

Kleuters leren wereldwoorden

Een alternatief didactisch denkkader voor woordenschatonderwijs bij kleuters

Auteur: **Helena Taelman**

Een groeiend aantal kleuters heeft een beperkte Nederlandse woordenschat, omdat ze een andere thuistaal hebben of omdat hun ouders laagopgeleid zijn. Woordenschatonderwijs in de kleuterklas is echter controversieel en complex. In dit artikel bespreken we de standpunten die we innamen in het wereldwoordenproject. We presenteren daarbij een alternatieve kapstok voor woordenschatdidactiek, en illustreren deze met de werkvormen uit het wereldwoordenproject.

Het succes en de vloek van woordenschatonderwijs

Met woordenschatonderwijs kunnen we de woordenschatontwikkeling van kleuters met succes versnellen, ook als het gaat om zogenaamde risicokleuters uit laagopgeleide gezinnen of kleuters met een andere thuistaal. In diverse internationale onderzoeksprojecten ontwikkelden risicokleuters een diepgaande kennis van de doelwoorden (zie Taelman, 2013, voor een overzicht). Langdurige en intensieve projecten hadden bovendien een positieve impact op gestandaardiseerde tests van receptieve en/of productieve woordenschat. Woordenschatgroei bleek verbonden met grammaticale ontwikkeling (Rogde, Melby-Lervåg, & Lervåg, 2016), en leidde tot een verdieping van de conceptuele kennis (Neuman, Kaefer, & Pinkham, 2016; Wright & Gotwals, 2017).

Desondanks heeft het woordenschatonderwijs in ons taalgebied niet altijd een goede naam. Leerkrachten en taalmethodes zouden vaak te eenvoudige woorden uitkiezen voor hun woordenschatonderwijs (Brouwer, 2014). De keuze voor eenvoudige woorden kan leiden tot een meer oppervlakkige uitwerking van het thema of het anker, aangezien leerkrachten deze woorden als leidraad nemen bij de uitwerking van speelhoeken en geleide activiteiten. Verder wordt er te vaak gebruikgemaakt van formele toetsen om opbrengsten te documenteren (Boland, 2015). We weten niet in hoeverre deze punten van kritiek terecht zijn. Wel is er groeiende evidentie dat het in kleuterklassen met meertalige of kansarme kleuters moeilijker is om een rijke taalomgeving te creëren. In Amerikaanse concentratiescholen bijvoorbeeld, blijkt het taalaanbod voor kleuters minder uitdagend, wordt er minder aandacht

geschonken aan woordenschatuitbreiding, en krijgen de kleuters minder uitdagende verhalen voorgeschoteld (Dickinson, 2011; Wright, 2012). In Vlaamse kleuterklassen krijgen kleuters met een andere thuistaal minder denkstimulerende, open vragen (Frijns, 2017).

Het wereldwoordenproject

Met het wereldwoordenproject ontwikkelden we een woordenschatdidactiek voor risicokleuters om hen 'wereldwoorden' bij te brengen, dat wil zeggen uitdagende woorden die de wereldkennis van de kleuters zouden verdiepen. Zes Vlaamse tweede kleuterklassen (groep 1) met een hoog aantal risicokleuters¹ testten deze didactiek gedurende tien themaweken. De kleuters hadden reeds één jaar ervaring in het Nederlandstalige onderwijs (in de eerste kleuterklas). De kleuterleerkrachten vulden tijdens het project een logboek in en achteraf een online anonieme enquête, wat aangevuld werd met een diepte-interview. In het project hielden we rekening met de kritiek op het bestaande woordenschatonderwijs.

Uitdagende wereldwoorden in plaats van basiswoordenschat

Omdat we de taalomgeving in de kleuterklas niet wilden verarmen, maar juist verrijken, focusten we bewust niet op basiswoorden, maar op uitdagende woorden die de conceptuele kennis van de kleuters over het weekthema zouden verdiepen. We noemden deze woorden 'wereldwoorden' om aan te geven dat de achterliggende concepten te koppelen waren aan doelen binnen wereldoriëntatie.

Selectiecriteria

- De woorden zijn nog niet bekend, en het is onwaarschijnlijk dat de kleuters ze spontaan zullen leren binnen het thema, of nadien gedurende dagelijks routines.
- De woorden zijn uitdagend en verdiepen de wereldkennis van de kleuters, maar de betekenis is bevatbaar.
- De woorden zijn nuttig voor het kind gedurende de verdere schoolloopbaan.
- De woorden passen bij elkaar en binnen het thema. Ze zijn echter ook weer niet zo verwant in betekenis dat ze automatisch in eenzelfde zin gebruikt worden.
- Je kunt de woorden afbeelden of uitbeelden.

Hoewel de kleuterleerkrachten de wereldwoorden vooraf te moeilijk vonden, oordeelden ze in de enquête achteraf unaniem dat de keuze voor uitdagende woorden erg bepalend was voor de effectiviteit van het project. Uit de testresultaten bleek dat de kleuters de wereldwoorden vooraf nauwelijks kenden, maar achteraf goed beheersten en dat kleuters met een andere thuistaal evenveel van het project hadden geprofiteerd als andere kleuters. De leerkrachten vertelden dat verschillende ouders verbaasd waren over de nieuwe woorden die hun kind thuis in de mond nam en dit resultaat beschouwden als een teken van goed onderwijs.

Een beperkt aantal woorden per week voor expliciete instructie

Per themaweek kwamen niet meer dan zes wereldwoorden expliciet en systematisch aan bod. Dit aantal was behapbaar voor de kleuterleerkrachten en de kleuters (zie ook Blamey & Beauchamp, 2016). Kleuterleerkrachten herinnerden zich gemakkelijk

1. Over alle klassen heen hadden 46,3% van de kleuters een andere thuistaal. 17,5% van de kleuters had een moeder met een lage opleiding.

welke nieuwe en oude wereldwoorden reeds aan bod waren gekomen. Zowel kleuters als leerkrachten legden spontaan verbanden tussen de wereldwoorden en de activiteiten, zo bleek uit observaties en anekdotes.

Aan het einde van de week gebruiken de meeste kleuters actief de nieuwe woorden tijdens hun spel in de klas en met elkaar. Bijvoorbeeld, tijdens het bouwen met knex zeggen ze: "Kijk eens wat een grote stelling ik gebouwd heb." Ze leggen eveneens spontaan linken met andere boeken of prenten en verwoorden wat ze onderweg naar school gezien of ervaren hebben in verband met de magische woorden. (Citaat uit de wekelijkse enquête.)

Deze aanpak verschilt erg van de Nederlandse traditie om in beperkte tijd een groot aantal woorden expliciet en systematisch te willen aanleren, en daarbij zowel basiswoorden als uitdagende woorden aan te bieden. Hoewel de Nederlandse traditie lijkt te garanderen dat de woordenschatkloof wordt weggewerkt, is het mogelijk dat de nadruk op de aantallen leidt tot een minder kwalitatieve didactiek met minder aandacht voor herhaling en diepgaande woordkennis. Bovendien geven leerkrachten misschien onbewust prioriteit aan basiswoorden zonder ermee rekening te houden dat die ook zonder systematische, expliciete instructie verworven kunnen worden. In onze aanpak daarentegen vertrouwen we erop dat de wereldwoorden als vanzelf aanleiding zouden geven tot het gebruik van andere betekenisverwante woorden, zowel basiswoorden als uitdagende woorden. Een rijk taalaanbod en rijke spreekkansen zouden de kansen voor impliciete woordenschatverwerving verhogen. Tot dusver bestaat er geen wetenschappelijk onderzoek om uit te maken welke aanpak de beste is, en hoe de verdeling tussen impliciete en expliciete woordenschatinstructie het best gebeurt (Hindman, Wasik, & Snell, 2016).



Betekenisvolle context



De schijnwerper op woorden



Luisteren, spreken en ook denken



Verbanden leggen

Niet de viertakt, maar een alternatieve kapstok

De viertakt voorbereiden, semantiseren, consolideren, controleren (Van den Nulft & Verhallen, 2009) is de kapstok waaraan de meeste Nederlandstalige scholen hun woordenschatonderwijs ophangen. Alhoewel dit logische fases zijn van woordenschatonderwijs, geeft deze kapstok weinig prijs over de beste didactiek om woordenschatonderwijs te realiseren. Een slechte verstaander zou kunnen denken dat de vier fases in strikte volgorde uitgevoerd moeten worden, en dat hiertoe elke methode even goed is². Daarom bouwden we ons denkkader op rond de volgende vier onderzoeksgebaseerde didactische principes om uitdagende woorden expliciet te onderwijzen (Hindman et al., 2016). In wat volgt illustreren we elk principe met enkele werkvormen.

Een betekenisvolle context

Wanneer nieuwe woorden in een betekenisvolle context opduiken, kunnen kleuters die context gebruiken om woordbetekenissen af te leiden en te verbinden met hun voorkennis. Leerkrachten moeten niet alleen een betekenisvolle context aanreiken, maar kleuters ook ondersteunen om deze context nog beter te begrijpen.

We kozen voor aantrekkelijke en rijke prentenboeken als betekenisvolle context voor de wereldwoorden. In plaats van per themaweek één prentenboek diepgaand te behandelen, werden twee verschillende prentenboeken voorgelezen, een verhaal en een informatieboek, om op die manier de kans te verhogen dat de doelwoorden in verschillende contexten zouden terugkeren, wat resulteert in

2. Over alle klassen heen had 46,3% van de kleuters een andere thuistaal. 17,5% van de kleuters had een moeder met een lage opleiding.

een snellere verwerving (Zipoli, Coyne, & McCoach, 2011). Om het begrijpend luisteren te ondersteunen werd elk prentenboek herhaald interactief voorgelezen, afwisselend in een grote en in een kleine groep. Na de tweede voorleessessie was een diepgaand gesprek gepland om één of twee thema's uit het prentenboek uit te diepen. Omdat dit nagesprek vaak ingekort werd, bleek het noodzakelijk om de thema's uit het nagesprek al aan bod te brengen tijdens het lezen zelf.

Verder planden we bewust aanverwante thema's na elkaar om op die manier de voorkennis van de kleuters stelselmatig te vergroten. Bijvoorbeeld, voor het thema 'de boer' was er al een thema 'zaaien' en een thema 'de bakker'. Verschillende wereldwoorden uit deze laatste twee thema's doken opnieuw op in het thema 'de boer', om nog maar te zwijgen van de overlap aan woorden die impliciet in de laatste twee thema's voorkwamen. Hierdoor was het voor de kleuters gemakkelijker om de boeken uit het thema 'de boer' te begrijpen.

De schijnwerper op woorden

Doelwoorden moeten herhaaldelijk expliciete aandacht krijgen. Niet alleen aandacht voor de betekenis, maar ook aandacht voor de klankvorm kan het verwervingsproces ondersteunen (Christ & Wang, 2011).

We gebruikten post-it notes om de leerkrachten te helpen bij de realisatie van dit principe tijdens het voorlezen. Telkens wanneer de tekst of de prenten aanleiding vormden om aandacht te schenken aan het wereldwoord, stond er een post-it note in het boek met een kindvriendelijke omschrijving van het woord. De bedoe-

“Uit de testresultaten bleek dat de kleuters de wereldwoorden vooraf nauwelijks kenden, maar achteraf goed beheersten.”

ling was dat de leerkrachten niet alleen een kindvriendelijke omschrijving zouden geven, maar ook de prent zouden tonen, de tekst zouden herformuleren, en/of een vraag zouden stellen. Deze werkvorm bleek gemakkelijk implementeerbaar en was in de ogen van de leerkrachten ook uiterst effectief.

Aandacht schenken aan de doelwoorden net voor het lezen bleek eenvoudig, maar tegelijk toch vernieuwend en effectief volgens de leerkrachten. Voor de eerste voorleessessie gebruikten we een magische doos met foto's van de doelwoorden, die een voor een bondig besproken werden in dialoog met de kleuters. Daarbij konden de kleuters de klankvorm van het doelwoord even proeven. Voor de tweede voorleessessie kregen de kleuters bij bepaalde prenten de opdracht om te zoeken waar de wereldwoorden afgebeeld stonden, en om het verhaal te vertellen bij deze prenten.

Leerkrachten waren erg creatief om korte tussendoortjes of spelletjes te verzinnen om de woorden te herhalen. Daar bleef het echter niet bij.

Luisteren, spreken en ook denken

Woordenschatverwerving begint met luisteren. Maar vervolgens moeten kinderen kunnen spreken, liefst met volwassenen. Volwassenen moeten open vragen stellen

aan de kinderen op het moment dat hun productieve taalvaardigheid zich al aan het ontwikkelen is. In die open vragen moeten ze de doelwoorden verwerken, of de kinderen aanzetten om de doelwoorden te gebruiken in het antwoord. Ze moeten de opmerkingen van het kind herhalen en uitbreiden. Denkgesprekken over de woorden en de achterliggende concepten bevorderen de woordenschatverwerving, vanuit het algemene leerprincipe dat cognitieve energie zorgt voor een beter geheugenspoor (Willingham, 2009).

We ontwikkelden een denkstimulerend sorteerspel met foto's voor elk thema dat volgens de leerkrachten effectief en leuk was en vaak leidde tot rijke interactie (geïnspireerd door Pollard-Durodola et al., 2011). Bij dit spel vertrokken we vanuit de wereldwoorden uit het thema. De kleuters kregen een reeks foto's te zien en oordeelden voor elke foto of dit een goed voorbeeld was van het wereldwoord. Bijvoorbeeld, bij het wereldwoord 'motor' moesten ze oordelen of een fiets een motor had, of een bromfiets een motor had, een step, een vrachtwagen, een ijskast. Om de drempel tot spreken te verlagen, mochten de kleuters hun oordeel uitdrukken door hun duim omhoog of omlaag te doen. Vervolgens werden ze uitgedaagd om hun mening te verwoorden. De reeks foto's werd afgesloten met een ambigu voorbeeld als aanleiding om een rijk denkgesprek

op te starten. Bijvoorbeeld, een foto van een baby aan een gareel bij het wereldwoord 'uitlaten' in het thema 'de hond'. Het spel deed de kleuters dieper nadenken over de betekenis van het woord in andere contexten (betekenisonderhandeling). Misverstanden werden uit de weg geruimd (vb. een motor is geen motorkap). Bovendien leidden de vele spreek- en denkkansen in het spel tot een betere verankering van de wereldwoorden.

Tijdens andere activiteiten zetten we in op de interactiekwiteit, het werken in kleine groepen en het gebruik van de coöperatieve werkvorm duopraat. We leerden de leerkrachten om dezelfde vraag aan meer dan één kleuter te stellen omdat we dit in onze initiële observaties nauwelijks zagen gebeuren. De leerkrachten vonden dit principe weinig vernieuwend, maar toch effectief en niet lastig om uit te voeren. Ze hadden daarentegen meer moeite met het werken in een kleine groep en met de coöperatieve werkvorm duopraat. De leerkrachten zelf benadrukten de meerwaarde van de spelactiviteiten in de hoeken als manier om spreekkansen te genereren.

Verbanden leggen

In het geheugen staan woorden in relatie tot elkaar in een betekenisnetwerk. Nieuwe woorden worden beter onthouden wanneer we ze in dit betekenisnetwerk kunnen vastknopen aan bekende woorden (en betekenissen) uit eerdere ervaringen. Maar wat als een kleuter nog maar weinig ervaringen heeft met het thema, of als hij het Nederlands onvoldoende beheerst om thuiservaringen te verwoorden en daarmee voorkennis te activeren? Om die reden vinden we het belangrijk dat de

“Hoewel de Nederlandse traditie lijkt te garanderen dat de woordenschatkloof wordt weggewerkt, is het mogelijk dat de nadruk op de aantallen leidt tot een minder kwalitatieve didactiek met minder aandacht voor herhaling en diepgaande woordkennis.”

kleuters samen met de leerkracht al heel snel nieuwe ervaringen binnen het thema opdoen, bijvoorbeeld tijdens exploraties, waarnemingen en fantasiespel.

Om de schat aan ervaringen ten volle te exploiteren, ontwierpen we activiteiten waarin leerkrachten en kleuters actief zouden reflecteren over verbanden met eerdere ervaringen. Zo werd het informatieboek gebruikt als aanleiding om te reflecteren over de voorbije klaservaringen (Pollard-Durodola et al., 2011). Mooi meegenomen was dat het informatieboek daarbij vaak nog verdiepende kennis aanbood, ingebed in een rijk taalaanbod. Leerkrachten moesten wennen aan het genre, en leren dat ze het informatieboek niet altijd van A tot Z moesten voorlezen, maar konden inspelen op de interesses van de kleuters. Desondanks vonden ze het gebruik van het informatieboek vernieuwend en effectief.

Het verhaal en het informatieboek werden op het einde van de week met elkaar vergeleken, met als doel het verhaalbegrip en de wereldkennis te verankeren en te verdiepen (Pollard-Durodola et al.,

2011). Vaak vergeleken de kleuters twee prenten, uit elk boek één, met gelijkaardige situaties. Details op de prenten vormden een goede aanleiding om de wereldkennis van de kleuters te verdiepen. Soms kregen de kleuters een vraag over het verhaal dat enkel met de informatie uit het informatieboek beantwoord kon worden. Bijvoorbeeld, aan de hand van een informatieboek over de levensloop van honden dachten ze na over de leeftijd van het hondje Sammie in het boek Sammies eerste nacht.

Ten slotte werden elke week enkele oude wereldwoorden uit vorige thema's opgefrist met een spelletje. Daarbij werden de kleuters uitgedaagd om een verband te zoeken tussen het oude wereldwoord en het actuele verhaal. Bijvoorbeeld, het wereldwoord 'gereedschap' uit het thema 'bouwen' bleek ook relevant voor het informatieboek over de boer. Op deze wijze werd het betekenisnetwerk verstevigd.

En wat met controleren en differentiëren?

Controleren hebben we bewust niet opgenomen in het denkkader om te vermijden dat leerkrachten kostbare onderwijstijd verspillen met formele evaluatievormen. Uiteraard lijkt het ons belangrijk dat leerkrachten door middel van gerichte observatie te weten komen welke kleuters sneller of trager woorden leren. Tragere woordleerders verdienen immers extra ondersteuning. Verder moeten ze activiteiten inbouwen waarbij ze bewust nagaan in hoeverre hun onderwijs impact heeft gehad op verschillende profielen van kleuters, om op die manier hun onderwijs bij te sturen. Het denkkader met de vier didactische principes vormt een goede leidraad om het woordenschatonderwijs te verbeteren en daarbij op een evenwichtige manier te investeren in wat werkt.

Dr. Helena Taelman is verbonden als taaldocent aan de bacheloropleiding voor kleuteronderwijs van de hogeschool ODISEE te Aalst, België. Ze blogt op www.kleutergewijs.be over taalonderwijs bij het jonge kind en is daarnaast betrokken bij diverse praktijkgerichte onderzoeksprojecten rond taal in het kleuteronderwijs.

Literatuur

- Blamey, K., & Beauchat, K. (2016). *Starting strong. Evidence-based Early Literacy Practices*. Portland, Maine: Stenhouse Publishers.
- Boland, A. (2015). Annerieke Boland: 'Het nut van toetsen bij kleuters is discutabel.' Interview met A. Boland in DRS Magazine online: 14-17. Geraadpleegd op 18 augustus 2017 van <http://www.drs-online.nl/artikel.php?ID=1483>.
- Brouwer (2014). Parels, puzzels en praktijkvoorstellen. *JSW*, 99(1), 40-43.
- Christ, T., & Wang, X. C. (2011). Closing the Vocabulary Gap? A Review of Research on Early Childhood Vocabulary Practices. *Reading Psychology*, 32(5), 426-458.
- Dickinson, D. K., Freiberg, J. B., & Barnes, E. M. (2011). Why are so few interventions really effective? A call for a fine-grained research methodology. In S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of Early Literacy Research* (Vol. 3, pp. 337-357). New York: Guilford.
- Frijns, C. (2017). *Als we 't de kinderen vragen. Het potentieel van productieve interactie voor tweedetaalvererving vanaf het prille begin*. Dissertatie. KULeuven.
- Hindman, A. H., Wasik, B. A., & Snell, E. K. (2016). Closing the 30 Million Word Gap: Next Steps in Designing Research to Inform Practice. *Child Development Perspectives*, 10(2), 134-139.
- Neuman, S. B., Kaefer, T., & Pinkham, A. M. (2016). Improving low-income preschoolers' word and world knowledge: The effects of content-rich instruction. *The Elementary School Journal*, 116(4), 652-674.
- Pollard-Durodola, S. D., Gonzalez, J. E., Simmons, D. C., Davis, M. J., Simmons, L., & Nava-Walichowski, M. (2011a). Using Knowledge Networks to Develop Preschoolers' Content Vocabulary. *Reading Teacher*, 65(4), 265-274.
- Rogde, K., Melby-Lervåg, M., & Lervåg, A. (2016). Improving the general language skills of second-language learners in kindergarten: A randomized controlled trial. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 9(sup1), 150-170.
- Taelman, H. (2013). De effectiviteit van woordenschatinterventies in de kleuterklas. In J. De Meyere, B. De Fraine, R. Frans, K. Van de Keere (Eds.), *P-reviews: praktijkgerichte vakdidactische reviews van onderzoek*. Leuven: P-reviews editorial board.
- Van den Nulft, D., & Verhallen, M. (2009). *Met woorden in de weer: praktijkboek voor het basisonderwijs*. Bussum: Coutinho.
- Willingham, D. T. (2009). *Why don't students like school? A cognitive scientist answers questions about how the mind works and what it means for the classroom*. John Wiley & Sons.
- Wright, T. S. (2012). What classroom observations reveal about oral vocabulary instruction in kindergarten. *Reading Research Quarterly*, 47(4), 353-355.
- Wright, T. S., & Gotwals, A. W. (2017). Supporting kindergartners' science talk in the context of an integrated science and disciplinary literacy curriculum. *The Elementary School Journal*, 117(3), 513-537.
- Zipoli, R. P., Jr., Coyne, M. D., & McCoach, D. B. (2011). Enhancing Vocabulary Intervention for Kindergarten Students: Strategic Integration of Semantically Related and Embedded Word Review. *Remedial and Special Education*, 32(2), 131-143.