

Wereldwoorden in de kleuterklas

Helena Taelman, ODISEE Aalst

In vergelijking met andere activiteiten in de kleuterklas bereiken kleuteronderwijzers tijdens voorleesmomenten een hogere instructiekwaliteit (Cabell et al. 2013). In internationaal onderzoek focussen recente succesvolle taalbevorderingsinterventies dan ook op deze voorleescontext, te meer omdat de impact van meer algemene taalbevorderingsinterventies vaak teleurstellend is (Dickinson 2011).

In het Wereldwoordenproject lieten we ons inspireren door het Amerikaanse WORLD-project (Gonzalez & Pollard-Durodola 2011) om een intensief voorleesprogramma met verhalende en informatieve prentenboeken voor de tweede kleuterklas (groep 1) te ontwikkelen. De naam 'Wereldwoorden' verwijst naar de verbanden tussen voorlezen, wereldkennis en taalontwikkeling die in het voorleesprogramma beklemtoond worden. In wat volgt belichten we de actieve ingrediënten.

Verhalen én informatieve prentenboeken

Binnen elk weekthema lazen de leerkrachten een verhaal en een informatief prentenboek voor. Dat waren typische infoboeken met realistische prenten of verhalende infoboeken, waar het hoofddoel van het verhaal is om informatie te geven.



Een verhaal en een verhalend infoboek over de werking van voertuigen

Informatieve prentenboeken voorlezen was nieuw voor de kleuterleerkrachten. Informatieve prentenboeken bevatten echter een rijke taal, en bieden overvloedige gesprekskansen om de wereldkennis uit te breiden. Bovendien blijken kleuters, zowel jongens als meisjes, van infoboeken te houden, en speelt dit genre een belangrijke rol in de latere leesmotivatie (Mantzicopoulos & Patrick 2011; Price, Bradley & Smith 2012).

Voorspellen, verdiepen, verbinden, vergelijken

Elk boek werd herhaald interactief voorgelezen. Tijdens het eerste voorleesmoment stelden de leerkrachten vooral voorspelvragen, met als doel de basisstructuur van het verhaal te begrijpen. Tijdens het tweede voorleesmoment werd het verhaalbegrip verdiept door één of twee verdiepende vragen te stellen. Die vragen kwamen na het voorlezen, maar werden reeds voorbereid tijdens het lezen door in gesprek te gaan over de thema's die in de verdiepende vragen behandeld werden. Het was een bewuste strategie om het aantal vragen te beperken met als doel een uitgebreid gesprek rond die vragen te genereren (Wasik & Hindman 2013).

Tijdens het eerste voorleesmoment van het infoboek vroegen de leerkrachten naar het verband met de klaservaringen van de kleuters binnen het thema. Vaak was dit een mooi reflectiemoment om opgedane kennis uit de voorbije activiteiten te verankeren. Sommige kleuteronderwijzers hielden een brainstorm voor het voorlezen, die dan nadien werd aangevuld. Tijdens het tweede voorleesmoment werden nieuwe inzichten belicht.

Het verhaal en het informatieve boek werden op het einde van de week met elkaar vergeleken, met als doel het verhaalbegrip en de wereldkennis te verankeren en te verdiepen. 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 infoboek beantwoord kon worden. Bijvoorbeeld, aan de hand van een infoboek over de levensloop van honden dachten ze na over de leeftijd van het hondje Sammie in het boek 'Sammies eerste nacht'.

Uitdagende "wereldwoorden"

Door intensief voor te lezen en daarnaast een rijk activiteitsaanbod binnen het thema te voorzien verhoogden we de kans dat kleuters vanzelf nieuwe woorden oppikken. Daarnaast selecteerden we per boek drie uitdagende "wereldwoorden" om expliciet te onderwijzen, woorden waarmee de kleuters hun wereldkennis kunnen uitbreiden. Door het aantal woorden te beperken tot drie per boek, zes per week, bereikten we dat de kleuterleerkrachten en de kleuters ook buiten de voorleesmomenten aandacht hadden voor de nieuwe woorden. Deze investering bracht op. In het 20ste boek dat werd voorgelezen, doken vanzelf 12 oude wereldwoorden op, die bijdroegen tot het verhaalbegrip.

De leerkrachten belichtten de wereldwoorden herhaaldelijk op diverse manieren. Tijdens de preteaching kwamen de foto's van de wereldwoorden één voor één uit een magische doos. De leerkrachten gaven een verklaring voor het woord, lieten de kleuters de klankvorm van het woord proeven, en voerden een kort gesprekje rond de foto. Wanneer ze tijdens het voorlezen een wereldwoord tegenkwamen, pauzeerden ze voor een uitleg. Na het voorlezen werden de woorden nog even herhaald. Ook later waren er nog activiteiten waarin de woorden aan bod kwamen.

Als leidraad gebruikten we niet de viertakt van Verhallen (al was die impliciet aanwezig), maar de opbouw van luisteren en begrijpen naar spreken en denken. Tijdens het eerste voorleesmoment werd gefocust op luisteren en begrijpen, tijdens het tweede voorleesmoment op spreken en denken. Dan 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. Nadien speelden de kleuters bij elk wereldwoord een denkstimulerend sorteerspel met foto's: ze 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. 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. Vaak lasten we enkele prikkelende foto's in om nog meer tot denken en spreken aan te zetten: bijvoorbeeld, een foto van een baby aan een gareel bij het wereldwoord 'uitlaten' in het thema 'de hond'.

Elke week werden 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 van toepassing in het infoboek over de boer. Op deze wijze werd het betekenisnetwerk versterkt.

Kleuters talig ondersteunen

We verwachtten niet meteen dat de kleuters denkstimulerende vragen konden beantwoorden rond de wereldwoorden. Aan het denkstimulerende sorteerspel ging een moment vooraf waarop de kleuterleerkracht eenvoudige vragen rond de wereldwoorden stelde met de bedoeling om het actieve gebruik en het begrip te bevorderen. De kleuterleerkracht modelleerde daarbij het wereldwoord herhaaldelijk, en gaf meermaals zelf een verklaring bij het woord (Neuman & Wright 2013).

Leerkracht: Op deze foto zie je een tamme hond. Tam betekent dat hij niet wild is. Je kunt een tamme hond aaien zonder dat hij bang wordt. Een tamme hond is gewend aan mensen en luistert naar zijn baasje.

Leerkracht: Is deze hond tam? Hoe zie je dat?

Leerkracht: Sammie luistert heel goed naar zijn baasje. Is hij dan een tamme of een wilde hond? [later bij een foto van een circusleeuw in een kooi]

Leerkracht: Is deze leeuw tam? Waarom denk je van wel? Waarom niet?

Verder gebruikten we met succes de lifttechniek voor interactie om van een gesloten vraag naar meer open vragen te gaan (Lee, Kinzie & Whittaker 2012). Bijvoorbeeld:

Leerkracht: Is deze leeuw tam?

[kleuters steken hun duim omhoog of omlaag]

Leerkracht: Zara, wat denk jij?

Zara: Volgens mij is de leeuw niet tam. [Zara gebruikt de modelzin Volgens mij is X, waarop de kleuters geïnteresseerd hebben]

Leerkracht: Waarom denk je dat de leeuw niet tam is?

[Een gesprek volgt met uitgebreide mogelijkheden voor taalaanbod, taalfeedback en taalruimte.]

Resultaten publiek

Op www.wereldwoorden.be staan de materialen en de handleidingen uit het project vrij ter beschikking.

EINDNOOT

Het onderzoek 'Wereldwoorden' werd gefinancierd met middelen van de provincie Oost-Vlaanderen en het Vlaams Fonds voor de Letteren. We danken de kleuterleerkrachten en tal van onderwijsexperts voor hun feedback.

Referenties

Cabell, S.Q. J. DeCoster, 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*, 28, 820–830.

Dickinson, D.K. (2011). "Teachers' language practices and academic outcomes of preschool children." In: *Science*, 333, 964–967.

Gonzalez, J. E., S. Pollard-Durodola, D.C. Simmons, A.B. Taylor, J.M. Davis, M. Kim, & L. Simmons (2011). "Developing Low-Income Preschoolers' Social Studies and Science Vocabulary Knowledge Through Content-Focused Shared Book Reading." In: *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 4, 25-52.

Lee, Y., M.B. Kinzie & J.V. Whittaker, J. V. (2012). "Impact of online support for teachers' open-ended questioning in pre-k science activities." In: *Teaching and Teacher Education*, 28(4), 568-577.

Mantzicopoulos P. & H. Patrick (2011). "Reading Picture Books and Learning Science: Engaging Young Children With Informational Text" In: *Theory Into Practice*, 50:4, 269-276.

Neuman, S.B. & T. Wright (2013). *All about words*. Teachers College Press.

Price, L. H., B.A. Bradley, & J.M. Smith (2012). "A comparison of preschool teachers' talk during storybook and information book read-alouds." In: *Early Childhood Research Quarterly*, 27, 426–440.

Wasik B.A. & A.H. Hindman (2013). "Realizing the promise of open-ended questions." In: *The Reading Teacher*, 67, 302–311.