M6	42	76,4	

Jaar: 2009
Cito-nr: 15570
School: Basisschool Esmoreit
Wispelweg 15
8105 AA LUTTENBERG

Aantal leerlingen 2009: 36 van 36
Gem. aantal goed zonder correctie 295,4
Landelijk gemiddelde correctie LG

Printdatum 16-5-2011

Instroomcorrectie voor leerlinggewicht (LG)

Instroomcorrectie voor LG	Aantal opgaven	Ondergrens	Gecorrigeerd aantal goed	Bovengrens	-2	-1	0	+1	+2
Taal	220	145,5	152,5	159,5			X		
• Schrijven	50	31,9	33,8	35,8			X		
• Herkennen van de persoonsvorm									
• Spelling	60	35,3	37,8	40,3			X		
- Niet-werkwoorden	30	21,8	23,0	24,3				X	
- Werkwoorden	30	13,1	14,5	15,9		X			
• Leestekens									
• Begrijpend luisteren									
• Begrijpend lezen	50	37,7	39,5	41,2				X	
• Leestempo									
• Woordenschat	60	39,4	41,4	43,5		X			
Rekenen-Wiskunde	120	75,3	80,1	84,8			X		
• Getallen en bewerkingen	45	30,1	31,9	33,7			X		
• Verhoudingen, breuken en procenten	25	15,5	16,6	17,7		X			
• Meten, meetkunde, tijd en geld	50	31,1	33,1	35,1			X		
- Meten en meetkunde	30	17,9	19,1	20,4		X			
- Tijd en geld	20	13,1	14,0	14,8			X		
Studievaardigheden	75	46,8	49,9	52,9			X		
• Studieteksten en informatiebronnen	25	14,4	15,6	16,7			X		
• Kaartlezen	25	17,0	18,0	19,1				X	
• Schema's, tabellen en grafieken	25	15,1	16,3	17,4		X			
Totaalscores									
Taal	220	145,5	152,5	159,5			X		
Rekenen-Wiskunde	120	75,3	80,1	84,8			X		
Studievaardigheden	75	46,8	49,9	52,9			X		
Totaal	415	279,9	293,5	307,1			X		

Jaar: 2010
Cito-nr: 15570
School: Basisschool Esmoreit
Wispelweg 15
8105 AA LUTTENBERG

	Aantal leerlingen	Gem. aantal goed zonder correctie	Landelijk gemiddelde zonder correctie
2010:	37 van 37	306,3	288,7

Printdatum 16-5-2011

Geen instroomcorrectie

Geen instroomcorrectie

	Aantal opgaven	Gem. aantal goed	-2	-1	0	+1	+2
Taal	220	157,6					
• Schrijven	50	40,6					
• Herkennen van de persoonsvorm							
• Spelling	60	41,2					
- Niet-werkwoorden	30	22,1					
- Werkwoorden	30	19,1					
• Leestekens							
• Begrijpend luisteren							
• Begrijpend lezen	50	36,6					
• Leestempo							
• Woordenschat	60	39,3					
Rekenen-Wiskunde	120	88,1					
• Getallen en bewerkingen	45	33,5					
• Verhoudingen, breuken en procenten	25	17,7					
• Meten, meetkunde, tijd en geld	50	37,0					
- Meten en meetkunde	30	21,4					
- Tijd en geld	20	15,6					
Studievaardigheden	80	60,5					
• Studieteksten	20	15,6					
• Informatiebronnen	20	14,6					
• Kaartlezen	20	15,1					
• Schema's, tabellen en grafieken	20	15,3					
Totaalscores							
Taal	220	157,6					
Rekenen-Wiskunde	120	88,1					
Studievaardigheden	80	60,5					
Totaal	420	306,3					

Jaar 2010
 School 15570
 Basisschool Esmoreit
 Wispelweg 15
 8105 AA LUTTENBERG

Schoolscores
 Aantal Ongecorrigeerde st. score
 2010: 28 van 31 535,1

Landelijke gemiddelden
 Zonder correctie
 534,9

Printdatum 16-05-2011

Geen instroomcorrectie

Standardscores	Aantal opgaven	Ondergrens	Ongecorrigeerde st. score	Bovengrens	-2	-1	0	+1	+2
EB 2010	200		535,1				X		
Geen instroomcorrectie									
	Aantal opgaven	Ondergrens	Gem. aantal goed	Bovengrens	-2	-1	0	+1	+2
Taal	100		77,3				X		
1. Schrijven	30		24,0				X		
2. Spelling van werkwoorden	10		7,9				X		
3. Spelling van niet-werkwoorden	10		8,5				X		
4. Begrijpend lezen	30		22,6				X		
5. Woordenschat	20		14,3				X		
Rekenen-Wiskunde	60		41,4				X		
6. Getallen en bewerkingen	25		17,1				X		
7. Verhoudingen, breuken, procenten	20		13,3				X		
8. Meten, meetkunde, tijd en geld	15		10,9				X		
Studievaardigheden	40		29,5				X		
9. Hanteren van studieteksten	10		6,4				X		
10. Hanteren van informatiebronnen	10		7,5				X		
11. Kaartlezen	10		7,8				X		
12. Schema's, tabellen en grafieken	10		7,7				X		
Wereldoriëntatie	90		65,6				X		
13. Aardrijkskunde	30		23,1				X		
14. Geschiedenis	30		21,1				X		
15. Natuuronderwijs	30		21,4				X		
Totaalscores									
Taal	100		77,3				X		
Rekenen-Wiskunde	60		41,4				X		
Studievaardigheden	40		29,5				X		
Wereldoriëntatie	90		65,6				X		
Totaal incl. WO	290		213,8				X		
Totaal excl. WO	200		148,1				X		



zeker weten

Jaar 2011
School 15570
Basisschool Esmoreit
Wispelweg 15
8105 AA LUTTENBERG

Schoolscores
Aantal
leerlingen
2011: 38 van 38
2010: 28 van 31
Ongecorrigeerde st. score
535,2
535,1

Landelijke gemiddelden
Zonder correctie
535,1
534,9

Printdatum 16-05-2011

Geen instroomcorrectie

Standardscores	Aantal opgaven	Ondergrens	Ongecorrigeerde st. score	Bovengrens	-2	-1	0	+1	+2
EB 2011	200		535,2				X		
EB 2010	200		535,1				X		

Geen instroomcorrectie	Aantal opgaven	Ondergrens	Gem. aantal goed	Bovengrens	-2	-1	0	+1	+2
Taal	100		73,0				X		
1. Schrijven	30		25,4				X		
2. Spelling van werkwoorden	10		6,7				X		
3. Spelling van niet-werkwoorden	10		7,6				X		
4. Begrijpend lezen	30		20,6			X			
5. Woordenschat	20		12,7			X			
Rekenen-Wiskunde	60		42,9				X		
6. Getallen en bewerkingen	25		18,6				X		
7. Verhoudingen, breuken, procenten	20		14,3				X		
8. Meten, meetkunde, tijd en geld	15		10,1				X		
Studievaardigheden	40		30,6				X		
9. Hanteren van studieteksten	10		8,0				X		
10. Hanteren van informatiebronnen	10		7,3				X		
11. Kaartlezen	10		7,4				X		
12. Schema's, tabellen en grafieken	10		7,9				X		
Wereldoriëntatie	90		70,1				X		
13. Aardrijkskunde	30		24,3				X		
14. Geschiedenis	30		23,4				X		
15. Natuuronderwijs	30		22,4				X		
Totaalscores									
Taal	100		73,0				X		
Rekenen-Wiskunde	60		42,9				X		
Studievaardigheden	40		30,6				X		
Wereldoriëntatie	90		70,1				X		
Totaal incl. WO	290		216,6				X		
Totaal excl. WO	200		146,5				X		



zeker weten



Donderdag 26 mei

Taal en creatief denken

Onderzoeksvraag:

Op welke wijze kunnen mondelinge taalvaardigheden ingezet worden op Esmoreit, ten einde het creatief denken van kinderen te verbeteren?

- Competentie
- Voorwaarde
- Aanpak
- Taal
- leermechanisme
- Taal is overal en altijd
- Ontwikkeling
- Communicatie

Mondelinge taal

- Competentie
- Voorwaarde
- Aanpak
- Taal- en leermechanisme

- Taal is overal en altijd
- Ontwikkeling
- Communicatie

Mondelinge taal



Creatief denken

- Buiten de kaders denken
- Denken in meer mogelijkheden, meer kansen.
- Brainstormen
- Filosoferen
- Een mening aan passen

- Taalrijke omgeving
- Kwaliteit voor input
- Aandacht voor output
- Mogelijkheid van leren
- Integratie en focus taal bij andere vakken
- Bewustwording non-verbale aspect
- Ruimte geven aan taal
- Stimuleren dat ze op elkaar ingereken.
- Creatieve werkvormen

Hoe?

- Veel interactie
- Betekenisvol leren
- Stimuleer creatief denken
- Leersnelheidsgevoel: leerling gestuurd?
- Creatief omgaan met je programma
- Juiste vragen stellen
- Filosofieren
- Praten over eigen leerproces

Wat bereik je met meer aandacht voor taal en creatief denken?

Vraag

- Ga je mee een luchtje scheppen, een wietje snijden, een waslijf wrijven?
- Ga je mee een nasaal balen, een hartje luttelen, een potje nuchteren?
- Ga je mee een luchtje proeven, een geurwiltje garen, een smaakje slagen?



- Eigenaarschap
- Verantwoordelijkheidsgevoel
- Meer initiatief
- Competentie
- Ontwikkeling mondelinge taal
- Aandacht
- Betere resultaten zaakvakken
- Sterker in de groep
- Goede voorbereiding op toets
- Eigen leren zelf organiseren

- Filmfragmenten
- Discussievorm (proffiekamer)
- Brainstormboek
- Karikaturen en beeldenwerkingen
- 17.10 u nabespreken (in dit lokaal)

Creatieve werkvormen

Filmfragment Willen jullie bij elk van de drie fragmenten notities maken op dit formulier?

Sterke, positieve punten bij leerkracht	Wat wordt daardoor bereikt bij het kind?

Dit herken ik, doe ik ook.	Knelpunten, problemen die ik voorzie.	Wat heb ik nodig als ik mijn vaardigheden wil inzetten?

3 Bronnenboek t.a.v. creatief denken 16.50- 17.00

Dit schema wil ik aan elke collega geven om eerst in tweetallen te bespreken en aan te vullen. De bedoeling is dat ze per vakgebied zelf een opdracht of activiteit bedenken en beschrijven, waarin je taal meer integreert bij andere vakken. Na de vergadering geef ik het mee naar huis, zodat ze het na enkele dagen in kunnen leveren in mijn postvak.

Vakgebied	Hoe kun je door mondeling taalonderwijs te stimuleren kinderen creatief leren denken?	Wat heb je hiervoor nodig?
Stellen	Laat kinderen in 2-tallen een brief schrijven aan kinderen in andere klas met hierin een duidelijke boodschap. (uitnodiging, compliment geven over de afgelopen circusvoorstelling). Schenk in instructie aandacht aan zaken als afstemming op de lezer, woordenschat, opbouw in brief etc.	Stellen, taal en technisch schrijven les kun je samen nemen.
Begrijpend lezen	Spel laten bedenken (bij ander vak?) ; knid brainstormen eerst, werken samen aan een product, andere knid. bekijken het, lezen handleiding en geven feedback.	Tijd, ruimte, transfer andere vakken maken. (misschien taalopdracht, rekenen op schaal tekenen, technisch schrijven, begrijpend lezen les, tekenlesdoelen etc.)

zaakvakken	Laat kinderen in 2-tallen een voorbereiding maken van een hoofdstuk van een blok en hier een presentatie over houden in plaats van toets afnemen.	Transfer andere vakken (zaakvak, stellen, taal)
Taal	Homoniemen (woorden met zelfde schrijfvorm maar andere betekenis) verzamelen. Laat de knd op een groot vel aan eind van de week zoveel mogelijk woorden op lijst proberen te krijgen. Bv bal, vorst, blik, was)	

4 Hoe kijk je er tegenaan, wat zou je willen, wat heb je nodig? Dit vult elke collega zelf in. 17.00-17.10 uur

Traditionele onderwijs	Taalgericht vakonderwijs	Zo sta ik er tegenover: (zie schaal onderaan)
Klassikaal	Afwisseling in gespreksvormen	
Zon-model (leerkracht praat, kinderen luisteren)	Kaatsmodel (interactieve gesprekken tussen leerlingen en leerkracht met leerlingen.	
Lees-schrijfpdracht zonder of met summere mondelinge fase.	Mondelinge fase is natuurlijk en noodzakelijk.	
Leerkracht geeft instructie	Leerkracht geeft aanzet tot denken en praten.	
Leerlingen luisteren.	Leerlingen verwoorden actief.	
Hulp komt alleen van leerkracht.	Leerlingen helpen elkaar.	
Leerkracht kiest onderwerp.	Leerlingen kiezen (sub)onderwerp.	
Leerling vraagt iets, leerkracht geeft antwoord.	Leerkracht speelt vraag door naar andere leerling.	
Leerkracht bepaalt leerstof.	Leerlingen en leerkracht komen samen op leervragen.	
Leerkracht bepaalt leerstof.	Leerlingen en leerkracht komen samen op leervragen.	
Leerlingen zijn passief in zoekproces.	Leerlingen leren hoe ze antwoorden kunnen zoeken.	
Leerkracht verstrekt informatie.	Leerlingen verzamelen informatie en leerkracht vult zo nodig aan.	
Informatie is voorgestructureerd.	Leerlingen leren zelf informatie te selecteren, ordenen en structureren.	
Leerkracht of methode levert eindoverzicht	Leerlingen verzorgen eindrapportage (presentatie, poster, werkstuk)	
Praten vindt bijna altijd plaats in grote kring.	Verschillende werkvormen, tijdens zelfstandig werken kan leerkracht met klein groepje praten.	
De hele groep krijgt feedback als geheel.	Individuele kinderen krijgen gerichte feedback op mondelinge taalvaardigheden en groepsproces.	
Fouten maken moet je zien te vermijden.	Kinderen aanmoedigen buiten het kader te denken.	
Leerkracht als onderwijzer	Leerkracht als coach, als begeleider.	

Schaal

1 moeilijk, het staat ver van me af, ik voel er niets voor.

2 best lastig

3 ik probeer het zo te doen, maar soms lukt het niet, of heb ik hulp nodig.

4 zo werk ik al, dit past bij mij.

Waar zie je kansen, waar zie je belemmeringen als het gaat om taal en creatief denken op Esmoreit?

Kansen / mogelijkheden	Belemmeringen / problemen

Evt opmerkingen: