

- Van der Leeuw, B. & J. van den Hauwe (red.) (2011). *bijVoorbeeld. Exemplarische opleidingsdidactiek voor taalonderwijs op de basisschool*. Bussum: Coutinho.
- Van den Hauwe, J. (2010). 'De betekenis van de Kennisbasis Nederlands (pabo) voor Vlaanderen'. In: D. Van Hoyweghen (red.). *Naar taalkrachtige lerarenopleidingen. Bouwstenen voor taalbeleid*. Mechelen: Plantyn, p. 313-320.
- Huizenga, H. & R. Robbe (2009). *Taalonderwijs ontwerpen. Taal didactiek voor het basisonderwijs*. Groningen/Houten: Noordhoff.
- Paus, H., R. Rymenans & K. Van Gorp (2006). *Dertien doelen in een dozijn. Een referentiekader voor taalcompetenties van leraren in Nederland en Vlaanderen*. Den Haag: Nederlandse Taalunie.
- Paus, H. (red.) (2010). *Portaal. Praktische taaldidactiek voor het primair onderwijs*. Coutinho: Bussum.
- Smet, P. (2011). *Samen taalgrenzen verleggen. Conceptnota*. Brussel: Ministerie van Onderwijs.
(online raadpleegbaar op www.ond.vlaanderen.be/nieuws/2011/doc/Talennota_2011.pdf).

Ronde 3

Barbara van der Linden
Fontys Fydes
Contact: b.vanderlinden@fontys.nl

Op Woordenjacht: creatief en effectief werken aan woordenschatuitbreiding

1. Inleiding

Kinderen zijn echte woordenkrachtpatsers. Al vroeg na hun geboorte begint hun woordenschatmotor te draaien, om daar een leven lang mee door te gaan. Als leerlingen op vierjarige leeftijd de basisschool binnenkomen, kennen ze al de betekenis van duizenden woorden. Hoe zijn zulke jonge kinderen tot zo'n gigantische prestatie in staat? En hoe kunnen we in het basisonderwijs ook nog gebruikmaken van dat geweldige vermogen van kinderen om snel en effectief woorden te verwerven?

Bij dat leren zijn drie uitgangspunten te onderscheiden: 'labelen', 'categoriseren' en 'netwerkopbouw' (Nelson 1996; Elbers & Van Loon-Vervoorn 2000; Aitchison 2002).

Die succesvolle uitgangspunten uit de vroege eerste-taalverwerving zien we terug in de huidige woordenschatdidactiek op de basisschool. Hieronder noemen we een zestal vertalingen van die uitgangspunten die in solide woordenschatonderwijs terug moeten komen (Kienstra 2003):

1. maak van je lokaal een rijke leeromgeving;
2. wees consequent in het herhaald aanbieden van woorden in verschillende contexten;
3. benoem verschillende aspecten van een nieuw woord;
4. bied woorden aan in een sociale, interactieve context;
5. maak relaties tussen woorden zichtbaar;
6. doe hardop denkend een aantal leerstrategieën voor.

De zes adviezen maken het woordenschatonderwijs erg krachtig.

Het gedachtegoed van *Op Woordenjacht* is gebaseerd op de bovenstaande adviezen en is uitgewerkt in drie kernonderdelen die hieronder zullen worden toegelicht:

- woordenschatroutines;
- grafische modellen;
- coöperatieve werkvormen.

2. Waarom Woordenschatroutines? Over de kracht van routines: ons brein zoekt naar patronen

In het onderwijs wordt gebruikgemaakt van routines: vaste, steeds terugkerende activiteiten of werkvormen die voor de kinderen herkenbaar en zichtbaar aanwezig zijn (bijvoorbeeld de dagopening, fruit eten...). Een routine is een effectieve manier om de ontwikkeling van leerlingen te stimuleren. Uit onderzoek naar de werking van de hersenen en leren komt naar voren dat het brein altijd op zoek is naar patronen (Hyerle & Yeager 2007). Werken met een routine, maar ook werken met grafische modellen, biedt kinderen een patroon dat elke keer herkenbaar op dezelfde manier verloopt.

De kracht van routines zit in die bekendheid en herhaling. Door gebruik te maken van een steeds terugkerende werkwijze krijgen kinderen zicht op het verloop van die werkwijze. Doordat kinderen geen aandacht meer hoeven te besteden aan de vorm waarop het onderwijs wordt aangeboden, kunnen ze hun aandacht volledig richten op de inhoud. Hierdoor pikken ze veel meer van de inhoud op. Daarnaast zorgt werken met routines ervoor dat de onderwijstijd effectiever wordt gebruikt. De organisatie en het klassenmanagement vragen weinig tijd en aandacht, omdat ook die zaken zowel bij de leerkracht als bij de kinderen reeds bekend zijn. Voorwaarde is wel dat de routine tijdens het jaar op meerdere momenten wordt ingezet.

Vaak zijn routines herkenbaar aan specifiek materiaal dat erbij gebruikt wordt. De leerlingen herkennen het materiaal en dat lokt bepaalde handelingen, reacties en interacties uit. Zo spreken het spelbord van 'draai maar raak' en het werkblad bij 'de woordenposter' voor zichzelf. Als men al wat langer met een routine werkt, is het belangrijk die routine te onderhouden, te verdiepen en te verbreden. Bij het onderhouden is het belangrijk dat de routine na enige tijd opnieuw en op een gevarieerde manier onder de aandacht van de kinderen wordt gebracht om ze opnieuw enthousiast te maken. Bij verdieping en verbreding gaat het erom dat een routine wordt uitgebouwd met extra activiteiten.

In het boek *Op Woordenjacht* staan praktische beschrijvingen van een aantal effectieve woordenschatroutines o.a. 'de praatplaat', 'woordenschatmonster', 'draai maar raak' en 'de woordenschatdoosjes'.

3. Waarom grafische modellen? Over de kracht van grafische modellen: Eén beeld zegt meer dan duizend woorden.

Een beeld is heel geschikt om de woordenschat te stimuleren. Werken met grafische modellen heeft positieve effecten op de leerprestaties van kinderen (Marzano 2009). Maar wat is nu precies een grafisch model? Een grafisch model is een schema waarin staat wat bepaalde begrippen met elkaar te maken hebben. Je kunt bijvoorbeeld met 'de woordentrap' schematisch aangeven welke kleine betekenisverschillen er tussen bepaalde begrippen zitten (*koud-lauw-warm*). Bij 'de woordenparaplu' gaat het altijd om heel specifieke kenmerken van een woord: je kunt er bijvoorbeeld duidelijk mee maken dat de woorden die onder de categorie 'vervoersmiddelen' horen, verschillende eigenschappen met elkaar gemeen hebben. De kracht van het grafische model zit in het feit dat leerlingen in één oogopslag zien hoe een aantal woorden met elkaar verbonden is. Bovendien blijkt uit de praktijk dat de grafische modellen die we bespreken heel gemakkelijk toepasbaar zijn: de leerlingen weten meteen wat van hen verwacht wordt op het moment dat een grafisch model ter tafel komt en als leerkracht kan je de grafische modellen zonder veel moeite inpassen in de dagelijkse lespraktijk.

Om te laten zien hoe krachtig een grafisch model kan zijn, maken we even een uitstapje naar de werking van de hersenen. De filters in onze hersenen zorgen ervoor dat we (onbewust) aan bepaalde prikkels wel aandacht geven en aan andere prikkels niet. Zodra iets ons emotioneel raakt of betekenis voor ons heeft, richten we onze aandacht op die prikkels en gebeurt er iets met de binnengekomen informatie (Hyerle & Yeager 2007). Hiermee is ook het belang van een rijke leeromgeving verklaard: hoe meer een kind geraakt wordt door de omgeving, hoe meer het kind leert. Om dezelfde reden hechten we groot belang aan het activeren van voorkennis. Tijdens het activeren van de voorkennis raken kinderen emotioneel betrokken en daardoor beklijft nieuwe kennis beter.

Op het moment dat informatie actief herkend wordt in onze hersenen, hebben we nog niet automatisch ook iets geleerd. Uit onderzoek blijkt dat leerlingen informatie het beste leren en onthouden als verschillende gebieden in de hersenen worden geprikkeld: de talige kant en de visuele kant (Marzano et al. 2008). De talige kant wordt in het onderwijs veel aangesproken. De visuele kant komt in het onderwijs minder vaak aan bod. Daarnaast blijkt dat leerlingen die kennis actief bewerken en verwerken, de informatie ook beter begrijpen en onthouden. Tijdens de bewerking worden verbindingen aangemaakt, waardoor de kennis wordt opgeslagen (Hyerle & Yeager 2007). Werken met grafische modellen komt tegemoet aan het activeren van verschillende gebieden in de hersenen:

- bij ‘de woordposter’ maken kinderen een tekening van het kernwoord;
- bij ‘het beeldwoordenveld’ komen allerlei plaatjes en tekeningen om het kernwoord heen te staan;
- bij ‘de woordentrap’ zien leerlingen letterlijk de kaartjes in de juiste volgorde hangen.

In het boek worden een zestal effectieve grafische modellen beschreven, o.a. ook ‘de verzamelplaats’, ‘de overlapper’ en ‘het woorddriehoekje’.

4. Waarom coöperatieve werkvormen? Over de kracht van coöperatieve werkvormen: mensen zijn sociale wezens

Hoe komt het dat coöperatieve werkvormen leiden tot betere leerprestaties bij leerlingen? En hoe kunnen coöperatieve werkvormen helpen bij het vergroten van de woordenschat? Mensen zijn sociale wezens. In de sociale contacten tussen mensen is communicatie een belangrijk middel. Communicatie kan zowel mondeling als schriftelijk plaatsvinden. Of er nu mondeling gecommuniceerd wordt of schriftelijk, woorden zijn altijd een essentieel onderdeel. Woorden en begrippen heb je nodig om taal te kunnen begrijpen en om taal te kunnen gebruiken. Ook leren in het algemeen vindt vaak plaats in interactie met anderen, waarbij woorden weer erg belangrijk zijn. Uit hersenonderzoek blijkt dat tijdens het samen leren meer hersendelen actief zijn dan wanneer men alleen leert (Appel e.a. 2005).

Juist in het contact met anderen, in de communicatie over en weer, leren leerlingen hun gedachten onder woorden brengen en ordenen. Doordat andere leerlingen weer net iets anders weten of denken, breiden leerlingen hun eigen kennis uit. Dat is de reden waarom leren met elkaar zo krachtig is, ook bij het leren van woorden.

Uit onderzoek komt naar voren dat leraren hun leerlingen veel minder aan het woord laten komen dan ze zelf denken. Zelfs in kring- en leergesprekken is het vaak de leraar

die het meest aan het woord is. Dat kan voorkomen worden door leerlingen met elkaar in kleine groepjes te laten werken. Alle leerlingen van de groep zijn dan tegelijkertijd bezig met luisteren en spreken, in plaats van één voor één te praten met de leerkracht (Copper e.a. 2003). Door hardop te denken, brengen ze hun gedachten onder woorden.

Er is overeenstemming over het positieve effect van coöperatief leren op de leerprestaties van leerlingen. Dat blijkt bijvoorbeeld uit de overzichtsstudies van Slavin (1995) en van Marzano e.a. (2008). Er is ook eenstemmigheid over de voorwaarden waaraan coöperatief leren moet voldoen, wil het leiden tot betere leerprestaties:

- gelijke deelname;
- individuele verantwoordelijkheid;
- positieve wederzijdse afhankelijkheid;
- simultane (inter)actie.

In het hoofdstuk over coöperatieve werkvormen worden zes werkvormen besproken o.a. 'binnenkring-buitenkring', 'zoek iemand die' en 'TweeVergelijk'.

Referenties

- Aitchison, J. (2002). *Words in the mind. An introduction to the mental lexicon*. Oxford/Cambridge: Blackwell Publishers.
- Appel, R., F. Kuiken & A. Vermeer (2005). *Nederlands als tweede taal in het basisonderwijs*. Utrecht: ThiemeMeulenhoff.
- Copper, J., W. van Elsäcker, J. High, J. Knijneburg, D. Kopmels & J. Witkam (2003). *Contact: Actief Tweede Taal Leren*. Vlissingen: Bazalt.
- Elbers, L. & A van Loon-Vervoorn (2000). 'Lexicon en semantiek'. In: S. Gillis & A. Schaerlaekens (red.). *Kindertaalverwerving*. Groningen: Martinus Nijhoff.
- Hyerle, D. & C. Yeager (2007). *Thinking Maps*. North Carolina: Thinking Maps Inc.
- Kienstra, M. (2003). *Woordenschatontwikkeling. Werkwijzen voor groep 1-4 van de basisschool*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Marzano, R.J., D.J. Pickering & J.E. Pollock (2008). *Wat werkt in de klas*. Vlissingen: Bazalt.
- Marzano, R.J. (2009). *Wat werkt op school*. Vlissingen: Bazalt.
- Nelson, K. (1996). *Language in cognitive development*. Cambridge: Cambridge University Press.

Slavin, R.E. (1995). *Cooperative learning. Theory, research and practice*. Boston: Allyn and Bacon.

Ronde 4

Mienke Droop (a) & Willy van Elsäcker (b)

(a) Expertisecentrum Nederlands

(b) HCO

Contact: M.Droop@taalonderwijs.nl

elsaW@hco.nl

BLIKSEM: Begrijpend Leesinstructie Kan Strategisch én Motiverend

1. Introductie

Een goede leesvaardigheid is van groot belang voor later schoolsucces en voor het kunnen functioneren in de huidige geletterde samenleving. Niet voor niets wordt er in het basisonderwijs veel aandacht aan leesvaardigheid besteed. Ondanks die inspanningen laten diverse studies zien dat een aanzienlijke groep leerlingen het basisonderwijs verlaat met onvoldoende leesvaardigheid (voor een overzicht: zie Bogaert e.a. 2008). Zo rapporteert de Inspectie voor het Onderwijs (2004) dat aan het eind van de basisschool 10% van de leerlingen problemen heeft met technisch lezen. Onderzoek van Hacquebord laat zien dat 20% van de leerlingen in de brugklas moeite heeft om schoolboekteksten te begrijpen (Hacquebord et al. 2004). Recent analyseerde het CPB, op basis van de internationaal vergelijkende studies naar leesvaardigheid van PISA en PIRLS, dat voor leesvaardigheid over de gehele linie sprake is van een dalende trend in scores (CPB 2011).

Hoewel in het basisonderwijs de nodige tijd aan begrijpend lezen wordt besteed, ervaren veel leerlingen en leerkrachten de begrijpend leesmethoden als weinig motiverend. De problemen die genoemd worden zijn: 'de teksten zijn saai en sluiten niet aan bij de belevingswereld van kinderen', 'de aangeboden strategieën beklijven niet', 'door de veelheid van strategieën zien kinderen door de bomen het bos niet', en 'er is geen transfer naar het lezen van teksten bij de zaakvakken'. Tegen die achtergrond zijn we vanuit het HCO en het Expertisecentrum Nederlands een onderzoek gestart waarin we een nieuwe interventie voor begrijpend lezen hebben ontwikkeld die ook op effectiviteit wordt onderzocht.