

Helena Taelman

HUB-KAHO, Brussel

Contact: Helena.Taelman@hubkaho.be

De effectiviteit van woordenschatonderwijs in de kleuterklas

1. Inleiding

Is het zinvol om in de kleuterklas al bewust bezig te zijn met woordenschatontwikkeling? Of komt de woordenschatontwikkeling voldoende spontaan op gang als je kleuters een rijk taalaanbod biedt en veel spreekkansen geeft? Op welke manier pak je woordenschatonderwijs het best aan?

In het project *P-reviews* (School of Education, KU Leuven) zochten we een antwoord op bovenstaande vragen, door middel van een systematische studie van de internationale, wetenschappelijke literatuur. In de databanken *Web of Science* en *ERIC* vonden we zes recente, systematische reviews en meta-analyses over de effectiviteit van woordenschatonderwijs. Daarnaast spoorden we de allernieuwste studies vanaf 2008 op in deze databanken, om zo ook de allernieuwste ontwikkelingen op de voet te kunnen volgen.

In een online publicatie beschrijven we de zoektocht naar de literatuur (en de uitkomsten van deze zoektocht) uitvoerig. Daarnaast nemen we drie succesvolle interventies onder de loep (Taelman 2013). In deze tekst beperken we ons tot een samenvattend antwoord op de drie inleidende vragen.

2. Is het zinvol om in de kleuterklas bewust bezig te zijn met woordenschatonderwijs?

De wetenschappelijke evidentie voor intentioneel woordenschatonderwijs is erg groot: meta-analyses, systematische reviews en recente studies ondersteunen het idee dat kleuters meer en beter woorden leren als die planmatig worden aangeboden. Zo komt de meta-analyse van Marulis & Neuman (2010) uit op een effectiviteitswaarde van $g=0.88^2$, wat beschouwd mag worden als een groot en relevant effect in onderwijscontexten. Het is daarbij belangrijk dat de doelwoorden niet alleen impliciet aan bod komen, maar ook (meermaals) expliciet onderwezen worden. De kleuteronderwijzer moet bovendien voldoende kansen voor oefening en herhaling voorzien, verspreid over verschillende momenten (*spaced repetition*).

Soms – niet altijd – stellen onderzoekers vast dat de interventie minder effect heeft bij kleuters met een woordenschatachterstand dan bij de meer taalvaardige kleuters. Dat is het omgekeerde van wat we zouden willen als we de kloof willen verkleinen! Enkele studies experimenteerden daarom met succes met een differentiatie-model waarbij de meest kwetsbare kleuters extra oefenkansen kregen.

Er zijn erg weinig studies waarin kleuters met een andere moedertaal als aparte categorie onderzocht worden. Tot dusver gedragen ze zich niet anders dan moedertaalsprekers.

3. Komt de woordenschatontwikkeling voldoende spontaan op gang als je de kleuters een rijk taalaanbod biedt en veel spreekkansen geeft?

Uit de literatuurstudie blijkt dat kleuteronderwijzers met een taalstimulerende, responsieve interactiestijl een positieve invloed uitoefenen op de woordenschatontwikkeling van de kleuters in hun klas. Maar de interactiestijl van een kleuteronderwijzer is slechts door middel van langdurige, intensieve coaching in de klas (of met videofeedback) te veranderen. Verder resulteert zo'n coaching niet altijd in effecten op het gebied van woordenschatgroei bij de kleuters die dat het meest nodig hebben.

Een andere noemenswaardige bevinding is dat de kwaliteit van de interactiestijl erg afhangt van de context. Bijvoorbeeld, voorleesmomenten en wetenschapsactiviteiten

hebben door de band genomen een goede instructiekwaliteit, al is er ook daar heel wat marge voor verbetering³. Verschillende onderzoekers adviseren daarom om trainingsprogramma's toe te spitsen op specifieke activiteiten, en er niet vanuit te gaan dat transfer naar andere contexten vanzelf gebeurt. Ook zijn er indicaties dat de klassamenstelling een invloed heeft op de kwaliteit van de interactiestijl van de leerkracht. Zo zouden leerkrachten in kleuterklassen met veel kleuters uit lage SES-families meer geneigd zijn om zelf een armer taalgebruik te hanteren.

4. Op welke manier pak je woordenschatonderwijs het best aan?

De meeste onderzoekers pleiten ervoor om gesofisticeerde woorden te selecteren voor expliciete woordenschatinstructie, en meer specifiek woorden uit de geschreven taal (bijvoorbeeld: 'bedroefd') of woorden die belangrijke, inhoudelijke concepten vertegenwoordigen uit wetenschap en samenleving, zoals 'magnetisch', 'aarde' of 'fabriek'. Dat zijn woorden die erg nuttig zijn voor de verdere schoolloopbaan van de kleuters, maar waarvan de kans klein is dat kleuters ze tegenkomen in dagdagelijkse omgangstaal. Ze gaan ervan uit dat de kleuters minder gesofisticeerde woorden wel vanzelf zullen leren, omdat deze wél regelmatig voorkomen in dagdagelijkse omgangstaal en de achterliggende concepten eenvoudiger zijn.

De doelwoorden worden meestal aangeboden in de context van voorleesactiviteiten. Verhalen bieden niet alleen een betekenisvolle context voor de doelwoorden. Bovendien hanteren kleuteronderwijzers een meer responsieve interactiestijl tijdens voorleesmomenten. De keuze van het verhaal speelt daarbij een belangrijke rol: een uitdagend verhaal met een rijke woordenschat leidt tot een rijker taalaanbod in de gesprekken voor, tijdens en na het lezen. Een laatste voordeel van de voorleescontext is de duidelijke structuur van een voorleesactiviteit: deze duidelijke structuur biedt de kleuteronderwijzers houvast om de woordenschatinstructie goed uit te voeren.

De doelwoorden worden meestal uitgelegd door middel van een combinatie van technieken: 'tonen of uitbeelden', 'definiëren', 'analyseren', 'contextualiseren', 'klankstudie', etc. Daarnaast wordt in alle studies het belang van herhalingsmomenten beklemtoond. Dat gebeurt meestal door verhalen herhaald voor te lezen, verspreid over enkele dagen, met telkens opnieuw expliciete aandacht voor de doelwoorden. De voor- en nadelen van verschillende werkwijzen om woorden uit te leggen en te herhalen zijn nog niet systematisch onderzocht.

Heel wat concrete strategieën voor expliciet woordenschatonderwijs uit de literatuurstudie zijn reeds erg bekend in het Nederlandse taalgebied. Om er maar enkele te noemen: een koffer met voorwerpen gebruiken om nieuwe woorden te introduceren in aanloop naar een verhaal dat herhaaldelijk wordt voorgelezen, woorden aanleren in

taxonomische categorieën, woorden integreren in begeleid fantasiespel. Met andere strategieën zijn we in ons taalgebied minder vertrouwd. Zo hebben we niet de gewoonte om informatieve boeken voor te lezen aan kleuters, gebruiken we niet vaak luisteropdrachten of integreren we nauwelijks gesprekjes in tweetallen tijdens het voorlezen. Verder zijn we minder vertrouwd met de praktijk om met (de oudste) kleuters aan betekenisanalyse te doen of aandacht te schenken aan de klankvorm van de doelwoorden.

Ten slotte beschrijven de studies interessante hulpmiddelen, zoals *post-itnotes* om doelwoorden in verhalen te markeren en een kindvriendelijke definitie bij de hand te hebben.

5. Ja maar, moeten we wel op woordenschat inzetten?

Het is een kwestie van beleid of we het belangrijk vinden om de woordenschat van kleuters te stimuleren of dat we liever investeren in andere domeinen (talige domeinen, zoals ‘beginnende geletterdheid’ of ‘narratieve vaardigheid’, of niet-talige domeinen, zoals ‘wiskunde’ of ‘socio-emotionele ontwikkeling’).

Onze literatuurstudie geeft echter twee belangrijke argumenten die kunnen wegen in de beslissing:

1. Woordenschatonderwijs in de kleuterklas is zinvol. Onderzoekers verwijzen niet alleen naar het mogelijke voordeel van woordenschatonderwijs voor andere aspecten van taalvaardigheid, maar benadrukken ook de link tussen woordenschat en achtergrondkennis. Via woordenschatonderwijs dragen leerkrachten bij aan de conceptuele ontwikkeling van kleuters.
2. Er is reeds voldoende wetenschappelijke achtergrond om woordenschatonderwijs op een effectieve manier uit te kunnen voeren. Het is niet evident om effect te scoren met taalinterventies in de kleuterklas, maar als het gaat om woordenschatinterventies zijn er reeds mooie resultaten geboekt. Voor leerkrachten kan het motiverend zijn om zulke effectieve interventies te integreren in de klaspraktijk, en een drijfveer om nadien andere aspecten van taalvaardigheid te stimuleren.

Referenties

Cabell, S.Q., J. De Coster, J. LoCasale-Crouch, B.K. Hamre & R.C. Pianta (2013). “Variation in the effectiveness of instructional interactions across preschool classroom settings and learning activities”. In: *Early Childhood Research Quarterly*, jg. 28, p. 820-830.

Marulis, L.M. & S.B. Neuman (2010). “The Effects of Vocabulary Intervention on Young Children’s Word Learning: A Meta-Analysis”. In: *Review of Educational Research*, jg. 80, nr. 3, p. 300-335.

Taelman, H. (2013). ‘De effectiviteit van woordenschatinterventies in de kleuterklas’. In: J. De Meyere, B. De Fraine, R. Frans & K. Van de Keere (2013). *P-reviews: praktijkgerichte vakdidactische reviews van onderzoek*. Leuven: P-reviews editorial board. Online raadpleegbaar op: http://docs.p-reviews.be/p-review_4/.

Noten

¹ Hedges’ g is erg verwant aan Cohen’s d. Beide effectmaten zijn op dezelfde wijze te interpreteren: 0.2 tot 0.3 is een “klein” effect, rond 0.5 is een “gematigd” effect en vanaf 0.8 is een “groot” effect. Hattie (2009) noemt .40 als grenswaarde vanaf wanneer er een bewezen meerwaarde is.

² Een zeer recente referentie ter ondersteuning van dit punt is Cabell e.a. (2013).