



SYSTEMATISCH EN PLANMATIG WERKEN

Aan Taalonderwijs

In de kleuterperiode



Taalbeleid Onderwijsachterstanden
Dorien Stolwijk en Yvonne Leenders



SYSTEMATISCH EN PLANMATIG WERKEN

Aan Taalonderwijs

In de kleuterperiode

Colofon

De Paper *Systematisch en planmatig werken aan taalonderwijs in de kleuterperiode* (juni 2008) van Dorien Stolwijk en Yvonne Leenders is een uitgave van Projectbureau Kwaliteit voor de implementatiekoffer van site www.schoolaanzet.nl en www.taalpilot.nl.

Het Projectbureau Kwaliteit draagt zorg voor de uitvoering van Spoor 3 en 4 van de Kwaliteitsagenda PO Scholen voor morgen. Dit gebeurt onder verantwoordelijkheid van de PO Raad en samen met het Ministerie van OCW.



Varrolaan 60
3584 BW Utrecht
e-mail info@schoolaanzet.nl
www.schoolaanzet.nl



INHOUDSOPGAVE

Systematisch en Planmatig werken in de Kleuterperiode

Hoofdstuk 1:	Inleiding Systematisch en planmatig werken in de kleuterperiode	4
Hoofdstuk 2:	Werken aan doelgericht taalonderwijs in de kleuterperiode	5
Hoofdstuk 3:	Het aanbod	6
Hoofdstuk 4:	Planmatig werken in de kleuterklas	10
Hoofdstuk 5:	Werken vanuit onderwijsbehoeften	12
Hoofdstuk 6:	Tijd voor taal	14
Hoofdstuk 7:	Kwaliteit van de instructie	16
Hoofdstuk 8:	Extra zorg en ondersteuning voor kinderen met een zwakke taalontwikkeling	20
Hoofdstuk 9:	Tot slot	23
Literatuurlijst	Referenties	24



HOOFDSTUK 1

Inleiding

Het is 09.00uur en juffrouw Hetty start op in de kring. Op haar schoot ligt een prentenboek. Om het verhaal in het prentenboek beeldend te maken, maakt ze gebruik van een handpop. Juffrouw Hetty maakt er een leuke situatie van omdat zij zelf het verhaal meespeelt. Ze gebruikt grappige toontjes. Zonder dat zij het in de gaten heeft, praat zij vrij snel en met weinig articulatie. In het verhaal zit een aantal nieuwe begrippen voor de kinderen. Om het verhaal goed te laten verlopen, gaat ze op dit moment nog niet in op de betekenis van de woorden. Heel begrijpelijk, alleen voor Habib en een aantal klasgenootjes ziet het verhaal er leuk uit, maar de inhoud wordt niet echt begrepen. Dit uit hij door te gaan draaien, zo nu en dan roept hij iets. Op het moment dat hij een woord herkent, reageert hij onmiddellijk en niet passend binnen de situatie die juffrouw Hetty voor ogen heeft. Omdat klasgenootjes reageren ontstaat er een verstoorde situatie.

Een alledaagse situatie op een school met veel allochtone kinderen. Als deze situatie zich regelmatig voordoet, valt er voor Habib en wellicht ook voor enkele klasgenootjes tijdens dit soort kringgesprekken niet veel te leren. Ondanks de beste bedoelingen van de leerkracht. Hoe kunnen we deze leerkracht helpen om haar taalonderwijs met name voor deze kinderen betekenisvoller, zinvoller en doelgerichter te laten verlopen? Om deze vraag te kunnen beantwoorden, moeten we eerst inzicht hebben in de problemen die Habib ondervindt in de kleutergroep. Habib heeft een zwakke taalontwikkeling, zijn woordenschat is heel beperkt en hij heeft hierdoor weinig aansluiting met klasgenootjes. Habib heeft tevens weinig affiniteit met boeken.

Er wordt in de onderbouwperiode hard gewerkt aan taalontwikkeling, zeker ook naar aanleiding van de materialen die de laatste jaren zijn ontwikkeld. Denk hierbij bijvoorbeeld aan de uitwerking van de tussendoelen, de uitwerking van ondersteunend aanbod bijvoorbeeld via bronnenboeken, de richtlijnen die worden gegeven vanuit de Inspectie, de aandacht die er is voor VVE, bijvoorbeeld vanuit Vversterk. Het is belangrijk dat de komende jaren in de onderbouwperiode de aandacht nog wat specifiekier wordt gericht op het realiseren van een goede doorgaande ontwikkeling en het realiseren van optimaal onderwijs voor jonge kinderen in risicosituaties. Het gaat dan eigenlijk om alle kinderen die onvoldoende profiteren van het reguliere onderwijsaanbod, wat de kans op toename in ontwikkelingsachterstand aanzienlijk vergroot. Veel kinderen die tot deze groep behoren kampen ook met problemen in de taalontwikkeling.

In dit artikel gaan we in op doelgericht, planmatig en systematisch taalonderwijs in de kleuterperiode. In de eerste paragraaf leggen we de basis voor goed taalonderwijs: de belangrijke bouwstenen voor goed taalonderwijs en de vertaalslag naar de kleuterpraktijk met haar eigen dynamiek.

Vervolgens gaan we in op:

- de inhoud en de kwaliteit van het aanbod;
- de wijze waarop leerkrachten planmatig invulling kunnen geven aan het kleuteronderwijs, met name voor taalzwakke kinderen;
- de onderwijsbehoefte van taalzwakke kinderen;
- de tijdsinvestering voor taalontwikkeling en de kwaliteit van de instructie;
- tot slot de aanpassingen die voor taalzwakkere kinderen van belang zijn.



HOOFDSTUK 2

Werken aan doelgericht taalonderwijs

Werken aan doelgericht taalonderwijs in de kleuterperiode

In de onderbouw van de basisschool wordt de basis gelegd om onder andere een goede lezer te kunnen worden. Van belang zijn een goede voorbereiding op het technisch uit kunnen voeren van het lezen en het kunnen begrijpen van de inhoud.

Als voorbereiding op het technisch lezen is het belangrijk dat leerlingen activiteiten aangeboden krijgen die een *beginnende geletterdheid* bij leerlingen stimuleren. Leerlingen krijgen hierdoor interesse in boeken en verhalen en *oriënteren* zich op boeken en verhalen. Dit hebben zij nodig om bij het aanvankelijk lezen zicht te hebben op hoe een verhaal in elkaar zit, waar je begint met lezen, dat je een boek van voor naar achter en regels van links naar rechts en vervolgens naar beneden verder leest. Leerlingen worden enthousiast gemaakt voor boeken en verhalen zodat zij zin hebben om aan het aanvankelijk leesproces te beginnen.

Tevens is inzicht in *de functie van geschreven taal en de relatie tussen gesproken en geschreven taal* belangrijk om te ontdekken dat je met letters een boodschap over kunt brengen en dat dit een vaststaande betekenis heeft. Ook maken leerlingen kennis met geschreven en gedrukte letters en leren zij klanken manipuleren. Er ontstaat een eerste bewustzijn dat woorden zijn opgebouwd uit klanken en dat deze klanken corresponderen met een letter. Vaardigheid op het gebied van auditieve analyse en synthese is geen absolute voorwaarde voor het leren lezen, maar ondersteunen het leren lezen en spellen. Leerlingen moeten uiteindelijk vanaf groep 3 een letter leren verklanken en losse klanken aan elkaar kunnen koppelen om een woord te kunnen lezen. Hiermee wordt ook een groot beroep gedaan op het auditief geheugen; de eerder gelezen letters moet je onthouden om ze samen een woord te laten vormen. Door een goede voorbereiding op de vaardigheden voor *taalbewustzijn* hebben leerlingen een stevigere basis om aan het aanvankelijk leesproces te beginnen.

Tevens biedt het *kennis hebben van letters* een voorspog bij het daadwerkelijke leesonderwijs op kleuters die vrijwel geen letters beheersen.

Voor het begrijpen van teksten speelt de *woordenschat* van de leerlingen een belangrijke rol. Je moet immers weten wat het woord dat je leest betekent. Activiteiten die de woordenschat van leerlingen vergroten zijn dan ook van grote waarde. Door activiteiten die het *begrijpend luisteren* van leerlingen stimuleren, leren leerlingen hoofd- en bijzaken in verhalen te onderscheiden. Ze leren hoe verhalen zijn opgebouwd, voorspellingen te maken en verhalen samen te vatten. De ontwikkeling van het *verhaalbegrip* is heel belangrijk voor het latere begrijpend lezen vanaf groep 4. Of leerlingen goed zijn in begrijpend luisteren wordt mede bepaald door hun *kennis van de wereld*. Het is belangrijk dat leerlingen zich kunnen verdiepen in de wereld om hen heen en zo hun algemene kennis opbouwen. Door te werken met leervragen wordt deze kennis over de omringende wereld vergroot. Wanneer teksten bij de zaakvakken gelezen worden, wordt er *niet alleen* een beroep gedaan op deze kennis van de wereld, maar ook op meer schoolse taal. Jonge kinderen leren deze taal in interactie met de personen in de omgeving. Gesprekken met leerlingen zijn dan ook belangrijk om deze *mondelijke taalvaardigheid* te stimuleren. De basis voor woordenschat en de schoolse taalvaardigheid wordt ook in de onderbouw van de basisschool gelegd.



HOOFDSTUK 3

Het aanbod in de kleuterperiode

Het aanbod

Na de kringactiviteit zet juffrouw Hetty de kinderen aan het werk. Een deel van de kinderen mag zelf kiezen. Habib en enkele klasgenootjes gaan aan de tafel zitten met onderwijsassistent Marleen om extra taalactiviteiten uit te voeren. De kinderen krijgen een doos met ontwikkelingsmateriaal. Het is de bedoeling dat ze plaatjes in de juiste volgorde leggen en hiermee een verhaal opbouwen. Het valt op dat alle kinderen allemaal een eigen werkje voor zich hebben en ook voor zichzelf daarmee bezig zijn. Omdat Habib moeite heeft met opstarten is de aandacht van juffrouw Marleen vooral op hem gericht. Er is weinig echte interactie tussen de onderwijsassistente en Habib. Wellicht voortvloeiend uit het gevoel van Marleen niet te weten hoe zij met deze leerling om moet gaan. Zo tussendoor komt juffrouw Hetty kijken hoe het gaat.

Het is onomstreden dat een goede voorbereiding op het aanvankelijk technisch lezen en het kunnen begrijpen van teksten leerlingen een juiste basis geeft. Activiteiten voor *beginnende geletterdheid*, *mondelinge communicatie* en *woordenschat* spelen hierin een grote rol. Voor kinderen als Habib is keihard werken aan taalontwikkeling een noodzaak om zich te kunnen handhaven in complexe situaties zoals op de basisschool.

Zijn de bouwstenen onvoldoende aanwezig, dan zal dit al meteen aan de start van groep 3 leiden tot problemen in de lees- en schrijfontwikkeling. En als het technisch lezen vertraagd van de grond komt, heeft dat ook weer behoorlijke consequenties:

- het leren lezen wordt een moeizaam proces wat de leesmotivatie negatief beïnvloedt;
- het zal regelmatig leiden tot confrontaties met leesmateriaal dat te moeilijk is, vanwege de eigen beperkte taal- en leesvaardigheid;
- een zwakke taalontwikkeling leidt vrijwel altijd ook tot minder of beperkt contact met andere kinderen;
- een zwakke taalontwikkeling is vaak ook reden voor uiteindelijke verwijzing naar een andere (speciale) school;
- kinderen bouwen al op zeer jonge leeftijd een negatief zelfbeeld op.

De leerkracht speelt een belangrijke rol om deze situaties te voorkomen. Het is dus ook de taak van de leerkracht om voor Habib veel mogelijkheden te creëren om intensief met taal bezig te zijn. De onderwijsassistent speelt in eerste instantie vooral een belangrijke rol om de klassenorganisatie goed te laten verlopen. Daarnaast kan zij uiteraard ook een rol spelen bij de uitvoering van het onderwijs zelf. Zij draagt niet de verantwoordelijkheid voor het bieden van ondersteuning aan kinderen met specifieke onderwijsbehoeften. Dit behoort tot de kerntaak van de leerkracht.

De leerkracht voorziet in een geavanceerd taalaanbod waarin de bouwstenen voor goede taalontwikkeling in evenwicht aan bod komen. Simpel gezegd: heel veel met taal bezig zijn. Om de leerkracht daarin te helpen zijn diverse bronnenboeken ontwikkeld die een basis bieden voor een taalaanbod gericht op het onderwijs aan jonge kinderen. Er zijn echter verschillen tussen de kwaliteit en de kwantiteit van de diverse bronnenboeken. Dit betekent dat de leerkracht in eerste instantie na moet gaan in hoeverre het bronnenboek dat zij gebruikt volledig dekkend is voor het aanbod dat zij moet realiseren. Om dit te achterhalen is het belangrijk om te weten wat een goed taalaanbod omvat. Om juffrouw Hetty en andere leerkrachten die in kleutergroepen werkzaam zijn te helpen bij een goed en geavanceerd taalaanbod, bieden we de volgende handreikingen.



Beginnende geletterdheid	Aanbod in de groep
<i>Boekoriëntatie en verhaalbegrip</i>	Interactief voorlezen: verschillende soorten prentenboeken, voorspellen, meewijzen tijdens het voorlezen, woorden uitleggen, vragen stellen, kinderen aan het denken zetten over het verhaal, napraten over het verhaal. Verwerkingsactiviteiten rond prentenboeken: o.a. verteltafel, verhaalschema, boekenmuur, navertellen en naspelen.
<i>Functies van geschreven taal, relatie tussen gesproken en geschreven taal en functioneel 'schrijven' en 'lezen'</i>	Betekenisvolle lees- en schrijfactiviteiten: • zinvolle aanleiding; • het schrijven heeft een doel; • het schrijven is aan iemand gericht; • keuzevrijheid met betrekking tot doel en materiaal; • schrijfproducten van het kind samen lezen; • bijschrijven door de leerkracht en daarbij de woorden verklanken. <i>Uitwerking:</i> betekenisvolle lees- en schrijfactiviteiten in spelhoeken, schrijfhoek met gevarieerde materialen, labels.
<i>Taalbewustzijn</i>	Aandacht voor de volgende vaardigheden: • opdelen van zinnen in woorden; • opdelen van samengestelde woorden; • opdelen van woorden in lettergrepen; • verbinden van lettergrepen tot woorden; • opzeggen van rijmpjes; • herkennen en toepassen van eindrijm. Aandacht besteden aan deze vaardigheden op een speelse manier, ingebouwd in betekenisvolle activiteiten. <i>Uitwerking:</i> werken met taalpoppen.
<i>Alfabetisch principe</i>	Aandacht voor de volgende vaardigheden: • herkennen en toepassen van beginrijm; • klinker in een woord isoleren; • auditieve analyse op klankniveau; • auditieve synthese op klankniveau; • letters benoemen. Bij het ontwikkelen van deze vaardigheden is het belangrijk bij de klank ook steeds het visuele beeld van de letter weer te geven. Bij het aanbieden van letters is het belangrijk ruim de tijd hiervoor te nemen, minstens een week per letter. <i>Uitwerking:</i> taalpoppen, lettermuur, lettertafel, letterstempels, klankstempels, ABC-boeken, lettergroeiboek.



Mondelinge taalvaardigheid	Aanbod in de groep
<i>Deelname aan gesprekken</i>	De leerkracht schept dagelijkse intentionele gesprekssituaties en speelt in op incidentele gesprekssituaties. De leerkracht maakt afwisselend gebruik van gesprekken in de grote en de kleine kring en tweetalgesprekken. De leerkracht schept ruimte voor actieve deelname aan het gesprek door: • stiltes te laten vallen; • verbale en non-verbale luisterrespons te geven; • niet achter elkaar vragen te stellen; • zo nodig open en uitnodigende vragen te stellen; • af en toe een prikkelende uitspraak te doen. De leerkracht stimuleert de kwaliteit van de inhoud van het gesprek door: • door te gaan op de inhoud van wat het kind zegt; • samen met het kind erachter te komen wat hij/zij bedoelt; • het kind aan te zetten tot nadenken en tot hoger niveau taalgebruik; • de inbreng van het kind inhoudelijk uit te breiden.
<i>Interactief leren</i>	De leerkracht initieert ontdekactiviteiten waarbij leerlingen leervragen kunnen stellen, hun kennis kunnen uitbreiden door observatie en onderzoek en hun bevindingen en mening kunnen verwoorden. <i>Uitwerking:</i> gesprekken om te leren en samen doorddenken en praten.
<i>Taalgebruik</i>	De leerkracht zorgt voor een goed taalaanbod door: • begrijpelijk en correct Nederlands te spreken; • het kind zo nodig te helpen intenties te verwoorden. De leerkracht geeft feedback op de inbreng van de leerling door: • de taal van het kind impliciet te verbeteren (mondeling); • de inbreng van het kind te ordenen en af en toe samen te vatten; • te herhalen wat het kind zegt en dat door te spelen naar de andere leerlingen.
<i>Begrijpend luisteren</i>	Interactief voorlezen. Belangrijke aandachtspunten hierbij zijn: • gebruik van verschillende soorten teksten; • leerlingen vooraf voorspellingen laten doen; • na afloop nagaan of de leerlingen de tekst hebben begrepen door bijvoorbeeld vragen stellen, navertellen en naspelen; • na afloop aandacht voor de kern en de bijzaken. <i>Uitwerking:</i> digitaal prentenboek, gesproken prentenboek, luisterspelletjes.



Mondelinge taalvaardigheid	Aanbod in de groep
<i>Vertellen en presenteren</i>	Het vertellen van persoonlijke verhalen is een routine in de groep. In de weekplanning is ruimte opgenomen voor korte presentaties door leerlingen over werkstukken en ontdekactiviteiten. <i>Uitwerking:</i> vertelstoel, vertellen en presenteren.
Woordenschat	Aanbod in de groep
<i>Woordenschat</i>	De leerkracht besteedt dagelijks gericht aandacht aan woordenschatontwikkeling rond het thema dat op dat moment in de groep centraal staat. Hierbij is het belangrijk dat: • de themawoorden herhaald en in verschillende situaties aangeboden worden; • bij het aanbieden van woorden de stappen van de viertakt gevolgd worden: voorbereiden, semantiseren, consolideren en controleren. <i>Uitwerking:</i> beeldwoordenweb, woordmuur, thematafel, verteltafel, ontdekactiviteiten, veel voorlezen en werken met verhalen.

Belangrijk is het bronnenboek te screenen op bovenstaande handreikingen en op basis daarvan vast te stellen in hoeverre het noodzakelijk is om aanvullend momenten in te plannen waarop de leerkracht expliciet met activiteiten voor beginnende geletterdheid, woordenschat en mondelinge communicatie aan de slag gaat. Belangrijk is dat taalactiviteiten altijd met elkaar in verbinding staan. Dit betekent bijvoorbeeld in de situatie van juffrouw Hetty dat zij een relatie moet leggen tussen de activiteiten in de kring en de vervolgactiviteiten in de speelwerkles. Centrale begrippen van het prentenboekverhaal komen dan terug in de taalactiviteiten die tijdens de speelwerkles worden aangeboden. Het is ook de vraag of de ontwikkelingsmaterialen die Habib krijgt aangereikt wel betekenisvol voor hem zijn:

Spreekt de inhoud Habib wel aan?

- Kan hij de activiteit relateren met andere activiteiten?
- Is er voldoende relatie met kennis waarover hij al beschikt?
- Begrijpt hij de bedoeling en het doel van deze activiteit?

Goed aanbod in de kleuterperiode kenmerkt zich door een rijk en betekenisvol aanbod met veel variatie en samenhang. Voor alle kinderen is het ook belangrijk dat het taalonderwijs vooral planmatig wordt aangepakt. Voor kinderen als Habib is dit noodzaak.



HOOFDSTUK 4

Planmatig werken in de kleuterklas

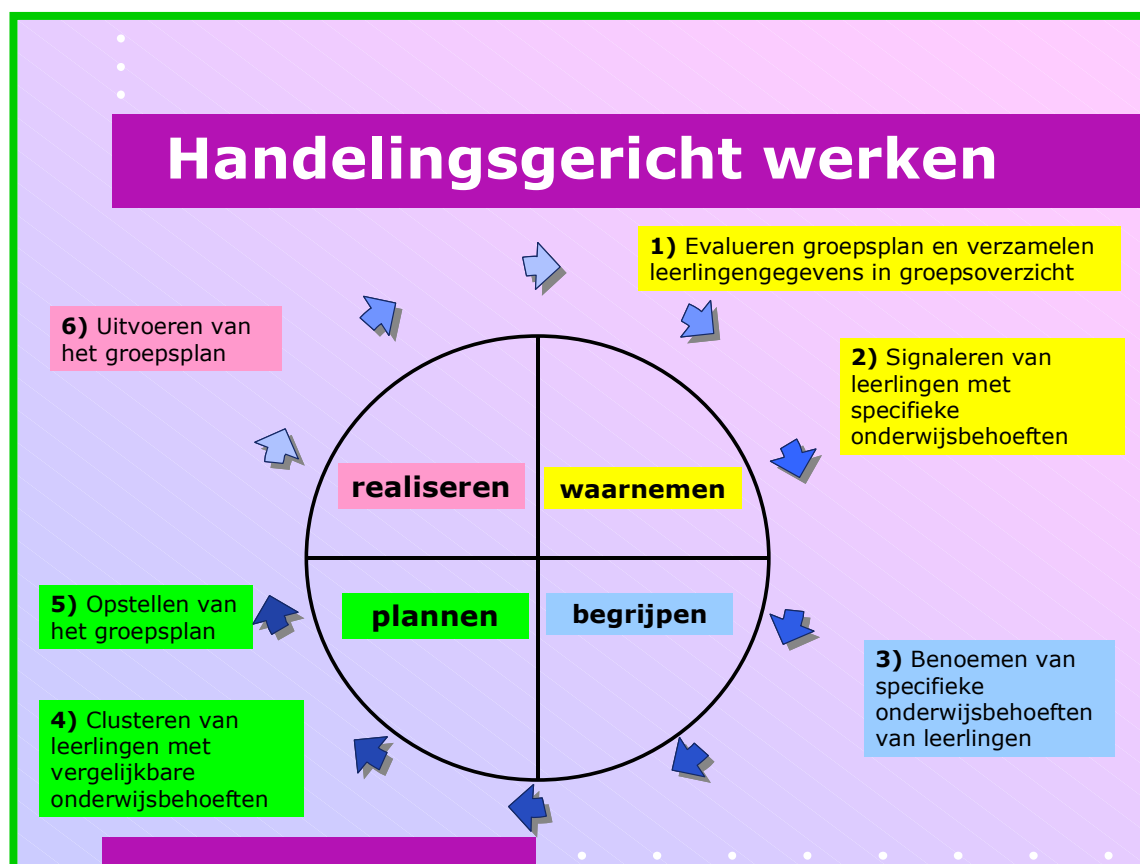
Planmatig werken in een kleuterklas

De kans op een goede taalontwikkeling wordt aanzienlijk vergroot als de school, bij het nemen van initiatieven, de volgende uitgangspunten hanteert:

- zorgen voor goede afstemming op de pedagogische en didactische behoeften van een kind;
- preventief en proactief denken en handelen, dus niet gedurende de kleuterperiode denken dat het wel goed zal komen, maar handelingsgericht te werk gaan.

Bij handelingsgericht werken (HGW) maakt de leerkracht, in dit geval voor de taalontwikkeling, voor een periode van steeds 10 tot 13 weken een plan voor taalontwikkeling. Daarbij doorloopt zij drie à vier keer per jaar de cyclus HGW met de daarbij behorende stappen:

- | | | |
|---------------------|---|--|
| • <i>Waarnemen</i> | 1 | Verzamelen van gegevens, evalueren vorig plan |
| | 2 | Signaleren van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften |
| • <i>Begrijpen</i> | 3 | Onderwijsbehoeften benoemen |
| • <i>Plannen</i> | 4 | Zo mogelijk clusteren van leerlingen die met en van elkaar leren |
| | 5 | Opstellen van een handelingsplan of een groepsplan |
| • <i>Realiseren</i> | 6 | Uitvoeren van het handelingsplan of groepsplan |





Handelingsgericht werken houdt in dat de leerkracht planmatig reflecteert op haar Handelen.

- Wat heb ik de kinderen aangeboden?
- Hoe heb ik dit gedaan?
- Welk(e) doel(en) had ik hierbij voor ogen?
- Hoe zijn de activiteiten verlopen?
- Wat was het effect op de ontwikkeling van de leerlingen als groep / de leerling als individu?
- Wat betekent dit voor mijn vervolgaanbod?

Het streven is te voorkomen dat kinderen in risicosituaties in een sociaal isolement raken, deels door hun eigen gedrag, maar ook doordat zij in de aanpak en het handelen van de leerkracht te sterk een uitzonderingspositie krijgen. Dit betekent in ieder geval dat extra zorg en aandacht voor deze kinderen zoveel mogelijk integraal moet worden opgenomen in de gangbare organisatie en aanpak die hun leerkrachten hanteren. Daarom heeft het ook de voorkeur om niet te werken met individuele handelingsplannen, maar te denken en te werken vanuit het werken met groepsplannen. Dit betekent dat de leerkracht vanuit een groepsoverzicht, met daarin relevante leerlingengegevens, inzicht probeert te krijgen in het verloop van de ontwikkeling van de kinderen in de eigen groep. Voor de kinderen met een opvallend ontwikkelingspatroon voldoet het gangbare aanbod niet omdat zij speciale onderwijsbehoeften hebben. Op basis van deze onderwijsbehoeften past de leerkracht het aanbod en de gehanteerde aanpak aan. Zij richt zich hierbij echter niet op individuele kinderen, maar 'clustert' leerlingen die een vergelijkbare aanpak nodig hebben. Dit wordt vastgelegd in een plan voor de gehele groep, een groepsplan. Het groepsplan omvat een plan van aanpak voor de basisgroep, wat overeen zal komen met het reguliere aanbod, en een plan van aanpak voor één of meerdere subgroepen.



HOOFDSTUK 5

Werken vanuit onderwijsbehoeften

Werken vanuit onderwijsbehoeften van kinderen

Voorgaande maakt duidelijk dat leerkrachten en intern begeleiders in hun houding, handelen en onderwijsaanbod steeds de afweging maken wat het jonge risicokind kan bereiken. Door onderwijsbehoeften te benoemen (fase 3 in de HGW-cyclus (begrijpen) stellen ze vast hoe het onderwijs op het kind kan worden afgestemd: *Wat zijn de mogelijkheden van deze leerling en wat is er in het onderwijs nodig om dit te bereiken?*

Bij het benoemen van onderwijsbehoeften doet de leerkracht uitspraken over:

- de *doelen* die zij voor het kind nastreeft in de afgesproken periode (bijvoorbeeld tien weken);
- de *(extra) ondersteuning en begeleiding* die het kind nodig heeft om deze doelen te bereiken.

Een onderwijsbehoefte heeft betrekking op de zone van de naaste ontwikkeling. Het ontwikkelingsperspectief daarentegen zegt iets over wat een leerling op de lange termijn kan leren en onder welke condities. Het biedt de leerkracht een kader voor het benoemen van onderwijsbehoeften. Het ontwikkelingsperspectief moet kritisch worden gevolgd en zo nodig worden bijgesteld.

In gesprek met juffrouw Hetty wordt duidelijk dat er veel meer speelt bij Habib. Habib heeft namelijk ook veel gedragsproblemen in de klas. Hetty vertelt dat Habib niet lang stil kan zitten, snel afgeleid is, een korte spanningsboog heeft, vaak alleen speelt en dat contacten met andere kinderen vaak uit de hand lopen. Tussendoor maakt Habib vreemde geluiden en roept regelmatig door de groep wanneer dit ongewenst is.

Interessant is de onderliggende boodschap die Habib ons wil doorgeven met zijn gedrag. Wat zijn bijvoorbeeld frustraties van Habib waardoor hij zich zo uit? Om dat te achterhalen moeten we scherp in beeld krijgen wat de onderwijsbehoeften van Habib zijn. We onderscheiden *pedagogische* en *didactische* onderwijsbehoeften.

Pedagogische onderwijsbehoeften

Bij de pedagogische onderwijsbehoeften staat aangegeven welke doelen voor sociale competentie, sociaal-emotionele ontwikkeling, gedrag en algemene werkhouding/taakaanpak voor dit kind in de komende periode worden nagestreefd en wat dit kind nodig heeft om deze doelen te bereiken.

Bijvoorbeeld:

- extra instructie en begeleiding;
- activerende werkvormen;
- aanleren specifieke (sociale) vaardigheden;
- maatregelen in het pedagogisch klimaat;
- aanpassingen in de leeromgeving;
- gesprekje met het kind;
- regelmatige feedback;
- gebruik van stappenplannen;
- maatregelen om zelfstandig werken, samenwerken en de motivatie te bevorderen en
- om zelfreflectie bij het kind te stimuleren.



De pedagogische behoeften worden benoemd op basis van observaties in de klas (en observatielijsten), ontwikkelingsvolginstrumenten en gesprekken met het kind en de ouders. Het benoemen van pedagogische onderwijsbehoeften veronderstelt dat de leerkracht zicht heeft op de ontwikkeling van kinderen.

Als we terugkijken naar de situatie van Habib, dan is het belangrijk dat we ons een voorstelling maken van wat het betekent voor een jong kind om niet of nauwelijks aansluiting te vinden met klasgenootjes. Habib heeft een beperkte taalontwikkeling en mede hierdoor beperkte sociale vaardigheden opgebouwd. Het vraagt niet veel inlevingsvermogen om te begrijpen dat dit leidt tot frustratie. Habib heeft dus de leerkracht heel hard nodig om contact te maken met anderen.

Didactische onderwijsbehoeften

Didactische onderwijsbehoeften hebben betrekking op de schoolse vakken. In deze uitwerking gaat de aandacht uit naar de taalontwikkeling. Bij de didactische onderwijsbehoeften staat aangegeven welke doelen de komende periode voor dit kind voor de taalontwikkeling worden nagestreefd en wat dit kind nodig heeft om deze doelen te bereiken, bijvoorbeeld (extra) instructie, een vereenvoudigd activiteiten aanbod of juist complexere en aanvullende activiteiten voor de snellerende kinderen. Maar ook procesgerichte feedback, extra leer- en oefentijd, activerende werkvormen of aanpassingen in de leeromgeving.

De didactische onderwijsbehoeften worden benoemd op basis van observaties, analyses van het werk, gesprekken met het kind en toetsresultaten. Het benoemen van didactische onderwijsbehoeften veronderstelt dat een leerkracht zicht heeft op de doelen die voor de taalontwikkeling behaald moeten worden, de cruciale momenten hierbij en hierop aansluitend een goed doorlopend en op elkaar aansluitend activiteiten aanbod.

Als we de situatie van Habib belichten vanuit didactische perspectief, dan kunnen we stellen dat hij in ieder geval behoefte heeft aan extra tijd voor zijn taalontwikkeling. Dit betekent een goed opgebouwde en heldere instructie en een taalaanbod dat beter aansluit op zijn taalniveau en veel kansen biedt voor woordenschatontwikkeling. De kans op succes hierbij is veel groter als de leerkracht rekening houdt met de eigen interesses van Habib.

Pedagogische en didactische onderwijsbehoeften hangen nauw met elkaar samen. Ze kunnen variëren met de leeftijd van het kind en de fase in het ontwikkelproces en worden beïnvloed door veranderingen in de leeromgeving, het onderwijsaanbod en de thuissituatie. Voor kinderen met een zwakke taalontwikkeling is het belangrijk dat de leerkracht ervoor zorgt dat de kinderen vooral ook veel kansen kunnen benutten om functioneel met taal bezig te zijn. Dit betekent dat voor het tegemoetkomen aan de didactische behoeften van deze leerlingen er in ieder geval moet worden gezorgd voor voldoende tijd voor taal.



HOOFDSTUK 6

Tijd voor taal

Tijd voor taal

Allereerst is het voor juffrouw Hetty belangrijk dat zij vaststelt of er voldoende tijd voor taalontwikkeling is ingepland voor kinderen zoals Habib. Want taalleren vraagt vooral ook veel tijd. Wellicht moet zij aanvullende momenten inplannen, waarop zij expliciet met activiteiten voor *beginnende geletterdheid*, *woordenschat* en *mondelijke communicatie* aan de slag gaat. Hiervoor moet zij in het weekrooster expliciet momenten inplannen om ervan verzekerd te zijn dat dit ook daadwerkelijk gebeurt. Deze momenten van inplannen zijn belangrijk voor gemiddelde leerlingen in het algemeen, maar voor kinderen als Habib met een (dreigende) taalachterstand noodzakelijk. Kijken we terug naar de bouwstenen voor goed taalonderwijs, dan betekent dat voor de tijdsinvestering per bouwsteen dat de leerkracht de volgende richtlijnen kan hanteren:

Standaard

- Elke dag een kwaliteitsuur met doelgerichte taalactiviteiten
- Uitgaande van ongeveer 8 uur per week, conform de vuistregel van de Inspectie voor groep 1 en 2
- 300 minuten geplande tijd voor taal

Minimale tijdsbesteding per taalonderdeel

Beginnende geletterdheid	Tijd
<i>Boekoriëntatie en verhaalbegrip</i>	Dagelijks tijdens 5-15 minuten interactief voorlezen Gericht werken aan verhaalbegrip, 1x per week werken met verhaallijn
<i>Functies van geschreven taal, relatie tussen gesproken en geschreven taal en functioneel 'schrijven' en 'lezen'</i>	Wekelijks, 2 keer in betekenisvolle spelhoek Gericht, in kring of aan groepstafel, 2x per week 10-15 minuten
<i>Taalbewustzijn</i>	Wekelijks, 2 keer, 10-15 minuten
<i>Alfabetisch principe en fonemisch bewustzijn</i>	Wekelijks, 3-5 keer, 15 minuten
Mondelinge taalvaardigheid	Tijd
<i>Deelname aan gesprekken</i>	Dagelijks continu aandachtspunt
<i>Interactief leren</i>	Wekelijks, 10-15 minuten
<i>Taalgebruik</i>	Dagelijks continu aandachtspunt
<i>Begrijpend luisteren</i>	Dagelijks tijdens interactief voorlezen, 5-15 minuten
<i>Vertellen en presenteren</i>	Wekelijks, 2 keer, 10-15 minuten



Woordenschat	Tijd
<i>Woordenschat</i>	Dagelijks, 5-15 minuten

Bij de uitvoering van bepaalde taal/leesactiviteiten komen in kleutergroepen natuurlijk vaak verschillende doelstellingen tegelijk aan bod. Bijvoorbeeld bij interactief voorlezen, waar 5 tot 15 minuten voor staat, kan de leerkracht ook aandacht besteden aan woordenschat, begrijpend luisteren, boekoriëntatie en verhaalbegrip. Dit is echter voor een belangrijk deel afhankelijk van de kwaliteit van de didactiek en daarmee samenhangend de kwaliteit van de instructie.



HOOFDSTUK 7

De kwaliteit van de instructie

Kwaliteit van de instructie

Niet voor niets wordt er in het kader van taalontwikkeling en taalonderwijs regelmatig gewezen op het belang van goede instructie. Leerlingen blijken goede leerresultaten te kunnen behalen wanneer je als leerkracht je lessen voorbereidt en uitvoert volgens een goed gestructureerde opzet. En het is een gegeven dat dit in het bijzonder geldt voor het aanleren van de basisvaardigheden die essentieel zijn in de taal- en rekenwiskundige ontwikkeling.

Voor de taal/leesontwikkeling vanaf groep 3 zijn instructiemomenten, afgewisseld door momenten waarop leerlingen zelfstandig werken, belangrijke onderdelen in het hele lesprogramma. Recent onderzoek, uitgevoerd in eigen land, maakt duidelijk dat de combinatie van een goede opbouw in de instructie en differentiatie tijdens de les leiden tot opmerkelijke verbeteringen in de leesprestaties van leerlingen.¹

Maar in hoeverre kan dit model ook worden toegepast in kleutergroepen?

¹ Monitor Pilots Taalbeleid OA, 2007-2010

Model voor interactieve gedifferentieerde directe instructie

Het model voor interactieve gedifferentieerde directe instructie (IGDI) kent de volgende lesfasen:

Interactieve gedifferentieerde directe instructie (IGDI)	
1. Start van de les	• Terugblik • Lesdoel aangeven • Actualiseren van voorkennis
2. Interactieve groepsinstructie	• Onderwijs in kleine stappen • Demonstreer / doe voor • Leg uit (niet alleen wat, maar vooral hoe) • Geef concrete voorbeelden • Denk hardop
	• Laat de leerlingen onder uw begeleiding oefenen • Geef korte en duidelijke opdrachten • Stel vragen om na te gaan of de leerlingen de instructie begrepen hebben (bijvoorbeeld via denken-delen-uitwisselen)
4. Groep: zelfstandig of in duo's	• Kinderen met een goede en een gemiddelde taalontwikkeling gaan aan het werk met activiteiten die aansluiten bij de instructie • Risicoleerlingen werken onder

**Interactieve gedifferentieerde directe instructie (IGDI)**

<i>Risicoleerlingen: verlengde instructie</i>	• begeleiding van de leerkracht (minimaal 10 minuten)
<i>5. Feedback zelfstandig werken-groep en instructiegroep</i>	• Leerkracht maakt ronde en geeft feedback op het werk
<i>6. Afsluiting</i>	• Inhoudelijke afronding van de les, zowel voor de instructiegroep als voor de groep die zelfstandig werkt

Een belangrijk voordeel van het werken aan de hand van dit instructiemodel is dat er voor leerkrachten tijd ontstaat om bepaalde leerlingen in de groep extra te begeleiden en te ondersteunen bij het uitvoeren van taal/leesactiviteiten.

Toepassing van interactieve gedifferentieerde directe instructie in kleutergroepen

Kinderen leren van nature op een actieve en doelgerichte manier. Spelenderwijs ontdekken ze de wereld om hen heen en bouwen in interactie met anderen leerstrategieën op. In het kleuteronderwijs maken leerkrachten veel gebruik van de natuurlijke manier van leren van kinderen. Ze doen dit door de kinderen te laten leren door middel van spel. Het kleuteronderwijs moet worden gezien als een samenhangend proces om de ontwikkeling en het leren van kinderen te bevorderen. Daarom werken leerkrachten in kleutergroepen met interessehoeken en thema's. Over het algemeen maak je in groep 1 en 2 gebruik van bronnenmateriaal voor lees-, schrijf- en rekenwiskundige activiteiten. De toepassing van methoden als leidraad voor de invulling van het onderwijs is minder gebruikelijk. Een belangrijk onderdeel van het dagschema van kleuters bestaat uit spontane (informele) spelactiviteiten. Maar als het goed is wisselt de leerkracht deze open spelactiviteiten af met activiteiten die zij zelf initieert. In het kader van de taalontwikkeling gaat het dan om allerlei activiteiten, zoals in paragraaf 2 en 3 zijn beschreven. Bij dit aanbod introduceert de leerkracht vaak een bepaalde activiteit, bijvoorbeeld aan de hand van een verhaal of materialen. En dan gaan kinderen vaak zelf aan de gang, al dan niet met een vervolg op deze (grote of kleine) kringactiviteit.

Als het goed is gebeurt dit allemaal doelgericht. En hierbij is het van belang dat de eigen interesses van de kinderen en de inbedding in een betekenisvolle situatie centraal staan. Vooral bij de door de leerkracht geïnitieerde en doelgerichte taalactiviteiten speelt de kwaliteit van de instructie een belangrijke rol.

Zeker voor jonge kinderen met een zwakke taalontwikkeling is het belangrijk dat de leerkracht voorafgaand aan de uitvoering van een opdracht of taak heldere uitleg geeft. Het komt nogal eens voor dat de kinderen met een activiteit aan de gang moeten gaan zonder dat ze echt begrijpen wat het doel is van de activiteit, hoe ze het moeten aanpakken, wanneer het af moet zijn, welke materialen ze mogen gebruiken en wat het uiteindelijke resultaat moet zijn. Het gevolg is dat ze snel afhaken en dus ook tot weinig of niets komen.

Wanneer de kleuterleerkracht haar aanwijzingen voor de kinderen opbouwt aan de hand van het model voor interactieve gedifferentieerde directe instructie kunnen deze situaties worden voorkomen. Het leidt tot efficiënter gebruik van de beschikbare tijd voor taalactiviteiten en daarmee samenhangend ook tot een sterkere ontwikkeling van de taalvaardigheden van kinderen.



Als we de toelichting bij de instructie als kijkwijzer gebruiken bij de praktijksituatie van Habib en zijn juffrouw Hetty, dan kunnen we constateren dat er nog veel te winnen valt op het verbeteren van de kwaliteit van de instructie:

- betekenisvolle startactiviteit;
- aansluiting op de voorkennis en ontwikkelingsniveau van kinderen;
- helder taalgebruik: kernachtig, goede articulatie en spreektempo;
- de leerkracht als model;
- opbouwen van de instructie in stappen en visualisatie;
- samenhang opstartende activiteit en vervolgactiviteiten;
- herhaalde instructie;
- betekenisvolle verwerking;
- evaluatie.

We illustreren dit aan de hand van een praktijksituatie:

Betekenisvolle startactiviteit en aansluiting voorkennis en ontwikkelingsniveau

Juffrouw Hetty wil met de kinderen het thema 'De winkel' opstarten. Ze heeft aantal plaatjes getekend die met dit thema te maken hebben, zoals een kassa, geld, veel voorbeelden van artikelen, een winkelwagen, een boodschappenmand, een reclameposter, het logo van verschillende supermarkten en ga zo maar door. Ze heeft ook een aantal plaatjes getekend van spullen die niet echt bij een winkel horen, zoals een bed, een gasfornuis, een wc, een auto, een boom. Ze wil vandaag met een groepje kinderen nu met die illustraties een web opbouwen om de betekenis van dit thema te verhelderen. Ze heeft hiervoor op een groot vel papier (formaat van een flap) in het midden het woordje 'Winkel' geschreven.

Juffrouw Hetty start op in de grote kring met een Albert Heijn-schort aan. Ze vraagt aan de kinderen of ze weten waar de schort vandaan komt en waarom zij deze nu aan heeft. En hiermee komt een gesprek op gang over Albert Heijn, als voorbeeld van een winkel. Juffrouw Hetty vraagt aan Habib of hij wel eens naar Albert Heijn gaat en wat hij daar dan doet. Ze toont een winkelmandje en vraagt aan Ishana of zij weet wat dit is en wat je ermee doet. Zo toont zij enkele voorwerpen die te maken hebben met een supermarkt en bevraagt de kinderen naar het woord en de functie.

Helder taalgebruik: kernachtig, goede articulatie en spreektempo

Juffrouw Hetty is zich ervan bewust dat zij de neiging heeft om snel te praten en weinig te articuleren. Daarom herhaalt zij de kernbegrippen van de activiteit nog een keer door een rondje te maken en de kinderen om beurten een voorwerp te laten kiezen en erover te vertellen. Zij geeft zelf telkens een korte samenvatting.

Mondeling, opbouw van instructie, visualisatie, samenhangende vervolgactiviteit

Na deze kringbijeenkomst gaan de kinderen in groepjes uiteen op basis van eigen keuzes die ze hebben gemaakt voor de speelwerkles. De juffrouw heeft een aantal kinderen uitgenodigd om met haar aan de tafel te gaan zitten. Ze toont de flap en vraagt de kinderen of ze weten wat er staat. Ze omcirkelt het woord en vraagt de kinderen als ze het woord 'winkel' horen, waar ze dan aan moeten denken. Omdat de tafel gevuld is met kinderen die nog niet zo ver zijn in hun taalontwikkeling toont ze de plaatjes en vraagt de kinderen telkens bij het tonen van het plaatje of het wel of niet op de flap hoort, met onderbouwing natuurlijk. Ze plakt een paar plaatjes op de flap en trekt een lijn naar het centrale woord 'winkel'. Dan nodigt ze de kinderen uit om de flap nu zelf verder aan te vullen.



Als de kinderen klaar zijn met plakken neemt juffrouw Hetty strookjes papier en een stift erbij. Ze plaatst een van de strookjes onder het plaatje van de kassa, vraagt de kinderen wat de afbeelding op het plaatje is en als de kinderen dan 'Kassa!' roepen, schrijft ze 'Kassa' op het strookje. Heel bewust schrijft ze de letter K wat groter en dikker. Op vergelijkbare wijze doet ze dit bij de afbeelding van de winkelwagen en de afbeelding van het brood. Daarna nodigt ze de kinderen uit om haar bij ieder plaatje het juiste woordje te geven en de bijbehorende beginletter.

Herhaalde instructie en betekenisvolle verwerking

Juffrouw Hetty heeft gemerkt dat Habib en twee klasgenootjes vastlopen bij de uitvoering van de activiteit met de flap. Daarom sluit zij aan bij deze drie kinderen en doorloopt de gehele activiteit nogmaals met hen samen door. Tussentijds herhaalt zij de centrale begrippen. Om te checken of de kinderen het ook echt begrijpen, loopt zij tussendoor even weg en houdt in haar ooghoeken in de gaten of de kinderen zonder begeleiding vooruit kunnen.

Evaluatie

Later in de kring wordt de uitgewerkte flap aan de hele groep getoond. Juffrouw Hetty kiest een plaatje en leest het woord dat eronder staat voor en benadrukt hierbij de eerste letter. Ze doet het nog een keer, maar laat nu de kinderen de beginletter nog een keer geven. Vervolgens wijst ze telkens een kind aan om het woord onder het plaatje uit te spreken en de beginletter nog een keer extra te benoemen. Na deze kringbijeenkomst gaat de flap op het prikbord. In de komende periode zal juffrouw Hetty hier dagelijks de aandacht op vestigen.

Extra aandacht zou er moeten zijn voor de betekenis van 'modeling' in het kleuteronderwijs, met name voor kinderen met een zwakke taalontwikkeling. Hiermee bedoelen we voorbeeldgedrag van de leerkracht. Doordat de leerkracht eerst zelf een goed voorbeeld geeft van wat of hoe de kinderen moeten handelen, ontstaat er een duidelijk beeld in de hoofden van de kinderen van wat precies van hen wordt verwacht. Zeker voor onzekere kinderen of kinderen die nog weinig idee hebben van een bepaalde activiteit biedt dit veel houvast. Als we Habib een dagje zouden volgen, dan zou onmiddellijk opvallen hoeveel hij de aandacht heeft gericht op gedrag en uitingen van andere kinderen. Ook onderneemt hij pogingen om dit na te doen. Het zijn pogingen van Habib om via deze weg de omringende wereld beter te begrijpen, wat gezien zijn zwakke taalontwikkeling noodzakelijk is. Hij hanteert voorbeeldgedrag als leerstrategie, waarbij uitingen van oudere kinderen en volwassenen vaak een richtlijn voor hem zijn. Dat wat de andere kinderen kennen en kunnen, wil hij ook beheersen. Het is een van de manieren waarop kinderen zoals Habib zich nieuwe kennis en vaardigheden eigen maken. Voorbeelden aanreiken en zelf iets voordoen en kinderen de gelegenheid geven om het na te doen is een handelwijze die zeker in het kleuteronderwijs ongelofelijk belangrijk is, vooral voor kinderen met een zwakke taalontwikkeling.



HOOFDSTUK 8

Extra zorg en ondersteuning

Extra zorg en ondersteuning voor kinderen met een zwakke taalontwikkeling

Wat zijn nu belangrijke inhoudelijke aanpassingen die leerkrachten kunnen benutten om beter aan te sluiten op de didactische behoeften van jonge kinderen met een zwakke taalontwikkeling. Hiervoor hebben we een overzicht uitgewerkt met handreikingen die aansluiten op de uitwerking zoals opgenomen in paragraaf 3. Het overzicht is ongetwijfeld niet volledig dekkend, maar geeft richting voor extra begeleiding en ondersteuning.

Beginnende geletterdheid	Didactische aanpassing voor leerlingen met een (dreigende) achterstand
<i>Boekoriëntatie en verhaalbegrip</i>	• Extra aandacht voor interactief voorlezen in de kleine groep • Ouders stimuleren thuis interactief voor te lezen (bijvoorbeeld Logeerbeer, Z@ppelin logeerkoffer) • Inzet computer: digitale prentenboeken en andere interactieve software
<i>Functies van geschreven taal, relatie tussen gesproken en geschreven taal en functioneel 'schrijven' en 'lezen'</i>	• Begeleiding intensiveren: elke dag een betekenisvolle schrijfactiviteit met het kind
<i>Taalbewustzijn</i>	• Meer tijd besteden aan de genoemde vaardigheden, bij voorkeur in een kleine groep onder begeleiding van de leerkracht op een speelse manier (voor oefeningen zie de handleiding van de TAK) • Inschakelen ouders • Screening logopedie
<i>Alfabetisch principe</i>	• Meer tijd besteden aan de genoemde vaardigheden, bij voorkeur in een kleine groep onder begeleiding van de leerkracht op een speelse manier • Inzet van de computer: bijvoorbeeld Leescircus (Meulenhoff), Schatkist met de muis (Zwijsen).



Mondelinge taalvaardigheid	Didactische aanpassing voor leerlingen met een (dreigende) achterstand
<i>Deelname aan gesprekken</i>	• Extra aandacht voor gesprekken in een kleine groep • Veel positieve feedback en ingaan op spontane uitingen van kinderen in incidentele situaties; deze situaties aangrijpen om een gesprekje te starten
<i>Interactief leren</i>	• Extra aandacht voor begeleide ontdekactiviteiten in een kleine groep waarbij de leerkracht complexe taalfuncties hardop denkend uitvoert en deze ook bij de leerlingen uitlokt
<i>Taalgebruik</i>	• Intensiveren van gesprekken in een kleine groep • Veel positieve feedback en ingaan op spontane uitingen van kinderen in incidentele situaties; deze situaties aangrijpen om een gesprekje te starten • Meespelen met kinderen in de hoeken • Gebruik maken van intermediairs (poppen en knuffels) om taal uit te lokken • Inschakelen van de ouders • Screening logopedie
<i>Begrijpend luisteren</i>	• Luisterspelletjes • Gesproken boeken en digitaal prentenboek • Voorlezen in de kleine kring • Voorafgaand aan het klassikaal voorlezen aandacht besteden aan ontwikkeling van verhaalbegrip (zie leerlijn geletterdheid)
<i>Vertellen en presenteren</i>	• Coöperatieve werkvormen in twee-, drie- of viertallen • Vertellen over concrete voorwerpen • Samen met de leerkracht of medeleerling vertellen of presenteren • Gebruik van een intermediair zoals een poppenkastpop om de drempel tot het vertellen lager te maken • Dramatiseren, spelen van een zelfverzonnen verhaal
Woordenschat	Didactische aanpassing voor leerlingen met een (dreigende) achterstand
<i>Woordenschat</i>	• Uitbreiding van de tijd naar ruim 30 minuten per dag • Activiteiten in een kleine groep waarbij de themawoorden centraal staan, bijvoorbeeld: ○ oriëntatie op het voorlezen: ○ kennismaken met het boek voordat het in de grote groep wordt aangeboden ○ herhaald voorlezen



Mondelinge taalvaardigheid	Didactische aanpassing voor leerlingen met een (dreigende) achterstand
	○ verteltafel ○ praten over concrete voorwerpenwoordenspelletjes (zie Kienstra, 2003, deel 5) • Voor de leerlingen met onvoldoende basiswoordenschat: extra activiteiten in de kleine groep gericht op de ontwikkeling hiervan (zie Kienstra, 2003, deel 2) • Woordenschatuitbreiding met behulp van software op de computer



HOOFDSTUK 9

Tot slot

In deze paper zijn we ingegaan op de wijze waarop kleuterleerkrachten doelgericht, planmatig en systematisch invulling kunnen geven aan het taalonderwijs. Aan de hand van de praktijksituatie van juffrouw Hetty is besproken hoe belangrijk de kwaliteit van het onderwijsaanbod is. Het vraagt in ieder geval de komende jaren veel aandacht voor de kwaliteit van de instructie in de onderbouwperiode en de gewenste aanpassingen voor het uitvoeren van specifieke aanpassingen voor kinderen met een zwakke taalontwikkeling.



LITERATUURLIJST

Referenties

- Clijisen, A., Förrer, M., Gijzen, W., Lange, S. de, Leenders, Y. & Spaans, G. (2007). Box: *1-zorgroute. Samen onderwijs passend maken*. Samenstelling en redactie: WSNS Plus en KPC Groep. 's-Hertogenbosch: KPC Groep; 4 publicaties:
- *1-zorgroute. Naar handelingsgericht werken*
 - *Handreiking 1-zorgroute voor leerkrachten en intern begeleiders in het primair onderwijs. Planmatig omgaan met verschillen*
 - *Draaiboek invoering 1-zorgroute in school. Handelingsgericht werken met groepsplannen*
 - *Draaiboek invoering 1-zorgroute in het samenwerkingsverband WSNS. Samen onderwijs passend maken*
- Damhuis, R. & Litjens, P. (2003). *Mondelinge communicatie. Drie werkwijzen voor mondelinge taalontwikkeling*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands
- Elsäcker, W. van, Beek, A. van der, Hillen, J. & Peters, S. (2006). *DeTaallijn. Interactief taalonderwijs in groep 1 en 2*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands
- Kienstra, M. (2003). *Woordenschatontwikkeling. Werkwijzen voor groep 1-4 van de basisschool*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands
- Kleef, M. van & Tomesen, M. (2002a). *Stimulerende lees- en schrijfactiviteiten in de onderbouw. Prototype voor het creëren van interactieve leersituaties en het ontlocken van (nieuw) schrijfgedrag*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands
- Kleef, M. van & Tomesen, M. (2002b). *Werken aan taalbewustzijn. Prototype voor het stimuleren van fonologisch bewustzijn in betekenisvolle contexten*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands
- Leenders, Y., Naafs, F. & Oord, I. van den (2002). *Effectieve instructie. Leren lesgeven met het Activerende instructiemodel*. Amersfoort: CPS
- Leenders, Y. (2007). Op weg naar een betere zorgstructuur. In: *De Wereld van het Jonge Kind*. Utrecht: Bekadidact
- Leenders, Y. (2007). Doorgaande leerlijnen in handelingsgericht werken. In: *De Wereld van het Jonge Kind*. Utrecht: Bekadidact
- Maas, A. (eindredactie) (2007). *Leerlingenzorg in de basisschool, leerkracht worden in het basisonderwijs*. Heeswijk-Dinther: uitgeverij Estede bv
- Verhoeven, L. & Aarnoutse, C. (1999). *Tussendoelen beginnende geletterdheid. Een leerlijn van groep 1 tot en met 3*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands
- Verhoeven, L., Aarnoutse, C. & Wagenaar, E. (2000). *Taalontwikkeling, taalonderwijs, taaldidactiek*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands
- Verhoeven, L., Biemond, H. & Litjens, P. (2007). *Tussendoelen mondelinge communicatie, leerlijnen voor groep 1 tot en met 8*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands
- Vernooy, K. (2008). *Een goede woordenschat. De basis voor een goede schoolloopbaan*. Amersfoort: Digitale implementatiekoffer Taalbeleid Onderwijsachterstanden
- Wentink, H. & Verhoeven, L. (2001). *Protocol leesproblemen en dyslexie*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands