

Een zesstappen- aanpak voor de directe instructie van school- en vaktaal

Auteurs:

Ellen Joosten en Carola Riemens

In zijn publicaties *What works in schools* (Marzano, 2003,) verder uitgewerkt in het boek *Building background knowledge for academic achievement* (Marzano, 2004b), onderstreept Marzano het belang van achtergrondkennis als een zeer belangrijke factor op de leerresultaten van leerlingen. Hij pleit voor woordenschatonderwijs met een grote nadruk op school- en vaktaalbegrippen.

Traditioneel woordenschatonderwijs

In het Nederlandse woordenschatonderwijs op de basisscholen wordt vaak, met name binnen de taallessen, veel tijd besteed aan het aanleren van heel basale, eenvoudige begrippen en woorden zoals de stofzuiger, dweilen, het paasei. Veel leerkrachten realiseren zich dat veel woorden die binnen het woordenschatonderwijs aangeboden worden al bekend zijn. Toch wordt vaak de leerlijn van de taalmethode strikt gevolgd. Veel leerkrachten lijken ervan uit te gaan dat zij met het volgen van de woordenschatlijn uit de taalmethode en het toepassen van bijvoorbeeld de ‘viertakt’ (Verhallen & Verhallen, 1994) voldoen aan de behoefte van leerlingen om nieuwe woorden te leren en dat daarmee de resultaten op het gebied van woordenschat en begrijpend lezen zullen verbeteren. Leraren kunnen hun kennis en vaardigheden met betrekking tot effectief woordenschatonderwijs vergroten wanneer zij kennis nemen van de zesstappenaanpak. Het accent van het woordenschatonderwijs ligt binnen deze aanpak vooral op school- en vaktaal. Leerlingen ontberen nu vaak een aanbod van begrippen die relevant zijn voor het goed kunnen begrijpen van de zaakvaklessen maar ook van de reken- en taallessen. Alle vakgebieden omvatten begrippen die van belang zijn om beter grip op de leerstof te verkrijgen en die, eenmaal gekend, uiteindelijk kunnen bijdragen aan het beter presteren van de leerling bij deze vakgebieden. De zesstappenaanpak is gebaseerd op acht kenmerken die Marzano gevonden heeft in onderzoeken naar effectief woordenschatonderwijs (Marzano, 2004a.) Deze aanpak is naar ons idee een krachtige aanvulling op en verdieping van het huidige woordenschatonderwijs en verdient daarom een plaats in de Nederlandse onderwijspraktijk.

Acht kenmerken van effectief, direct woordenschatonderwijs

Marzano (2007) richt zich op de vraag ‘wat werkt op school?’ Hij onderscheidt op basis van dit onderzoek elf factoren die het leren van leerlingen bevorderen. Dit zijn factoren op het niveau van de leeraar, op het niveau van de school en van de leerling. Op leerlingniveau is achtergrondkennis een belangrijke factor. Marzano ontwikkelde de zesstappenaanpak voor woordenschatonderwijs op basis van acht, in onderzoeken aangetoonde, kenmerken van effectief, direct woordenschatonderwijs. Hieronder worden deze acht kenmerken kort beschreven.

Effectief woordenschatonderwijs is niet gebaseerd op definities

Uit onderzoek van Beck, McKeown en Kucan (2002) blijkt dat leerlingen omschrijvingen van woorden beter begrijpen dan definities. Ze adviseren daarom om de leerlingen begrippen uit te leggen in alledaagse bewoordingen. Definities geven vaak een ingekorte beschrijving van het begrip. Een omschrijving van het begrip in alledaagse bewoordingen geeft vaak een veel beter inzicht in de betekenis van het woord. Neem bijvoorbeeld het begrip ‘verstoren.’ De definitie in het woordenboek luidt: hinderen, belemmeren, beletten. Een omschrijving in alledaagse taal zou kunnen zijn: ‘Als een groep voetbalsupporters moeilijkheden maakt, waardoor een wedstrijd niet gewoon kan verlopen, dan zeggen we dat die supporters de voetbalwedstrijd verstoren.’

Informatie is zowel linguïstisch als non-linguïstisch van aard

Om informatie goed in het permanente geheugen op te laten nemen, moet deze informatie volgens Beck, McKeown en Kucan (2002) niet alleen linguïstisch (op taal gebaseerd) maar ook non-linguïstisch (op beeld gebaseerd) zijn. Dit pleit ervoor om leerlingen omschrijvingen van woorden zowel in woord als in beeld weer te laten geven. Bovendien suggereren sommige onderzoekers en theoretici dat leerlingen aangemoedigd moeten worden om zich een mentaal beeld te vormen van nieuwe woorden en zelfs om de betekenis met bewegingen of als toneelstukje uit te beelden (Stahl, 1999; Marzano, Pickering & Pollock, 2001).

In effectief woordenschatonderwijs worden woordbetekenissen geleidelijk opgebouwd binnen gevarieerde activiteiten

Woordenschatkennis lijkt geleidelijk aan te groeien en ontwikkelt zich van de eerste kennismaking met een woord tot volledige en flexibele kennis daarvan. Kennis van een gegeven begrip neemt na verloop van tijd toe, als een leerling het begrip veelvuldig tegenkomt. Bij elke confrontatie met het begrip stelt de leerling zijn inzichten bij. Leraren doen er goed aan variatie te brengen in de manier waarop de leerlingen herhaald met woorden aan de slag gaan. Bijvoorbeeld door meerdere begrippen te laten vergelijken en te classificeren.

Onderricht in woorddelen verhoogt het inzicht in de begrippen van oudere leerlingen

Onderwijs in grondwoorden en toevoegsels heeft altijd deel uitgemaakt van het taalonderwijs. De logica achter deze onderwijsac-

“Tijdens het bespreken van nieuwe begrippen verwerven de leerlingen meer inzicht en wordt de kans dat ze de woorden in hun permanente geheugen opslaan groter.”

tiviteit is dat kennis van grondwoorden en toevoegsels de leerlingen in staat stelt om de betekenis van onbekende woorden te achterhalen. In opmerkingen over het werk van Dale en O'Rourke (1986) voegt Stahl (1999) een belangrijke 'maar' toe: 'Hoewel het een waardevolle uitdaging kan zijn om oudere leerlingen iets te leren over grondwoorden en toevoegsels van morfologisch complexe woorden, is het voor beginnende of minder ervaren lezers minder geschikt.'

Verschillende omschrijvingen voor verschillende soorten woorden

Marzano verdeelt woorden in categorieën en noemt daarbij semantische eigenschappen. De categorieën dienen als hulpbron voor het maken van een omschrijving van het woord. Psychologen benadrukken dat semantische eigenschappen het fundament vormen van de manier waarop we woorden (her)kennen (Katz & Fodor, 1963). Deze theorie suggereert dat we elk begrip dat we kennen, associëren met een aantal semantische eigenschappen: het begrip 'ziekenhuis' associëren we met gezondheid, zieken, verzorgen, artsen en verpleging. Het woord 'astronoom' associëren we met hemellichamen, observeren en telescoop. Met behulp van belangrijke semantische eigenschappen van een begrip, kan een leraar een omschrijving samenstellen. Bijvoorbeeld: Een astronoom is iemand

die door een sterrenkijker de hemellichamen observeert omdat hij er meer over wil weten. Alleen door er op afstand te naar te kijken kan de astronoom de sterren en planeten onderzoeken.

De leerlingen bespreken de begrippen die ze leren met elkaar

Tijdens het bespreken van nieuwe begrippen verwerven de leerlingen meer inzicht en wordt de kans dat ze de woorden in hun permanente geheugen opslaan groter. Fisher, Blachowicz, Costa en Pozzi (1992) constateerden dat het een positieve invloed op leerlingen had als ze de doelwoorden met elkaar moesten bespreken. De inzet van coöperatieve werkvormen structureert de samenwerking in groepjes van twee of vier leerlingen en waarborgt gelijke actieve deelname en betrokkenheid bij de leeractiviteit (Kagan 2010).

Geef de leerlingen de ruimte om met de woorden en begrippen te spelen

Spel is een krachtige onderwijstechniek, waar scholen zinvol gebruik van kunnen maken. Als de leerlingen woordspelletjes spelen, hebben ze plezier en komen ze in een andere context met school- en vaktaal in contact. Zo leren ze weer vanuit een ander perspectief naar de geleerde woorden te kijken.

Het onderwijs dient gericht te zijn op begrippen die betere schoolresultaten in de hand werken

Onderwijs in school- en vaktaal verbetert het inzicht van leerlingen in de leerstof meer dan algemeen woordenschatonderwijs. Belangrijk is dat een leerkracht weet op welke gronden hij vakgerichte begrippen kan selecteren. Hierbij kan gebruik worden gemaakt van de indeling van woorden in de drie niveaus die Beck en McKeown (2002) onderscheiden.

Niveau 1

Het eerste niveau is opgebouwd uit de meest fundamentele woorden, zoals klok, baby, blij, lopen en dergelijke. De woorden in deze laag vereisen zelden expliciete onderwijskundige aandacht op school. De leerlingen zullen ze regelmatig tegenkomen in het dagelijks leven en bij het (voor)lezen. Helaas zijn dit nu juist de woorden waarop, momenteel, de nadruk wordt gelegd óók in het huidige Nederlandse woordenschatonderwijs. Adams (1990) geeft aan dat 'de meeste leerlingen het merendeel van de woorden in de schoolboekjes die bestemd zijn voor het basisonderwijs, allang kennen'. Een onderzoek van Roser en Juel (1982) naar leerlingen uit groep 5, 6 en 7 wees uit dat de leerlingen 72 procent van de woorden die opgenomen waren in de aanbevolen begrippenlijst voor het basisonderwijs, al kenden.

Niveau 2

Woorden op het tweede niveau zijn volgens Beck, McKeown en Kucan (2002), woorden die zo zelden voorkomen dat ze niet zo snel aangeleerd kunnen worden in het dagelijks leven of door te lezen. Marzano deelt niet de visie van deze wetenschappers dat dit de woorden zijn die, zonder meer, expliciet aan bod moeten komen in het woordenschatonderwijs.

Er wordt dan namelijk geen onderscheid gemaakt tussen woorden die belangrijk zijn voor bepaalde vakken, en woorden die algemeen van toepassing zijn. Kennis van algemene termen, zegt Marzano, dragen weinig bij aan de ontwikkeling van de achtergrondkennis die leerlingen nodig hebben bij rekenen, begrijpend lezen en geschiedenis.

Niveau 3

Woorden op het derde niveau zijn specifieke, vakgebonden woorden en begrippen. Dit zijn belangrijke begrippen voor het vakgericht woordenschatonderwijs.

De zesstappenaanpak

Marzano vertaalde zijn bevindingen naar een zesstappenaanpak voor woordenschatonderwijs waarin de nadruk ligt op het aanbieden en verdiepen van de kennis van school- en vaktaalbegrippen.

Leraren selecteren allereerst, in handleidingen en teksten, woorden die essentieel zijn om de tekst of de leerstof te begrijpen. Als in de verwerking van de begrijpend leesles het begrip *alinea* gebruikt wordt, moeten de leerlingen dat begrip wel kennen om de leerstof goed te kunnen verwerken.

Na de selectie van de essentiële woorden, volgt een stap waarin leerkrachten voor elk geselecteerd, onbekend woord beslissen of ze dit woord niet, kort of via de zesstappenaanpak zullen aanbieden. Enkele voorbeelden:

- ‘Alkoof’ en ‘praam’ zijn onbekende woorden, maar leerlingen zullen er zelden mee te maken krijgen, dus ligt het voor de hand om deze woorden niet expliciet aan te bieden.
- ‘Bolster’ en ‘bestek’ zijn onbekende woorden, maar met een korte uitleg, binnen de context, weten de leerlingen het zo.

- ‘Discrimineren’, ‘voedselketen’ en ‘grootste gemene deler’ zijn wellicht onbekende woorden, die essentieel (kunnen) zijn voor het begrijpen van de leerstof. De leerkracht kan op grond hiervan besluiten om deze woorden aan te leren middels de zesstappenaanpak.

Instructiefase

Stap 1, 2 en 3 vormen de instructiefase van het nieuwe woord of begrip. Deze stappen horen bij elkaar en worden aangesloten uitgevoerd.

Stap 1

De leraar geeft op een motiverende manier en op basis van enkele essentiële kenmerken, een omschrijving van het woord (ondersteund door beelden en/ of concreet materiaal).

Stap 2

De leerlingen omschrijven het begrip in hun eigen woorden. Soms blijft deze omschrijving nog dicht bij die van de leraar. Bijvoorbeeld de leraar legt het woord ‘bevorderlijk’ uit met behulp van de kaart van Noord-Europa en licht in haar omschrijving toe dat de warme golfstroom bevorderlijk is voor de visserij in Noorwegen. Veel leerlingen beschrijven het begrip in vergelijkbare termen. Maar omdat de leerlingen het begrip in hun eigen woorden mogen omschrijven is het ook mogelijk dat een leerling voor zichzelf opschrijft: ‘Uitvindingen zijn bevorderlijk voor de ontwikkeling van een land.’ Zodra de leerkracht een omschrijving van een begrip geeft, gaan de radertjes in de hoofden van alle leerlingen werken op zoek naar wat zij al weten over dit begrip. Dit is het gevolg van het werken met omschrijvingen in eigen woorden in plaats van het werken met definities.

Stap 3

De leerlingen maken een tekening van het nieuwe woord (het mag ook een symbool of andere grafische representatie zijn). De omschrijving van de woorden van de leerlingen worden geschreven in een portfolio voor woordenschat. Bij stap 2 en 3 loopt de leraar rond en geeft hij eventueel nog aanwijzingen om te voorkomen dat er misconcepties in het portfolio opgeschreven worden. Met behulp van een vierpuntsschaal leren de leerlingen de mate aan te geven waarin ze het nieuwe woord begrijpen. Voordoen en voorbeelden geven is ondersteunend voor leerlingen die terughoudend zijn in het beeldend weergeven. De beeldende weergave ondersteunt het opslaan van het begrip in het lange termijn geheugen.

Omdat het aanleren van school- en vaktaal een beter begrip van de lesinhoud en teksten bevordert, wordt het aanbieden van de woorden volgens de stappen 1 tot en met 3 een vast onderdeel van de desbetreffende les. De rekenles start met de uitleg van het begrip *vermenigvuldigen*, de aardrijkskundeles met de uitleg van het begrip *aardbeving*. De beschrijving en de tekening van het begrip komen in het desbetreffende doelgebied (rekenen, taal, wereldoriëntatie, algemeen) van het portfolio.

Verdiepingsfase

Een fase van dieper woordbegrip wordt bereikt door het regelmatig inzetten van de stappen 4, 5 en 6. Belangrijk bij elke stap is dat leerlingen de ruimte krijgen om hun begrip van de woorden te heroverwegen en bij te stellen.

Stap 4

De leerlingen verdiepen hun woordkennis door herhaalactiviteiten met de aangeleerde woorden, bijvoorbeeld door de

“Het resultaat van direct woordenschatonderwijs kunnen leraren volgens Marzano terugzien in de prestaties van de leerlingen op alle vakgebieden.”

leerlingen vrij te laten associëren op een aangeleerd woord. Dit kan gestructureerd uitgevoerd worden met de werkvorm ‘TweePraat’. Bij deze werkvorm noemen de leerlingen om de beurt op waar zij aan denken bij een eerder aangeleerd begrip (Kagan 2010). Door kennis te nemen van de associaties van de medeleerling wordt het woordbegrip van de leerling verdiept. Ook begrippen vergelijken, bijvoorbeeld met behulp van een Venn-diagram, is een geschikte herhaalactiviteit. Afsluitend mogen de leerlingen in hun portfolio de omschrijving van het woord aanvullen en/of hun beeldende weergave aanpassen.

Stap 5

De leerlingen gaan in interactie over de woorden in hun portfolio. De leraar biedt leerlingen de kans de aangeleerde woorden en begrippen met elkaar te bespreken. Hierbij vergelijken de leerlingen de omschrijvingen en tekeningen in hun portfolio. Zij vertellen elkaar wat ze hebben opgeschreven en waarom. De ander kan hier vragen over stellen. Ook nu kunnen leerlingen, afsluitend, de eigen omschrijving en/of tekening aanvullen.

Een voorbeeld uit de praktijk met de jongste leerlingen: Twee kleuters vergelijken hun tekening van een uier. Al snel gaat het gesprek over het aantal spenen en wordt de vergelijking met de borsten van een vrouw gemaakt. In een portfolio wordt de tekening van de uier aangepast.

Stap 6

De leerlingen krijgen spelenderwijs meer inzicht in de woorden. De leraar biedt de leerlingen spelactiviteiten met de aangeleerde woorden, bijvoorbeeld middels een raadspelletje of quiz. Door het structureren van de activiteiten zorgen de leraren ervoor dat iedereen actief deelneemt. Stap 4 en 5 kunnen wekelijks worden ingezet om het begrip van de aangeboden woorden te verdiepen. Stap zes wordt hooguit tweewekelijks aangeboden.

Registreren

Marzano besteedt in zijn aanpak veel aandacht aan het monitoren van het woordbegrip op leerling- en groepsniveau. De leerlingen wordt nadrukkelijk gevraagd na te denken over de mate waarin ze een begrip nu begrijpen. Dit draagt tevens bij aan de ontwikkeling van hun reflecterend vermogen. De achterliggende gedachte is dat het begrip van een woord gaandeweg de zes stappen zal groeien. Tijdens de zes stappen kunnen de leerlingen hun omschrijving en de beeldende weergaven van het begrip aanpassen. Tevens kunnen ze op een vierpuntsschaal aangeven hoe goed ze het woord nu kennen. In een portfoliogesprek kan de leraar de leerling helpen bij het vaststellen van de mate waarin deze een aangeboden begrip kent. Op een groeps-

voortgangskaart registreert de leerkracht gedurende zes weken de aangeboden woorden en zijn inschatting van de mate waarin de leerlingen de woorden begrijpen. Het oordeel is gebaseerd op observaties tijdens de diverse stappen in de groep. Zo weet de leerkracht aan welke begrippen wellicht nog extra aandacht besteed moet worden.

Toetsen

Omdat de zesstappenaanpak leerlingen ruimte biedt voor variatie in de wijze waarop zij de begrippen omschrijven, zal een toets op basis van bijvoorbeeld meerkeuzevragen of een invuloefening niet leiden tot een steekhoudende beoordeling. Het resultaat van direct woordenschatonderwijs kunnen leraren volgens Marzano terugzien in de prestaties van de leerlingen op alle vakgebieden: “School- of achtergrondkennis van leerlingen kan worden vergroot in een programma waarin veel lezen en direct onderwijs in woordenschat wordt gecombineerd. Het vergroten van de achtergrondkennis beïnvloedt de leerprestaties van de leerlingen positief” (Marzano, 2004a).

Tot slot

We hopen in dit artikel zichtbaar te hebben gemaakt dat de zesstappenaanpak een krachtige aanvulling en verdieping is op het huidige woordenschatonderwijs op de Nederlandse basisscholen. Met name, de selectie van de school- en vaktaalbegrippen, het geven van omschrijvingen in plaats van definities en het bieden van herhaalde en afwisselende activiteiten ten behoeve van een diepere woordkennis zien we als krachtige didactische handreikingen voor de leraar.

Het omschrijven van de begrippen in eigen woorden, het non-linguïstisch weergeven van het begrip, het herhaaldelijk en interactief verdiepen van de woordkennis en het monitoren van de mate waarin leerlingen begrippen kennen, zien we als verrijkend voor de mate waarin leerlingen begrippen zich werkelijk eigen maken en hun achtergrondkennis daadwerkelijk vergroten.

Ellen Joosten en Carola Riemens zijn adviseur en taalspecialist bij RPCZ/Bazalt. Zij bewerkten de zesstappenaanpak van Marzano voor het Nederlandse basisonderwijs. De bewerking is in Nederland bekend onder de naam *Wijs met Woorden en bestaat uit een algemene handleiding met dvd waarop door Marzano een toelichting op de zesstappenaanpak wordt gegeven. Ook is er voor elke leerling een woordportfolio: één voor de leerlingen van de groepen 1 t/m 4 en één voor de groepen 5 t/m 8.*

Literatuur

- Adams, M. J. (1990.) *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Beck, I.L., McKeown, M. G., & Kucan, L (2002) *Bringing words to life: Robust vocabulary instruction*. New York: Guilford Press.
- Dale, E. & O'Rourke, J. (1986) *Vocabulary building*. Columbus, OH: Zaner Bloser.
- Fisher, P. J. L., Blachowicz, C. L. Z., Costa, M., & Pozzi, L. (1992). *Vocabulary teaching and learning in middle school cooperative literature study groups. Paper presented at the National Reading Conference*. San Antonio: TX.
- Kagan, S (2010). *Coöperatieve Leerstrategieën, research, principes en de praktische uitwerking*. Vlissingen: Bazalt.
- Katz, J., Fodor, J. (1963). The structure of semantic theory. *Journal of Verbal Learning and Verbal behavior*, 39, 170-210.
- Marzano, R. J., Pickering, D. J., & Pollock J. E. (2001). *Classroom instruction that works: research-based strategies for increasing student achievement*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum development.
- Marzano, R. J. (2003). *What works in schools: Translating research into action*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development. (Nederlandse bewerking: Marzano, R.J. (2007). *Wat werkt op school, research in actie*. Vlissingen: Bazalt).
- Marzano, R. J. (2004a) The developing vision of vocabulary instruction. In: J.F. Bauman & E.J. Kame'enui (Eds.), *Vocabulary instruction: research to practice* (pp. 100-117). New York: Guilford Press.
- Marzano, R. J. (2004b). *Building background knowledge for academic achievement: Research on What Works in schools*. Alexandria, USA: ASCD.
- Marzano, R.J. (2011). *Wijs met Woorden, een zesstappenaanpak voor het aanleren van schooltaal*. Vlissingen: Bazalt.
- Roser, N., & Juel, C., (1982). Effect of vocabulary instruction and reading comprehension. In J. Niles & L. Harris (Eds.), *New inquiries in reading research* (pp. 110-118). Rochester, NY: National Reading Conference.
- Stahl, S. A. (1999). *Vocabulary development*. Cambridge, MA: Brookline Books.
- Verhallen, M. & Verhallen, S. (1994). *Woorden leren, woorden onderwijzen*. Amersfoort: CPS.