Nederlands 1

Auteurs: Veerle Frateur, Sanne Nackaerts & Ria Van den Eynde
Titularissen: Veerle Frateur, Sanne Nackaerts & Ria Van den Eynde

Educatieve bachelor Lager Onderwijs
1EBALO
Onderwijsgroep Lerarenopleiding (LEO)
Academiejaar: 2019-2020
9734_EBALO_2019-20

KdG
Karel de Grote Hogeschool
### INHOUD

<table>
<thead>
<tr>
<th>Hoofdstuk</th>
<th>Pagina</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Inleiding</td>
<td>13</td>
</tr>
<tr>
<td>Didactische info</td>
<td>14</td>
</tr>
<tr>
<td>Info voor studenten met een examencontract</td>
<td>17</td>
</tr>
<tr>
<td>1 Hedendaagse visie op taalonderwijs in de 21ste eeuw en taalontwikkelend lesgeven</td>
<td>18</td>
</tr>
<tr>
<td>1.1 LEERDOELEN</td>
<td>18</td>
</tr>
<tr>
<td>1.2 Inleiding</td>
<td>19</td>
</tr>
<tr>
<td>1.3 Taalonderwijs in de 21ste eeuw</td>
<td>19</td>
</tr>
<tr>
<td>1.3.1 Iedereen taalcompetent? Visie van de Nederlandse Taalunie.</td>
<td>19</td>
</tr>
<tr>
<td>1.3.2 Iedereen taalcompetent in de 21ste eeuw? Drie uitdagingen voor het primair onderwijs.</td>
<td>21</td>
</tr>
<tr>
<td>1.4 De invloed van het nieuwe leren op taalonderwijs</td>
<td>27</td>
</tr>
<tr>
<td>1.5 Voorbeeldles: welkom, in het 4de leerjaar!</td>
<td>29</td>
</tr>
<tr>
<td>1.6 Taalontwikkelend lesgeven</td>
<td>46</td>
</tr>
<tr>
<td>1.6.1 Taalontwikkelend lesgeven, hoe doe je dat?</td>
<td>46</td>
</tr>
<tr>
<td>1.6.2 Kijkwijzer taalontwikkelend lesgeven lager onderwijs</td>
<td>67</td>
</tr>
<tr>
<td>1.6.3 Praktijkoefening</td>
<td>69</td>
</tr>
<tr>
<td>1.6.4 Taalontwikkelend lesgeven: 9 tips voor een (taal)sterke lespraktijk</td>
<td>73</td>
</tr>
<tr>
<td>1.6.5 Op weg naar taalontwikkelend lesgeven: 14 tips voor taalontwikkelende omgevingen en interactie</td>
<td>76</td>
</tr>
<tr>
<td>2 Didactiek woordenschatverwerving</td>
<td>79</td>
</tr>
<tr>
<td>2.1 LEERDOELEN</td>
<td>79</td>
</tr>
<tr>
<td>2.2 Inleiding</td>
<td>79</td>
</tr>
<tr>
<td>2.3 Woordenschat: wat weten we uit onderzoek?</td>
<td>80</td>
</tr>
<tr>
<td>2.3.1 Leerlingen verschillen, ook in hun woordenrepertoire</td>
<td>80</td>
</tr>
<tr>
<td>2.3.2 Het belang van woordenschat</td>
<td>81</td>
</tr>
<tr>
<td>2.4 Taalkenmerken van woorden</td>
<td>82</td>
</tr>
<tr>
<td>2.4.1 Woordbetekenis : label en concept</td>
<td>82</td>
</tr>
<tr>
<td>2.4.2 Het opbouwen van woordenschat</td>
<td>83</td>
</tr>
</tbody>
</table>
2.4.3  Mentaal lexicon en identiteit van een woord ........................................ 84
2.4.4  Woordenschatverwerving ................................................................... 85
2.4.4.1  Labelen ...................................................................................... 85
2.4.4.2  Categoriseren ............................................................................. 86
2.4.4.3  Netwerkopbouw ........................................................................ 86
2.4.4.4  Samenvatting ............................................................................. 87
2.5  Wat werkt in de klas? Verwerving, ontwikkeling en didactiek van woordenschat 87
2.5.1  Incidenteel leren van woorden bevorderen ........................................ 87
2.5.2  Expliciet woordenschat onderwijzen .............................................. 87
2.5.3  Didactiek bij het onderwijzen van nieuwe woorden ........................... 88
2.5.3.1  Algemene zaken ........................................................................ 88
2.5.3.2  Didactisch basismodel: de viertakt .............................................. 89
2.5.3.3  Didactisch basismodel: De Six Steps van Marzano ....................... 92
2.5.3.4  Goede oefeningen ..................................................................... 98
2.6  Evaluatie en toetsing ............................................................................. 100
2.7  Leerstofordening .................................................................................. 101
2.7.1  Leerlijn? .......................................................................................... 101
2.7.2  Woordfrequentielijsten ................................................................... 102
3  Didactiek Schrijven .............................................................................. 103
3.1  LEERDOELEN .................................................................................. 103
3.2  Inleiding .............................................................................................. 103
3.3  schriftelijke taal .................................................................................... 104
3.3.1  Functionele geletterdheid ............................................................... 104
3.3.2  Een ingewikkelde vaardigheid ......................................................... 106
3.3.3  Schrijven en begrijpend lezen ......................................................... 107
3.4  Kenmerken van schriftelijke taal ......................................................... 107
3.4.1  Het verschil tussen spreken en schrijven ....................................... 107
3.4.2  Functies van schrijven ................................................................... 108
3.4.3  Soorten teksten ............................................................................ 108
3.4.4  Tekstkenmerken .......................................................................... 111
3.4.5 Tekstdoelen .................................................................................... 111
3.5 Het schrijfproces .................................................................................. 113
  3.5.1 Denkstappen van het schrijfproces .................................................. 113
  3.5.2 Schrijfstrategieën ............................................................................ 114
  3.5.3 Schrijfstappen voor de basisschool ................................................ 114
  3.5.4 Struikelblokken bij het schrijven .................................................. 115
  3.5.5 Factoren van de beginsituatie ........................................................ 115
    3.5.5.1 Werkhouding ............................................................................ 115
    3.5.5.2 Faalangst .................................................................................. 115
    3.5.5.3 Motivatie en interesse ................................................................ 116
    3.5.5.4 Waarneming en geheugen ....................................................... 116
    3.5.5.5 Logisch inzicht ........................................................................ 116
    3.5.5.6 Creativiteit ................................................................................ 116
    3.5.5.7 Taalvaardigheid ...................................................................... 117
    3.5.5.8 Motorische en technische vaardigheden ..................................... 117
3.6 Didactiek ............................................................................................ 117
  3.6.1 Schrijfopdrachten formuleren: totaalopdracht versus complete schrijftaak 117
  3.6.2 Kenmerken van een goede schrijftaak............................................ 118
  3.6.3 Onderwijsleermiddelen ................................................................... 129
    3.6.3.1 Schrijfstappen ........................................................................... 129
    3.6.3.2 Didactische technieken voor de fase van plannen ................. 133
    3.6.3.3 Didactische technieken voor de verwerkingsfase .................... 140
    3.6.3.4 Technieken voor reflecteren en herschrijven ......................... 141
  3.6.4 Didactisch model van de stelles ..................................................... 146
3.7 Evaluatie ............................................................................................ 148
  3.7.1 Het schrijfproces en het schrijfproduct .......................................... 148
  3.7.2 Wat met de spelling? ..................................................................... 150
3.8 Leerstofordening ............................................................................... 152
  3.8.1 Criteria leerstofordening ............................................................... 152
3.8.2 Ordening op basis van tekstsoort .................................................... 152
3.8.3 Ordening op basis van publiek ........................................................ 152
3.8.4 Ordening op basis van schrijfdoel .................................................. 152
3.8.5 Ordening op basis van schrijfvaardigheden .................................. 152
3.9 Enkele praktijkvoorbeelden voor creatief schrijven .................................. 152
  3.9.1 Werken met een vraag-antwoord-details-schema (vad) ....................... 153
  3.9.2 Vertelkring – kringgesprekken of in groepje vertellen ......................... 153
  3.9.3 Schrijven is iets vertellen .................................................................. 157
  3.9.4 Schrijffeilanden .............................................................................. 158
    3.9.4.1 Situering ................................................................................ 158
    3.9.4.2 Doelen ...................................................................................... 158
    3.9.4.3 Organisatie ............................................................................. 158
    3.9.4.4 Materialen en Organisatie ......................................................... 160
    3.9.4.5 Startmoment ............................................................................. 161
    3.9.4.6 Evaluatie .................................................................................. 161
3.10 Schrijfmethoden .................................................................................. 165
  3.10.1 Het schrijfpaleis ........................................................................... 165
  3.10.2 Schrijfpalet .................................................................................. 166
  3.10.3 Taalsignaal plus : creatief schrijven ................................................ 168
  3.10.4 Avonturen in letterland. De vliegende reporter. Hoe verzin je het? ........ 169
  3.10.5 "Weten waar de woorden zijn" ......................................................... 170
  3.10.6 "Schrijver in de dop" Het boek waarvan jij de schrijver bent. ............... 171
4 Didactiek Spelling .................................................................................... 173
  4.1 LEERDOELEN ................................................................................. 173
  4.2 Inleiding .......................................................................................... 173
  4.3 Begrippen ......................................................................................... 173
    4.3.1 Spellingvoorwaarden ................................................................... 173
    4.3.2 Spellingprincipes ......................................................................... 174
    4.3.3 Spellingcategorieën ....................................................................... 175
    4.3.4 Spellingstrategieën ....................................................................... 176
4.3.5 Spellinggeweten en spellingbewustzijn .................................................. 176
4.4 Didactiek ........................................................................................................ 177
4.4.1 Aanpak van het spellingonderwijs ............................................................. 177
  4.4.1.1 Werken aan spelling ........................................................................ 177
  4.4.1.2 Geïsoleerde versus geïntegreerde aanpak ....................................... 182
  4.4.1.3 Werkvormen .................................................................................. 183
4.4.2 Wat moet je kennen / kunnen om goed te spellen? .................................. 184
  4.4.2.1 De elementaire spellinghandeling .................................................. 185
4.4.3 Hoe leer je (kinderen) spellen? ................................................................. 186
  4.4.3.1 Tweeroutemodel ............................................................................ 187
  4.4.3.2 Het connectionistische model .......................................................... 187
4.4.4 Spellingstrategieën: Hoe leer je woorden correct schrijven? ................. 189
  4.4.4.1 De fonologische strategie ............................................................... 190
  4.4.4.2 De woordbeeldstrategie ................................................................. 191
  4.4.4.3 De regelstrategie ........................................................................... 192
  4.4.4.4 De analogiestrategie ....................................................................... 194
  4.4.4.5 De hulpstrategie ............................................................................ 195
4.4.5 Instructieprincipes ................................................................................... 196
  4.4.5.1 De elementaire spelhandeling .......................................................... 197
  4.4.5.2 Inprenting .................................................................................... 197
  4.4.5.3 De analogieredenering ................................................................... 199
  4.4.5.4 Het gebruik van regels ................................................................... 200
  4.4.5.5 Hulpmiddelen ............................................................................... 201
  4.4.5.6 Dictee ............................................................................................ 206
  4.4.5.7 Spelling online: websites met inoefenmogelijkheden ................. 207

5 Didactiek Spreken en Luisteren .................................................................... 208
5.1 LEERDOELEN ............................................................................................ 208
5.2 Inleiding ...................................................................................................... 209
5.3 Peiling Nederlands: Lezen, luisteren en schrijven in het basisonderwijs 2018 .. 210
  5.3.1 De onderzochte eindtermen .............................................................. 210
5.3.2 Belangrijke factoren voor luistervaardigheid ........................................ 213
  5.3.2.1 De leerling ................................................................................ 213
  5.3.2.2 Sociaaleconomische thuissituatie ........................................... 214
  5.3.2.3 De leerkracht en de school .................................................... 214
5.3.3 Reflecties ........................................................................................ 215

5.4 Werken aan mondelinge taalvaardigheden ........................................ 217
  5.4.1 Luistervaardigheid ........................................................................ 217
  5.4.2 Spreekvaardigheid ........................................................................ 218
  5.4.3 Krachtige spreek- en luistertaken ............................................ 219
  5.4.4 Luistermomenten en spreekkansen ........................................... 221
    5.4.4.1 Strategisch, betekenisvol en sociaal leren ............................... 221
    5.4.4.2 De rol van de leerkracht ....................................................... 222
    5.4.4.3 Het monster spreekbeurt ....................................................... 224
  5.4.5 Didactiek van spreken, luisteren en gesprekken voeren .............. 225
    5.4.5.1 Tips voor aanbod, feedback, interactie en attitude .................. 225
  5.4.6 Spreken en luisteren tussen leerlingen onderling ....................... 230
  5.4.7 Sprekend leren ............................................................................ 230
    5.4.7.1 Competitieve en cumulatieve gesprekken ............................... 230
    5.4.7.2 Exploratieve gesprekken en exploratief spreken leren ............. 231
    5.4.7.3 Basisregels ............................................................................. 231
    5.4.7.4 Voorwaarden voor succesvolle gesprekken ........................... 232
    5.4.7.5 Het effect van sprekend leren ............................................... 233
  5.4.8 Evalueren van mondeling taalonderwijs ....................................... 242

6 Didactiek NT2 / Omgaan met meertaligheid in de klas / hedendaagse
taaldidactiek ............................................................................................ 243
  6.1 LEERDOELEN .................................................................................. 243
  6.2 Inleiding .......................................................................................... 243
  6.3 Achtergrondinfo op Macro- en mesoniveau ................................... 244
    6.3.1 De anderstalige nieuwkomer (AN) ............................................ 244
    6.3.2 De gewezen anderstalige nieuwkomer (GAN) ............................ 245
6.3.3 Het onthaalonderwijs ................................................................. 245
  6.3.3.1 Doelen van het onthaalonderwijs ......................................... 245
  6.3.3.2 Taalbad .............................................................................. 246
  6.3.3.3 Een taalbad is vooral een warm bad ................................. 247
  6.3.4 De leerkracht ...................................................................... 252

6.4 Nederlands als tweede taal ......................................................... 252
  6.4.1 NT2-verwerving .................................................................. 253
  6.4.2 Verschillen tussen NT2-leerders ........................................... 254
    6.4.2.1 Leeftijd ......................................................................... 254
    6.4.2.2 Schoolloopbaan ............................................................ 255
    6.4.2.3 Contact met het Nederlands en Nederlandstaligen .......... 255
    6.4.2.4 Vermogen en tempo om een nieuwe taal te verwerven .... 255
    6.4.2.5 Motivatie, attitude en ondersteuning ............................. 255

6.5 Fases in het taalleerproces ......................................................... 256
  6.5.1 Casus: Abdelaziz ................................................................. 257

6.6 Aanpak in de klas ..................................................................... 259
  6.6.1 Het onthaal ......................................................................... 259
  6.6.2 Taalaanbod en interactie ....................................................... 259
  6.6.3 Vorm van het taalaanbod ...................................................... 259
    6.6.3.1 Inhoud van het taalaanbod ............................................. 261
    6.6.3.2 Interactie stimuleren ...................................................... 262
  6.6.4 Woordenschat .................................................................... 262
    6.6.4.1 Woordenschatverwerving ............................................. 263
    6.6.4.2 Aanbod van nieuwe woorden in de klas ......................... 263
  6.6.5 Mondeling vaardigheden ...................................................... 264
  6.6.6 Schriftelijke vaardigheden .................................................... 265
  6.6.7 Ondersteuningsstrategieën ..................................................... 265
    6.6.7.1 Inhoud toegankelijker maken ....................................... 265
    6.6.7.2 Taalaanbod toegankelijker maken .................................. 266
    6.6.7.3 Productie ondersteunen ................................................. 266
6.6.8 Sociale en schoolse vaardigheden ...................................................... 266
6.6.9 Evaluatie .......................................................................................... 266
6.6.10 Na de schooluren ............................................................................. 267
  6.6.10.1 Naschoolse activiteiten ......................................................... 267
  6.6.10.2 Contact met ouders ................................................................. 267
6.7 Materialen voor anderstalige nieuwkomers ........................................ 268
  6.7.1 Aanvankelijk lezen ........................................................................ 269
  6.7.2 Algemene taalmethodes ................................................................. 269
  6.7.3 Wereldoriëntatie .......................................................................... 270
  6.7.4 In de reguliere klas ...................................................................... 270
6.8 HENDEDAAGSE TAALDIDACTIEK .................................................... 282
  6.8.1 Taakgerichte didactiek .................................................................. 282
  6.8.2 Zinvolle taaltaken voor nieuwkomers ......................................... 283
    6.8.2.1 Relevantie .............................................................................. 283
    6.8.2.2 Motivatie ................................................................................ 283
    6.8.2.3 Moeilijkheid .......................................................................... 284
    6.8.2.4 Omgaan met meer- en anderstaligen: een checklist ............. 284
  6.8.3 Meertaligheid in Vlaamse basisscholen: vloek of zegen? ............ 292
    6.8.3.1 “Meertaligheid is een troef, geen handicap” ......................... 292
    6.8.3.2 “Thuishalen op school, wat levert het op?” ......................... 299
    6.8.3.3 “De school als meertalige leeromgeving? Tips voor het omgaan met thuistalen in het basisonderwijs.” ................................................................. 303
    6.8.3.4 “De thuistaal van anderstalige kinderen: meerwaarde of ballast?” .... 306
7 Didactiek voortgezet technisch lezen .................................................... 310
  7.1 LEERDOELEN .................................................................................. 310
  7.2 Definitie voortgezet technisch lezen ................................................ 310
  7.3 Het leesproces: verschillende benaderingen .................................... 310
    7.3.1 Bottom-up ............................................................................... 311
    7.3.2 Top-down ............................................................................... 311
    7.3.3 Het Interactiemodel .................................................................. 311
7.4 Informatieniveaus bij Technisch lezen .......................................................... 312
  7.4.1 Visueel niveau ............................................................................................ 313
  7.4.2 Morfologisch niveau .................................................................................... 313
  7.4.3 Semantisch niveau ..................................................................................... 313
  7.4.4 Syntactisch niveau ..................................................................................... 314
7.5 Didactiek van het voortgezet technisch lezen ................................................. 314
  7.5.1 Informatieniveaus vertaald naar strategieën ............................................. 314
  7.5.2 Visueel niveau. Het alfabetisch principe en de elementaire leeshandeling 314
    7.5.2.1 Het alfabetisch principe ....................................................................... 314
    7.5.2.2 De elementaire leeshandeling ............................................................. 316
  7.5.3 Visueel niveau. Lezen met behulp van clusters en spellingpatronen ...... 318
  7.5.4 Visueel niveau. Lezen met behulp van visuele patronen ......................... 319
  7.5.5 Morfologisch niveau. Lezen met behulp van morfologische analyse ...... 320
  7.5.6 Semantisch en syntactisch niveau. Lezen met behulp van de context ...... 320
7.6 Groeperings- en werkvormen ....................................................................... 322
  7.6.1 Groeperingsvormen .................................................................................... 322
    7.6.1.1 Individueel ......................................................................................... 322
    7.6.1.2 Duolezen ............................................................................................. 323
    7.6.1.3 Tutorlezen .......................................................................................... 323
    7.6.1.4 Groepslezen ....................................................................................... 323
    7.6.1.5 Forumlezen ......................................................................................... 323
    7.6.1.6 Klassikaal lezen .................................................................................. 323
  7.6.2 Vijf soorten oefeningen voor het lezen van woorden. ............................ 323
    7.6.2.1 Reeksen woorden ............................................................................. 323
    7.6.2.2 Woorden met typografische bijzonderheden ..................................... 323
    7.6.2.3 Woorden met lettergreepverdeling .................................................... 323
    7.6.2.4 Wisselrijtjes ....................................................................................... 324
    7.6.2.5 Woordparen ....................................................................................... 324
  7.6.3 Zeven soorten oefeningen voor het lezen van teksten. .......................... 324
    7.6.3.1 Gatenteksten ....................................................................................... 324

Nederlands 1
1 EBALO - 2019-2020 www.kdg.be
7.6.3.2 Minder visuele informatie ................................................................. 324
7.6.3.3 Teksten waarin letters worden vervangen door tekens .................... 324
7.6.3.4 Afwijkende lettertypes ..................................................................... 324
7.6.3.5 Teksten zonder interpunctie ................................................................. 324
7.6.3.6 Dialogteksten ..................................................................................... 324
7.6.3.7 Gedichten ........................................................................................... 324

7.7 Leerkrachtvaardigheden bij het technisch lezen ......................................................... 325
7.7.1 De rol van de leerkracht ............................................................................. 325
7.7.1.1 Expliciete directe instructie ................................................................. 326
7.7.1.2 Teksten goed voorbereiden ............................................................... 326
7.7.1.3 Functionele oefensituaties ................................................................. 327
7.7.1.4 Gerichte aanwijzingen ......................................................................... 327

7.8 Verhelpen van technische leesproblemen bij het begrijpend lezen ...................... 328
7.9 Evalueren van Technische leesvaardigheid. .......................................................... 335
7.9.1 Avi ........................................................................................................ 335
7.9.2 Observatielijsten .................................................................................... 336

7.10 Checklist Voortgezet technisch lezen voor leerkrachten ..................................... 338

8 Didactiek Begrijpend lezen ................................................................................. 339
8.1 LEERDOELEN ............................................................................................ 339
8.2 Inleiding ..................................................................................................... 339
8.3 Begrijpend lezen - Achtergrond ..................................................................... 340
  8.3.1 Wat is er nodig om van elk kind een goede begrijpend lezer te maken? Wat werkt? 340
8.3.2 Voor het lezen: leesdoel bepalen ............................................................... 342
8.3.3 Hanteren van strategieën ........................................................................ 342
8.3.4 Technieken voor informatieverwerking .................................................. 343
8.3.5 Leesmotivatie .......................................................................................... 343
8.3.6 Reflecteren op leesgedrag ....................................................................... 344
8.4 Actief lezen met behulp van strategieën .......................................................... 344
  8.4.1 Sturingsstrategieën ................................................................................. 345
9.5.4 Blikwisseling .................................................................................................................. 397

9.6 Het taalmodel ............................................................................................................. 401
  9.6.1 Het communicatieproces ............................................................................ 401
  9.6.2 Negen stappen ....................................................................................... 402
  9.6.3 Hoe oefenen de leerlingen met het taalmodel? .................................. 403
  9.6.4 De rol van taal bij onderwijs en leren ............................................. 404

9.7 Didactiek van het taalbeschouwingsonderwijs ............................................. 406
  9.7.1 Op weg naar een uitdagende invulling van de taalles .......................... 406
  9.7.2 De voorwaarden voor goed taalbeschouwingsonderwijs .................. 409
    9.7.2.1 Werk met echt, levend en betekenisvol taalmateriaal .................. 410
    9.7.2.2 Ga inductief te werk! ................................................................... 414
    9.7.2.3 Organisatie van het taalbeschouwingsonderwijs ....................... 415
    9.7.2.4 Incidenteel nadenken over taal : DE LUS van LENTZ............. 415
    9.7.2.5 Systematisch nadenken over taal : het reflectie-stappenplan ...... 420
    9.7.2.6 De voordelen van een ‘inductieve’ aanpak ............................... 422
    9.7.2.7 Werk gradueel en van concreet naar abstract op een niveau dat de
        leerlingen aankunnen .................................................................. 423

9.8 Taalkunde voor Kinderen ......................................................................................... 434

10 Taalkennis: woord- en zinsleer .................................................................................. 435
  10.1 LEERDOELEN........................................................................................................ 435
  10.2 Woordleer / woordontleding ........................................................................ 435
  10.3 Zinsleer / zinsontleding .................................................................................. 437

Referenties .................................................................................................................. 439
**INLEIDING**

*Nederlands 1* situeert zich binnen “Vakcompetenties opbouwen” en wordt onderwezen in periode 2 en 3 van het eerste opleidingsjaar (1EBALO). Het opleidingsonderdeel wordt geëvalueerd voor de start van de blokstage van Praktijk 1.

*Visie van de Nederlandse Taalunie*: “Om volwaardig deel te kunnen nemen aan de Vlaamse en Nederlandse samenleving van vandaag en morgen is een goede beheersing van het Nederlands van cruciaal belang. Ook in de 21ste eeuw, waarin de talige diversiteit in onze samenleving groter is dan ooit tevoren, vormt het Nederlands immers een belangrijk fundament. Dat maakt dat voor het onderwijs in de 21ste eeuw een cruciale taak blijft weggelegd in het ondersteunen van alle kinderen en jongeren bij de ontwikkeling van talige competenties, in eerste instantie in het Nederlands. In het kerncurriculum voor de 21ste eeuw dient dan ook ontegensprekelijk ruimte te zijn voor duurzaam onderwijs in de Nederlands taal” (Vanhooren, S., Pereira, C. & Bolhuis, M., 2017).

In het Vlaamse onderwijs staat de Nederlandse taal dus centraal en dat niet alleen in de lessen taal (denk maar aan de lessen wereldoriëntatie waarin leerlingen alle vaardigheden van het Nederlands kunnen inoefenen). In het opleidingsonderdeel *Nederlands 1* willen wij je onderdompelen in de verschillende aspecten van een taalles met een grote focus op de taaldidactiek en vakkennis. Daarnaast leiden we jou op in hoe jij kinderen in hun talige leerprocessen kan begeleiden.
Na dit opleidingsonderdeel heb je de nodige inhoudelijke en didactische bagage verworven om taallessen in de lagere school te realiseren. In het opleidingsonderdeel *Nederlands 1* komen de volgende onderdelen van het taalonderwijs aan bod:

- Hedendaagse visie op taalonderwijs in de 21ste-eeuw en taalontwikkelend lesgeven
- Didactiek woordenschat (verwerving)
- Didactiek NT2 en omgaan met meertaligheid
- Didactiek spreken en luisteren
- Didactiek voortgezet technisch lezen en begrijpend lezen
- Didactiek spelling
- Didactiek schrijven
- Didactiek taalbeschouwing / nadenken over taal
- Woord- en zinsleer (op eigen niveau van de student)
- Geïntegreerd in alle onderdelen: kritisch leren omgaan met de leerplannen Nederlands en handleidingen + jeugdliteratuur.

**DIDACTISCHE INFO**

Zie studiegids.

Deze vind je:

- Op [http://ects.kdg.be](http://ects.kdg.be)
- in de bibliotheek.

**Leerresultaten**
Leerdoelen
2. Je implementeert de theoretische en didactische achtergronden en principes bij de verschillende vakonderdelen vanuit de visie op (taal)onderwijs in de 21ste eeuw:
   a) Je beheerst de inhoud en didactiek van de taalbeschouwing (nadenken over taal), woordenschatverwerving en woord- en zinsleer.
   b) Je beheerst de inhoud en didactiek van het spreken en luisteren.
   c) Je beheerst de inhoud en didactiek van het technisch en begrijpend lezen.
   d) Je beheerst de inhoud en de didactiek van de spelling en het creatief schrijven.
   e) Je beheerst de inhoud en de didactiek van het NT2-onderwijs: taalgerichte didactiek en omgaan met meertaligheid.
4. Je verkent verschillende methodes Nederlands kritisch door lessen uit die methodes te vergelijken met de didactiek en je herkent de uitwerking van de concrete leerplandoelen in die lessen.

Voorlopig tijdpad en leerinhouden

<table>
<thead>
<tr>
<th>contactmoment</th>
<th>periode</th>
<th>leerinhoud</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1 - 2</td>
<td>2</td>
<td>Inleiding + taallessen in de 21ste eeuw en taalontwikkelend lesegen</td>
</tr>
<tr>
<td>3 - 4</td>
<td>2</td>
<td>Didactiek woordenschatverwerving</td>
</tr>
<tr>
<td>5 - 6</td>
<td>2</td>
<td>Didactiek schrijven</td>
</tr>
<tr>
<td>7 - 8</td>
<td>2</td>
<td>Didactiek spelling</td>
</tr>
<tr>
<td>9-10</td>
<td>2</td>
<td>Didactiek spreken en luisteren</td>
</tr>
<tr>
<td>11 - 12</td>
<td>2</td>
<td>Didactiek NT2 / omgaan met meertaligheid</td>
</tr>
<tr>
<td>13 - 14</td>
<td>3</td>
<td>Didactiek voortgezet technisch lezen</td>
</tr>
<tr>
<td>15 - 16</td>
<td>3</td>
<td>Didactiek begrijpend lezen</td>
</tr>
<tr>
<td>17 - 18</td>
<td>3</td>
<td>Didactiek taalbeschouwing / nadenken over taal</td>
</tr>
<tr>
<td>19-20</td>
<td>3</td>
<td>Woord- en zinsleer (op eigen niveau)</td>
</tr>
</tbody>
</table>
Iedere klas krijgt iedere lesweek (in periode 2 en 3) 2 lessen (in het totaal 4u) Nederlands.
Iedere klas heeft een andere volgorde waarin de inhouden aan bod komen. De klassen zien elke week een andere lector die een bepaald onderwerp zal aanbieden. De planning hierboven is dus een leidraad.
Via de elektronische leeromgeving kan de concrete planning van iedere klas geraadpleegd worden.
De vooropdrachten worden meegedeeld in de voorgaande les of via de elektronische leeromgeving.

Werkvormen
Studietijd: 5 SP (5x25u/SP) = 125uur effectieve studiebelasting, waarvan:
- 40 contacturen (20 sessies van 2u)
- blijft over: 85 uren zelfstudie (voor het voorbereiden en verwerken van de contactmomenten, zelfstudie woord- en zinsleer, voorbereiden assessment, ...)

De lessen Nederlands 1 worden georganiseerd in 20 interactieve workshops per klasgroep. In die workshops wordt er ruimte gemaakt voor discussies, onderwijsleergesprekken, oefeningen, groepswerk, etc.

Je bent niet verplicht tot aanwezigheid in de lessen, uiteraard ben je wel zeer welkom om de nuances in het kritisch denken over de leerstof mee te oefenen, vragen te kunnen stellen, in dialoog te kunnen gaan en je degelijk voor te bereiden op het assessment. In de lessen gaan we aan de slag met de verschillende thema’s gelinkt aan het assessment.

Studenten die niet aanwezig zijn, worden verondersteld de leerstof op zelfstandige basis te verwerken.

Om de lessen goed te kunnen organiseren en in het belang van je eigen inzichten, is het belangrijk dat je je als student telkens voorbereidt voor je naar de lessen komt. Alle voorbereidende opdrachten worden voor iedere les via Canvas meegedeeld. In de les zelf wordt verwacht dat je actief meewerkt en -denkt.
**Evaluatie**

De eindscore van dit opleidingsonderdeel wordt in de assessmentweek van periode 3 bepaald door een **schriftelijk geslotenboekexamen** (100%) waarin alle deelvaardigheden zullen worden getoetst.

Je krijgt zowel kennis- als toepassingsvragen. Bij ieder hoofdstuk worden doelen vermeld. Die doelen zijn de minimumeis van wat je moet kennen of kunnen per hoofdstuk en kunnen dan ook als leidraad gelden in het studeren van de leerstof.

Meer informatie over het examen kan je terugvinden op Canvas of krijg je doorheen de contactmomenten. Bij vragen, richt je je tot je lector.

**INFO VOOR STUDENTEN MET EEN EXAMENCONTRACT**

Een student met examencontract mag geen onderwijsactiviteiten bijwonen. Hij legt alleen examen af.

De student heeft toegang tot Canvas en vindt informatie over zijn opleidingsonderdelen in de ECTS-fiches (in de studiegids). Daarnaast maakt hij zich in een e-mail naar de lector bekend als examencontractstudent.

Ter info: veerle.frateur@kdg.be; sanne.nackaerts@kdg.be; ria.vandeneynde@kdg.be

In diezelfde mail mag de student ook aanvullende informatie vragen over de inhoud van het opleidingsonderdeel en het examen. Hij heeft recht op één antwoord op deze mail.
1 HEDENDAAGSE VISIE OP TAALONDERWIJS IN DE 21STE EEUW EN TAALONTWIKKELENDE LESGEVEN

Voor dit deel van de cursus vind je begeleidend materiaal op Canvas ter ondersteuning van je studie. De PowerPoints en ander lesmateriaal maken integraal deel uit van de stof te kennen voor het assessment en gelden eveneens als leidraad in de uitwerking van lessen Nederlands voor op stage.

1.1 LEERDOELEN

- Je kan het begrip “taalcompetentie” in eigen woorden toelichten.
- Je kan de visie van de Nederlandse Taalunie op taalonderwijs in de 21ste eeuw verwoorden.
- Je kan toelichten waarom het nog steeds legitiem is om een apart vak Nederlands te onderrichten.
- Je kan de 3 uitdagingen voor het Nederlands in het basisonderwijs, volgens Kris Van den Branden, opsommen en toelichten.
- Je kan in eigen woorden verklaren waarom het taalonderwijs in de 21ste eeuw gaat om “verbindingen”.
- Je kan het nieuwe leren in de 21ste eeuw uitleggen. Daarnaast kan je de invloed van het nieuwe leren op taalonderwijs in de 21ste eeuw toelichten.
- Je kan in een klassieke les Nederlands analyseren of de voorwaarden van taalonderwijs in de 21ste onderwijs gerespecteerd worden. Je kan bovendien suggesties formuleren hoe je de les zou kunnen aanpassen om de voorwaarden van taalonderwijs in de 21ste eeuw na te leven.
- Je kan in eigen woorden omschrijven wat “taalontwikkelend lesgeven” is.
- Je kan formuleren hoe je taalontwikkelend kan lesgeven.
- Je kan de principes van taalontwikkelend lesgeven toepassen.
- Je kan een taalontwikkelende les onderscheiden van een niet-taalontwikkelende les.
1.2 Inleiding

“Taal is de zuurstof van het onderwijs” (Van den Branden, 2010, p.9)

Taal is de motor van het onderwijs, taal is de belangrijkste tool voor veel leerkrachten. Ondanks de beeldcultuur en de digitalisering blijft taal het basisinstrument om je uit te drukken, zowel in het leven als om te leren op school.

Dat leren op school (en daarbuiten) is voortdurend in beweging. Het onderwijs anno 2020 vereist een andere invulling dan pakweg 50 jaar geleden en vergt een andere aanpak. De begrippen onderwijs en onderwijzen, zoals ze gedefinieerd worden in Van Dale, zijn vandaag eigenlijk niet meer helemaal relevant.

Het is dus tijd voor verandering! In het eerste hoofdstuk van de cursus *Nederlands* gaan we daarom na:
- hoe het ideale onderwijs van de 21\textsuperscript{ste} eeuw er kan uitzien;
- hoe het nieuwe leren zijn invloed heeft op taalonderwijs;
- wat de krachtlijnen zijn van taal in het basisonderwijs;
- hoe je taalontwikkelend kan lesgeven.

1.3 Taalonderwijs in de 21\textsuperscript{ste} eeuw

1.3.1 Iedereen taalcompetent? Visie van de Nederlandse Taalunie.

Onderstaande tekst werd ontleend aan de visie van de Nederlandse Taalunie (Vanhooren, S., Pereira, C. & Bolhuis, M., 2017) over taalonderwijs in de 21\textsuperscript{ste} eeuw. Zij stellen dat:

Voorop in het onderwijs Nederlands in de 21ste eeuw staat, wat ons betreft, werken aan de ontwikkeling van taalcompetentie. We kiezen voor het begrip 'taalcompetentie', omdat het kernachtig verbindt waar het in het onderwijs Nederlands in de 21ste eeuw volgens ons primair om moet gaan: in authentieke situaties doelgericht leren omgaan met (functionele) taal en daarvoor de nodige kennis, vaardigheden en attitudes ontwikkelen.
'Kennis' verwijst daarbij naar wat iemand bewust en onbewust weet over allerlei aspecten van taal, taalgebruik en taalsysteem. Dit valt uiteen in vier componenten: kennis van taal (bv. spelling, relatie klank-letter, register en tekststructuren), domeinkennis (bv. kennis over de inhoud van een tekst), kennis van procedures (bv. weten welke strategieën bij welke vaardigheid horen) en metacognitie (bv. weten welke strategieën bij welke tekstsoort en welk teksttype ingezet kunnen worden).

'Vaardigheden' vatten het kunnen uitvoeren van talige handelingen, bijvoorbeeld een brief kunnen schrijven (schrijfvaardigheid), een tekst begrijpend kunnen lezen (leesvaardigheid), een gesprek kunnen voeren (spreekvaardigheid), een audioboek kunnen beluisteren (luistervaardigheid).

'Attitude' refereert aan de houding van de taalgebruiker ten aanzien van het Nederlands en van de eigen taalcompetentie. Attitude gaat dus bijvoorbeeld om vertrouwen hebben in de eigen taalcompetentie, om spreekdurf tonen, om de wil hebben om de eigen taalcompetentie blijvend te ontwikkelen, om plezier hebben in taal, enz.

Van belang bij taalcompetentie is de onderlinge samenhang, het samenspel tussen talige kennis, vaardigheden en attitudes. Ook in reëel taalgebruik is die samenhang sterk aanwezig. Met name daarom vinden we het belangrijk dat talige kennis, vaardigheden en attitudes ook in het onderwijs zoveel mogelijk in samenhang worden bekeken.

Werken aan de ontwikkeling van taalcompetentie is een opdracht voor de hele school. Voor het basisonderwijs betekent dat dat, naast de specifieke aandacht voor Nederlands in de lessen taal, op elk moment van de dag alle mogelijke kansen benut moeten worden om kinderen te ondersteunen bij hun taalontwikkeling en bij het verwerven van de basiskennis, de basisvaardigheden en de basisattitudes om tot taalcompetentie te
komen. Voor het secundair/voortgezet onderwijs betekent dat dat elke leraar, in elk vak, zijn of haar steentje moet bijdragen aan de ontwikkeling van taalcompetentie en aan het uitbouwen van een sterk taalbeleid.

Een vraag die daarbij rijst, is wat dat betekent voor de positie en de legitimiteit van een apart vak Nederlands? Want als in alle vakken wordt ingezet op taalontwikkeling Nederlands en in elk vak aandacht is voor taalcompetentie, is een apart vak Nederlands dan nog nodig? Wij menen van wel. Zoals aangegeven, gaat taalcompetentie immers niet alleen over taalvaardigheid en over het toepassen van talige kennis, maar ook over het verwerven van meta-cognitieve kennis over taal, over het ontwikkelen van een begrippenapparaat om over taal te kunnen praten en over het werken aan een talig bewustzijn. Het gaat dus om meer dan om het leren van/in taal; het gaat ook om leren over taal. Dat vraagt tijd en focus. Een apart vak biedt daartoe de beste garanties. Daarnaast is het belangrijk dat in het onderwijs ‘een plek’ wordt gecreëerd die toelaat om in te zoomen op specifieke doelen en leerinhouden, bijvoorbeeld op strategieën (schrijfstrategieën, leesstrategieën, luisterstrategieën), op literatuur, op de betekenisverbreding van woorden, enz. Die mogelijkheid tot inzoomen is het krachtigst als die kan plaatsvinden in een apart vak (het vak Nederlands). Dat vak kan overigens het best vormgeven door een expert: een gekwalificeerde leraar Nederlands. Van experts in andere vakken kan immers niet verwacht worden dat ze alle kennis en expertise in huis hebben om specifieke leerdoelen en leerinhouden zoals schrijfstrategieën of taalbeschouwing aan te brengen, laat staan dat ze daarvoor voldoende tijd kunnen nemen binnen het bestek van hun eigen vak.

1.3.2 Iedereen taalcompetent in de 21ste eeuw? Drie uitdagingen voor het primair onderwijs.


In dit artikel formuleert de auteur drie uitdagingen voor het taalonderwijs in de 21ste eeuw: (1) Actualiseer het curriculum en baseer doelen en inhouden op wat kinderen in de 21ste eeuw moeten kunnen doen; (2) Baseer de didactiek op wat wetenschappers in de 21ste eeuw weten over krachtig taalonderwijs; (3) Werk niet alleen aan taal.

**Uitdaging 1: Actualiseer het curriculum**

De wereld is tijdens de afgelopen 25 jaar drastisch veranderd. De technologische revolutie heeft de manier waarop mensen communiceren en met informatie omgaan grondig gewijzigd. Als gevolg van de
globalisering worden mensen steeds meer met meertaligheid en diversiteit geconfronteerd. Bijgevolg is wat leerlingen in de 21
\(^{ste}\) eeuw met taal moeten kunnen doen, niet meer hetzelfde als in de 20
\(^{ste}\) eeuw. De eindtermen, het curriculum, de methodes: ze zijn inhoudelijk aan een stevige update toe.

In de visietekst *Iedereen Taalcompetent* van de Nederlandse Taalunie (2017) worden

**vier inhoudelijke clusters voor een 21
\(^{ste}\)-eeuws curriculum** naar voor geschoven:

1. **Taal en informatie:** Jonge mensen moeten vanaf het primair onderwijs leren omgaan met een overvloed aan talige informatie. Ze moeten betrouwbare informatie van onbetrouwbare informatie kunnen onderscheiden, feit van fictie, ongezouten mening van objectieve informatie. Ze moeten zelf ook op een heldere, goed samenhangende wijze informatie kunnen overbrengen, en dat zowel schriftelijk als mondeling.

2. **Taal en communicatie:** Jonge mensen moeten vanaf het primair onderwijs leren doelgericht te communiceren in een grote verscheidenheid aan situaties en met verschillende gesprekspartners. Ze moeten daarbij het meest gepaste register kunnen gebruiken en moderne media kunnen hanteren en onderscheiden: bijvoorbeeld, geen sms-spelling gebruiken in een brief aan de burgemeester. Ze moeten hun taalrepertoire uitbreiden, onder andere met de standaardtaal en met het vermogen om taal te gebruiken om over abstracte, wetenschappelijke inhouden te communiceren.

3. **Taal en identiteit:** Kinderen moeten taal leren gebruiken om zichzelf met hun meningen, hun ervaringen, hun ideeën, hun kennis te uiten. Ze moeten taal leren gebruiken om zichzelf te ontdekken en waar nodig, zich sociaal weerbaar op te stellen. Ze moeten dat leren doen op een beschadde, respectvolle manier, dus zonder de identiteiten van anderen schade te berokkenen. Ze moeten ook een positieve grondhouding ontwikkelen rond hun eigen taalcompetentie, die zelfvertrouwen, een fascinatie voor taal, en een openheid voor andere talen insluit.

4. **Taal en cultuur:** Leerlingen moeten via taal kennismaken met de grote variatie aan cultuuruitingen die talig van aard zijn: verhalen, strips, prentenboeken, kinderboeken.... Ze moeten via hun omgang met cultuur lees-, luister- en kijkplezier ontwikkelen, en tegelijkertijd bouwen aan de uitbreiding van hun woordenschat, taalvaardigheid, identiteit, sociale relaties, kennis van de wereld en interculturele competenties.

Merk op dat in *Iedereen Taalcompetent* het curriculum van het taalonderwijs niet op de traditionele manier wordt opgesplitst in luisteren, lezen, schrijven, spreken en taalbeschouwing. Dat is een bewuste keuze, omdat in veel authentieke situaties die verschillende vaardigheden en de reflectie op taal geïntegreerd worden ingezet: een kind luistert naar een aankondiging van een hip
muziekoptreden en vertelt het meteen door aan haar beste vriendin! Merk ook op dat het in de visietekst gaat over taalcompetenties: kennis over taal, vaardigheden in taal, en attitudes rond taal zoals leesplezier, spreekdurf, vertrouwen in eigen taalvaardigheid worden met elkaar verbonden en komen samen in authentieke taaltaken.

**Uitdaging 2: Actualiseer de taaldidactiek!**

In een reviewstudie brachten Vanbuel, Boderé en Van den Branden (2017) op basis van het beschikbare wetenschappelijk onderzoek een aantal cruciale ingrediënten van een **krachtige, effectieve taaldidactiek** samen:

- **een gevarieerd aanbod van betekenisvolle, uitdagende, doelgerichte en motiverende taaltaken**

Leerlingen moeten door het curriculum heen aangezet worden om betekenisvolle, interessante taaltaken uit te voeren die enerzijds aansluiten bij hun voorkennis, maar hen anderzijds kansen bieden om hun taalgrenzen te verleggen. Het uitvoeren van de taken leidt bij voorkeur naar een relevant en motiverend doel, zoals bijvoorbeeld het formuleren van concrete voorstellen om in de school energie te besparen. Doelgericht werken verhoogt de kans op de ontwikkeling van strategisch taalgebruik. Bijvoorbeeld, als leerlingen leestaken uitvoeren met een concreet en motiverend leesdoel voor ogen, dan stijgt de kans dat ze de informatie in de tekst echt willen begrijpen en dat ze hun leesstrategieën leren aanpassen aan de tekst die ze voor zich hebben.

- **interactie, feedback, instructie en betekenisonderhandeling over de taaltaak**

De uitvoering van taaltaken gaat bij voorkeur vergezeld van intensieve interactie met andere leerlingen en de leraar. Zo kan de leraar modellen van goede taakuitvoering presenteren, of de leerlingen kunnen elkaar feedback geven (bv. op de eerste draft van een schrijfopdracht), of samen onderhandelen over de betekenis van moeilijke passages in een tekst....

- **de expliciete instructie van lees- en luisterstrategieën**

Bij lezen en luisteren gaat het om strategieën als voorkennis rond het onderwerp van de tekst oproepen, voorspellen wat er in de tekst zal staan, tussentijds samenvatten, of het ontrafelen van de betekenis van moeilijke woorden uit de context. Bij schrijven en spreken kan het bijvoorbeeld ook gaan om plannen of reviseren. De expliciete instructie van strategieën heeft het meest effect als ze niet geïsoleerd wordt aangeboden, maar ingebed wordt in de uitvoering van betekenisvolle taaltaken;
- **vormen van expliciet woordenschatonderwijs**

  Opnieuw is het effect het grootst als geïsoleerde woordenschatoefeningen vergezeld gaan van taken waarbij de leerlingen de woorden in betekenisvolle contexten moeten interpreteren of zelf productief gebruiken.

- **een procesgerichte aanpak van schrijftaken**

  Specifiek voor schrijven geldt dat leerlingen niet automatisch betere schrijvers worden door alleen maar (veel) te schrijven. Ze moeten in hun schrijfproces, zowel voor, tijdens en na, begeleid worden en feedback krijgen op eerste versies. Leerlingen zijn sterk gebaat bij het analyseren van succescriteria voor goede schrijftaken en het bekijken van modelteksten.

- **leesbevordering**

  Leerlingen moeten niet alleen goed leren lezen, maar ook graag! Wie veel leest, ook buiten de schooluren, leest beter, en presteert beter voor vele andere schoolvakken (omdat daar ook veel gelezen moet worden). Scholen moeten bewust investeren in leesbevordering.

**Uitdaging 3: Werk niet alleen aan taal!**

Deze derde uitdaging kan op verschillende manieren begrepen worden, en dat is ook de bedoeling.

  *a. Breder Kijken*

  Ten eerste betekent het dat leerlingen en leraren zich niet mogen blindstaren op taal. Als taalonderwijs over meer gaat dan taal, dan wordt het vaak boeiender, eigentijdser en relevanter voor leerlingen. Boeiende teksten gaan vaak over het echte leven, zoals over klimaatspijbelaars, boeiende uitvindingen of een kind in een prentenboek dat een huisdier wilt, en even vaak gaan ze over fascinerende fantasiewerelden. Boeiende taaltaken slaan bruggen naar andere leerdomeinen (bijvoorbeeld, we schrijven een email aan de gemeenteraad over de verkeersveiligheid rond onze school). In de 21ste eeuw heeft het meer dan ooit zin om het taalonderwijs te “globaliseren” (Van den Branden, 2015): de grenzen tussen de vakken, en de grens tussen school en buitenwereld, gaan open.

  *b. Samenwerken binnen en buiten de school*

  Dat impliceert dat leraren niet alleen aan hun taallessen werken, maar dat ze vaak samenwerken en communiceren met andere leraren (van andere leergebieden), met mensen buiten de school, met ouders, zelfs met kinderen en leraren van andere scholen (bv. in etwinning en penpal-projecten). Leraren kunnen ook schoolprojecten of activiteiten opzetten waarbij de leerlingen communiceren of
samenwerken met jongere of oudere leerlingen van dezelfde school: zo kan het immense sociale kapitaal van een school worden uitgebuit.

Is er dan nog een apart vak taal nodig? Ja, want daarin kan er ingezoomd worden op specifieke lees-, luister-, schrijf- of spekstrategieën, op bepaalde woordenschat, of op taalnormen. Idealiter wordt er daarna weer uitgezoomd en krijgt de leerling kansen om de opgedane taalcompetenties toe te passen in andere leergebieden. Bijvoorbeeld, een tijdens de taalles geleerde schrijfstrategie toepassen bij het schrijven van instructies voor het maken van een handpop...

c. Samen beter worden in taalonderwijs

Ten derde betekent deze uitdaging dat leraren niet op hun eentje een betere taaldocent worden. Uit recent onderzoek (Schleicher, 2018) blijkt dat de professionalisering van leraren het sterkst wordt bevorderd door (a) teamteaching met collega’s; (b) klasobservaties waarbij de leraar ofwel bij een collega gaat kijken of een collega op bezoek krijgt, en er daarna een reflectiegesprek wordt opgezet; (c) gezamenlijke klas overstijgende projecten die collega’s samen uitwerken; (d) uitwisselingen met leraren en teams van andere scholen. Beter taalonderwijs is een kwestie van teamwerk: het is een kwestie van samen over taalonderwijs (en concrete activiteiten) nadenken, ze samen uitvoeren, ze samen evalueren, en ze vervolgens samen bijsturen. Het gaat om het delen van succesverhalen, en het samen uitbouwen van een coherent, structureel taalbeleid op school.

Zicht op de toekomst

Het taalonderwijs dat ik hierboven schetste, is geen utopie bedacht door een stel wereldvreemde academici in hun ivoren toren. Het is verheugend vast te stellen dat zowel in Vlaanderen als in Nederland heel wat schoolteams en individuele leraren timmeren aan de vernieuwing van hun taalonderwijs. Evenzeer is het bemoedigend dat leraren in Nederland die geboeid zijn door taal en onderwijs meewerken aan Curriculum.nl. Uiteindelijk zal het taalonderwijs maar vernieuwen én versterken als de beoogde innovaties gedragen worden door de mensen die aan de basis het taalonderwijs vormgeven in hun dagelijkse interacties met kinderen.

De drie uitdagingen hebben één cruciaal element gemeenschappelijk: ze draaien alle drie om verbindingen. Net zoals het 21ste-eeuwse internet draait om verbindingen, zo draait de 21ste-eeuwse school rond verbindingen. In het taalonderwijs van de toekomst wordt gezocht naar verbindingen tussen wat de leerlingen in de klas met taal doen en wat ze buiten, en na, de school met taal moeten (kunnen) doen. Daardoor ontstaan haast spontaan verbindingen tussen de reflectie op taal en communicatief taalgebruik, en tussen taaltaken en inhouden die breder gaan dan
taal: gezondheid, duurzaam ontwikkelen, technologie, migratie.... En net daardoor wordt het taalonderwijs zinvoller, betekenisvoller, relevanter én boeiender. In het 21ste-eeuwse taalonderwijs ontstaan ook verbindingen tussen mensen: tussen leerlingen die met elkaar in interactie gaan, tussen leerlingen en leraren, tussen leraren van verschillende klasgroepen en leeftijden, tussen binnenschoolse en buitenschoolse gesprekspartners, tussen schoolteams en ouders. En daardoor ontstaan, vaak spontaan, ook meer verbindingen tussen verschillende leden van een schoolteam die samen een taalbeleid op maat van de school uitwerken.

**Wat betekent deze visie voor ouders?**

De wereld verandert razendsnel. Wat je als ouder gewend was toen je zelf nog leerling was, is in allerlei opzichten niet meer vanzelfsprekend voor kinderen die nu op een basisschool zitten. Daar dragen sociale en andere digitale media sterk aan bij. Wat kinderen vandaag met taal moeten kunnen en leren doen is niet meer hetzelfde als dertig jaar geleden, maar de rol die ouders in die taalontwikkeling kunnen spelen is nog even cruciaal.

De vier clusters in dit artikel (taal en identiteit, taal en informatie, taal en communicatie en taal en cultuur) kunnen ouders daarbij richting geven. Voor **taal en cultuur**, bijvoorbeeld, spelen ouders nog altijd een essentiële rol in het bevorderen van leesplezier, onder andere door veel voor te lezen, te praten over boekjes, met het kind naar de bib te gaan. Voor **taal en identiteit** blijven ouders de allereerste gesprekspartners: ondersteun je kinderen om hun gevoelens te leren uiten, hun meningen, hun ideeën, ervaringen, en toon hen door je eigen open communicatiestijl hoe dat kan. Leer hen ook dat je van kindsbeen af veel problemen kunt oplossen door erover te praten. En dat sluit naadloos aan bij **taal en communicatie**. In een tijd dat toetsen heel belangrijk worden gevonden, is het goed om te beseffen dat er voor de mondelinge taalvaardigheid (gelukkig...) geen toetsen zijn, maar dat daardoor dit aspect van taalontwikkeling veel minder aandacht krijgt en minder lijkt te worden gewaardeerd. Mondelinge taalvaardigheid betekent: de juiste woorden kunnen gebruiken, nuances kunnen aanbrengen, je taal afstemmen op met wie je in gesprek bent, betekenenissen en bedoelingen in de taal van anderen herkennen, kunnen en durven reageren op wat een anders zegt, zelfvertrouwen ontwikkelen en vasthouden waardoor je je niet met een kluitje in het riet laat sturen, opkomen voor je belangen, maar ook ondersteuning bieden aan anderen, het zijn allemaal kwaliteiten en effecten van mondeling taalgebruik. Als ouder is het daarom van belang goed na te gaan hoe op school hieraan aandacht wordt besteed en zelf buiten schooltijd praten en laten praten heel veel aandacht te blijven geven. Niet door je kinderen voortdurend te verbeteren, maar door hen als taalgebruiker serieus te nemen en zelf model te staan voor zorgvuldig en gevarieerd taalgebruik.
Taal en informatie ten slotte schrikt veel ouders af. Door de moderne technologie zitten kinderen steeds vroeger en meer voor een scherm gekluisterd. Maar net dat kan een aanleiding voor boeiende gesprekken zijn. Als je kind met de iPad of een game bezig is, kan je daar ook samen over praten, of zelfs samen spelen, en in dat spel rijk taalaanbod en rijke kansen tot taalproductie aan het kind aanbieden. Een digitale bron, als een luisterboek of een boekanimatie kan wel zenden, maar niet reageren op wat een kind zegt. Dit kun je als ouder wel. En als ouder kan je je kind al van in het primair onderwijs bewust maken van het feit dat niet alle informatie even betrouwbaar is, en dat er op sociale media vaak zomaar ongezouten, ongegronde meningen worden gegoooid zonder dat er verder over is nagedacht.

Referenties


1.4 De invloed van het nieuwe leren op taalonderwijs

Op de volgende bladzijde vind je een samenvattend schema waarin de invloed van het nieuwe leren op taalonderwijs wordt toegelicht. Dat schema vormt een samenvatting van onderstaande naslagwerken. Je kan de artikels raadplegen via Canvas en daar ook nalezen indien gewenst. Het schema op de volgende bladzijde is verplichte leerstof, de bijhorende artikels op Canvas zijn dat niet.

  - Dit artikel vormt daarnaast een handig instrument bij het bepalen van je doelen bij de lesvoorbereiding. Maak bij het maken van je lesvoorbereidingen Nederlands gebruik van dit document.
<table>
<thead>
<tr>
<th><strong>Het nieuwe leren</strong></th>
<th><strong>Krachtlijnen van de eindtermen taal voor lager onderwijs</strong></th>
</tr>
</thead>
</table>
| **Leren gaat om verbinden:** | - Taalgebruik staat voorop  
- Taalgebruik = begrijpen en produceren  
- Strategieën ontwikkelen om taaltaken overdacht en planmatig aan te pakken  
- Taalbeschouwing: reflecteren over taalgebruik en de opbouw van de taal  
- Zin in taal: positief staan t.o.v. eigentaalcompetenties, t.o.v. verschillende talen en -variëteiten in hun omgeving, gemotiveerd zijn om verder taal te leren  
- Tegemoet komen aan de instapvereisten voor het secundair onderwijs |
| Voorkennis en ervaringen koppelen aan nieuwe informatie  
Socio-emotionele verbindingen aangaan met wat je leert en met wie je leert  
Kansen creëren voor succeservaringen = nieuwe energie om te leren | **Basisprincipes van een hedendaagse taaldidactiek** |
| **Leren is een actief werkwoord:** | - Werken vanuit betekenisvolle activiteiten  
- Rijke interactie: veel taalaanbod én veel kansen om taal te produceren  
- Communicatief handelen én erover reflecteren  
- Motivatie door stimulatie  
- Uitdaging  
- Inspelen op verschillen tussen leerlingen |
| - Kunnen leren en uitproberen in authentieke situaties  
- Kansen om te herhalen  
- Kansen bieden om te reflecteren | **Breed evalueren** |
| **Leren vergt motivatie:** | - Leerling in zijn geheel: alle sterktes en zwaktes, alle talenten en mogelijkheden.  
- Zicht op competenties, leefwereld en interesses van de leerlingen, bekeken vanuit verschillende perspectieven en momenten.  
- Reflectief vermogen van leerlingen en leerkrachten |
| - Persoonlijke zin geven aan de leerstof  
- Geloof dat het nieuwe bijdraagt tot een positief verschil in hun/het leven |
1.5 Voorbeeldles: welkom, in het 4de leerjaar!

Hierna vind je een les voor het 4de leerjaar uit de taalmethode, *De Taalbende*. Je vindt in de volgende pagina’s de handleiding voor de leerkracht, de doelen vanuit de methode, de bijbehorende pagina’s uit het werkboek en het taalboek (handboek) voor de leerlingen.

Koppel deze les aan de verschillende aspecten van de hedendaagse taaldidactiek die hiervoor werden besproken. Leg het kader (op de vorige pagina) naast de les en vink aan welke aspecten overeenkomen en waar er tekort geschoten wordt. Welke alternatieven zou je kunnen formuleren? Waarom is dit een goede (of een slechtere) les voor het 21ste-eeuwse taalonderwijs?
**TAALBENEDEDOELEN**

**Lezen - begrijpend lezen**
- Communicatieve elementen waarnemen en decoderen (voor het lezen).
- Talige boodschappen interpreteren (voor het lezen);
  Het thema van de tekst afleiden (en het verband met de titel).
- Voorkennis over de tekstinhoud activeren.
- Inhoudsvragen voorspellen en ze beantwoorden.
- Communicatieve elementen begrijpen en interpreteren:
  Nadelen over de bedoeling.
- Talige boodschappen begrijpen (na het lezen);
  Informatie herkennen over redenen en motieven.
  Nadelen over verwijzewoorden en hetgeen waarnaar ze verwijzen in de tekst.
- Talige boodschappen interpreteren en ordenen (na het lezen);
  Informatie over mogelijk verder verloop.
  Informatie over betekenis (afleiden door de context, opzoeken ...).
- Boodschappen integreren:
  Een vervolg voorspellen.

**LESVERLOOP**

- Aanzet
  1. Vreemde vogels
- Kern
  2. Tekst lezen
  3. Voorspellingen voorleggen
  4. Vragen beantwoorden
- Reflectie
  5. Oplossingen overlopen

**LEERLIJNEN**

**Dit leeren we vorig schooljaar**
De leerlingen kunnen bij een tekst horende vragen beantwoorden.

De leerlingen kunnen een verhaal navertellen als ze geleid worden door gerichte vragen.

**Dit leren we nu**
De leerlingen kunnen informatie uit de tekst gebruiken om passende vragen te beantwoorden.

De leerlingen kunnen een tekst op hun niveau navertellen en er een passend begin of vervolg voor bedenken.

**Dit leren we volgend schooljaar**
De leerlingen kunnen zelf passende vragen verzinnen bij een tekst.

De leerlingen kunnen een tekst op hun niveau met oog voor detail navertellen.
LES 8
Vreemde vogels

MATERIAAL
- Taalboek p. 57-59
- Leerwerkboek p. 64-65
- Kopieerbladen 3.8-3.10
- Multimedia cd-track 4

VOOR DE LES
Je verdeelt de klas in groepen van drie à vier leerlingen, zodat je een even aantal groepen krijgt. Op die manier zijn er evenveel groepjes die deel 1 van de tekst doornemen als er groepjes zijn die met deel 2 van de tekst aan de slag gaan. Je kopiëert kopieerbladen 3.8-3.10. Je zorgt voor een kopië per leerling.

NA DE LES
1 Vreemde vogels
Je schrijft de titel 'Vreemde vogels' op het bord en laat de leerlingen brainstormen.

- Waaraan denk je, als je 'vreemde vogels' leest?
  (Raar uitzenunde vogels, bijzondere vogels, zeedarme dieren ...)
- Wat wil het zeggen als ik over iemand vertel: 'dat is een vreemde vogel'?
  (Dat wil zeggen dat je iemand raar vindt, dat je vindt dat iemand
  zich raar gedraagt ...)
- Als ik jullie zeg dat dit de titel is van het Taalbendeverhael dat we
  zullen lezen, waarover verwacht je dan dat het zal gaan?
  (Je laat de leerlingen vrij voorspellen en brainstormen.)
- Zijn jullie al benieuwd naar wat onze Taalbende deze keer zal
  meemaken? Waarom?

2 Tekst lezen
Je deelt de klas op in groepjes van maximaal vier leerlingen.

Je geeft enkele groepen het kopieerblad met het eerste deel van de tekst;
dat zijn voor het vervolg van de les de A-groepen. Evenveel groepen
krijgen het tweede deel van de tekst op een kopieerblad; die groepen zijn
vanaf nu de B-groepen.
De leerlingen lezen binnen hun groep om de betekenis van de tekst aan elkaar voor.

Een vreemde vogel in het bos (deel 1)

'Hhallo, Meneer,' begroet Sven zwaaiend met zijn dulle vleug. 'Ik ben terug.'

'Hallo, Sven,' groet Meneer terug. 'Wel, Meneer en Loris.'

'Spreekt dat je weer een weekzonde bij je tante Tijlantjes kottert tegen,' vindt Sven.

'Tuurlijk,' beantwoordt Loris.

'Moe, maar het blijft goed,' vindt ook Meneer. Meneer plukt op de oude verbondenasolo in de hoek van de boomhut.

Een vlees van ezeljes zit op en danst in de brandstapel, die door het nieuw naar binnenwiet. En? Doet de aardappeljesinstallatie het nog?

Nee, er zit iets in de batterij tegen te antwoorden Meneer.

'Om het ezeljes van ons? Of is hij...'


'Wat schiet er, Ezeljes,' antwoordt Meneer. 'Net bij je, was je een soepel licht getraaft.'

'De brandstapel wordt binnengesneden.

'Teven... geen sprake, spreek het,' houdt hij. 'Ik ben in een vogelvlees.'

'Hoe bent even stil in de hut,' vindt Sven.

'Voor een ezeljes, vindt Sven wat. De sneeuw...

'Sik, ik zit op ezeljes. Hoor! Hij snapt Loris aan.

'Ik kom dan, bijna een ezeljes batterij tegen het licht... Maar in het hout is het er niet hard net op tijd!'

'Deze toonstemmen en klokken hoorden. De vierende vlees houdt ik Loris in het strak nog voor gezien. Een vlees rekt met langzaam, schedel haar en een kneus, grijze man en haart die hij in zijn zwaartekracht, heeft gevonden. Zijn oren worden wit met knusse oorwoed.'

'Sven, Loris, Meneer en ezeljes wachten maar ik...'

'Nee, bij ons in de stad lopen er wel meer van die kroed, minimaal tientel miene...'

'Ook kan best, houdt Sven. Maar hier in Knoeis- en zeker hier, in het Bredastraat, heb ik toch nog nooit eens waardoor gezien... Dat ben ik hier gevonden.'

'Maar je dat, hoor?'

'Sik, ik geloof het oude houtachtzijde binnen. Ik kenste enkel en klap toe waardoor ligt bij het namen...

'Teven, nog niet deed ik dat toch niet, ezeljes, opmerkt Loris.

'De glaasjes kijken je verbaasde aan.'

'Teven in de zevende bont en een bundel van een boekasten. Ik ben tegenwoordig mooi.'

'Sven schiet het hout.

'Sven, Loris, Meneer en ezeljes wachten, voor een nieuw...'

'Het teken... ik wilde. De ezeljes, de ezeljes, de ezeljes, het ezeljes antwoordt Loris.

'Het ligt zo. Ik wilde. De ezeljes, het ezeljes antwoordt Loris. En dan... dan ben je iets.'

Knoop, Loris, Meneer en ezeljes wachten voor een nieuw...
“Vou ik helikopter naar hier gerust. Ik had geen idee om te steken genoeg naar zijn diapad van te bekleden.”

“Nogal, Ditlev Makos. Ik wou dat je niet in de rook naar je auto ben gegaan”

“Nou ja, weet ik niet veel dikke dikten de kant van de zaal of het naar de rookrijke dagen. We wachten, is dit het een appartement aan hun naam?”

“Of een straptocht? Ja, dat kon best klets en de zon kent de politie nog een

Baanloperzinge van een baan onbekend”

“Leer met opgeheven gezicht op, in een op die als een man die des

“En het was een kreet op de radio gekraakt dat een gewone boef of die gewone boef niet was”

Marc de Buit

De naamloze zanger: plaats waar concrete plaats waarvonnissen worden gemakkelijk gekoesterd wordt

© De Taalhende, Plantyn

Thema 5 · Les 8 · Kopieerblad 3.3
Een vreemde vogel in het bos (deel 2)

Brieven staan zich met een ruk naar haar toe. 'Echt?'

't Je een lange tijd niemand van de voorzij, die op een laatste met zijn elfenbeek in de mond terechtkomen, en dat zijn weeldekrakers heeft vergiftigd?

'Jut,' zegt Brieven. 'Het is niet die kent'

't Kom nou, Brieven, weet je hoe je al eet,' zegt de kant. 'Het kent

komt van de vogels spotten of roeren. Wat kan er zijn in het bos komen uitgroeien?

't Je tegen bloemknoppen.

't Weet wat ik je wil vertellen, 't weet we in de laatste die weeldekrakers zijn vertroebelde jachtkleding,

'tikken jullie dat ook?' fluisteren zij.

't Komt tredend naar het bos, tegen het net als een nevelige jachtkleding.

'tikken jullie dat also? fluisteren zij. En komt tredend naar de laatste die weeldekrakers zijn vertroebelde jachtkleding.

't Comes even van de laatste die weeldekrakers zijn vertroebelde jachtkleding.

'tikken jullie dat also? fluisteren zij. En komt tredend naar de laatste die weeldekrakers zijn vertroebelde jachtkleding.

't Comes even van de laatste die weeldekrakers zijn vertroebelde jachtkleding.

'tikken jullie dat also? fluisteren zij. En komt tredend naar de laatste die weeldekrakers zijn vertroebelde jachtkleding.

't Comes even van de laatste die weeldekrakers zijn vertroebelde jachtkleding.

'tikken jullie dat also? fluisteren zij. En komt tredend naar de laatste die weeldekrakers zijn vertroebelde jachtkleding.

't Comes even van de laatste die weeldekrakers zijn vertroebelde jachtkleding.

'tikken jullie dat also? fluisteren zij. En komt tredend naar de laatste die weeldekrakers zijn vertroebelde jachtkleding.

't Comes even van de laatste die weeldekrakers zijn vertroebelde jachtkleding.

'tikken jullie dat also? fluisteren zij. En komt tredend naar de laatste die weeldekrakers zijn vertroebelde jachtkleding.

't Comes even van de laatste die weeldekrakers zijn vertroebelde jachtkleding.

'tikken jullie dat also? fluisteren zij. En komt tredend naar de laatste die weeldekrakers zijn vertroebelde jachtkleding.

't Comes even van de laatste die weeldekrakers zijn vertroebelde jachtkleding.

'tikken jullie dat also? fluisteren zij. En komt tredend naar de laatste die weeldekrakers zijn vertroebelde jachtkleding.

't Comes even van de laatste die weeldekrakers zijn vertroebelde jachtkleding.

'tikken jullie dat also? fluisteren zij. En komt tredend naar de laatste die weeldekrakers zijn vertroebelde jachtkleding.

't Comes even van de laatste die weeldekrakers zijn vertroebelde jachtkleding.

'tikken jullie dat also? fluisteren zij. En komt tredend naar de laatste die weeldekrakers zijn vertroebelde jachtkleding.

't Comes even van de laatste die weeldekrakers zijn vertroebelde jachtkleding.

'tikken jullie dat also? fluisteren zij. En komt tredend naar de laatste die weeldekrakers zijn vertroebelde jachtkleding.

't Comes even van de laatste die weeldekrakers zijn vertroebelde jachtkleding.

'tikken jullie dat also? fluisteren zij. En komt tredend naar de laatste die weeldekrakers zijn vertroebelde jachtkleding.

't Comes even van de laatste die weeldekrakers zijn vertroebelde jachtkleding.

'tikken jullie dat also? fluisteren zij. En komt tredend naar de laatste die weeldekrakers zijn vertroebelde jachtkleding.

't Comes even van de laatste die weeldekrakers zijn vertroebelde jachtkleding.

'tikken jullie dat also? fluisteren zij. En komt tredend naar de laatste die weeldekrakers zijn vertroebelde jachtkleding.

't Comes even van de laatste die weeldekrakers zijn vertroebelde jachtkleding.

'tikken jullie dat also? fluisteren zij. En komt tredend naar de laatste die weeldekrakers zijn vertroebelde jachtkleding.

't Comes even van de laatste die weeldekrakers zijn vertroebelde jachtkleding.

'tikken jullie dat also? fluisteren zij. En komt tredend naar de laatste die weeldekrakers zijn vertroebelde jachtkleding.

't Comes even van de laatste die weeldekrakers zijn vertroebelde jachtkleding.
zijn veel sterker gebonden aan de elementen die in het verhaal werden aangereikt. Jullie moeten immers rekening houden met wat kromen gaat. Ook jullie zullen sleutelwoorden moeten aanduiken die belangrijk zijn om te bedenken wat daarvoor al was gebeurd.

Groepen die klaar zijn, kunnen bij het deel dat ze hebben verzonden, een passende tekening maken. Die tekening kan een houvast bieden tijdens het voorstellen van hun idee. Of men kan een tekening een soort mindmap maken.

Als alle groepen klaar zijn met lezen, zullen we in grotere groepen het verhaal en de voorspellingen aan elkaar vertellen.

Je bespreekt de opdracht aan de hand van het communicatiemaat en de volgende vragen.

- Wat is de bedoeling van de les? (begrijpend lezen en het vervolg/begin voorstellen)
- Wie is de zender? (de schrijver)
- ...

3 Voorspellingen voorleggen

Wanneer je ziet dat alle groepen hun opdracht hebben afgerond, laat je een A-groep aansluiten bij een B-groep.

Vervolgens doorloopt je met de leerlingen het volgende schema.

De B-groep mag eerst vertellen aan de A-groep wat er volgens hen daarvoor al was gebeurd.

Je geeft de groepen even de tijd om dat te doen.

De A-groep mag nu toevertrouwen aan de B-groep waar ze in het eerste deel hebben gelezen.

Je geeft de groepen even de tijd om dat te doen.

Je bespreekt vervolgens klassiekelijk hun werkwijze aan de hand van de volgende vragen.

- Was het moeilijk om te bedenken wat er eerder in de tekst al was gebeurd?
- Waarom heb je gelet bij het bedenken van wat voorafging: hoe gingen jullie te werk?
- Hebben jullie tips teruggewonden in jullie deel van de tekst, aanwijzingen?
- Hebben jullie woorden gemarkeerd die belangrijk waren?
- Waren jullie erin geslaagd om te voorspellen wat voorafging?
- Wat kwam overeen?
- Wat had je anders verwacht en waarom?

De A-groep mag vertellen aan de B-groep hoe het verhaal volgens hen verderging.

Je geeft de groepen even de tijd om dat te doen.

De B-groepen mogen nu navertellen aan de A-groep wat ze in het tweede deel hebben gelezen.

Je geeft de groepen even de tijd om dat te doen.
Je bespreekt vervolgens klassikaal hun werkwijze aan de hand van de volgende vragen.

- Was het moeilijk om te bedenken hoe het verhaal verderging?
- Waarop heb je gelet bij het bedenken van het vervolg, hoe gingen jullie te werk?
- Hebben jullie tips teruggevonden in jullie deel van de tekst, aanwijzingen?
- Hebben jullie woorden gecentreerd die belangrijk waren, sleutelwoorden gevonden?
- Waren jullie erin geslaagd om te voorspellen hoe het verhaal verder verliep?
- Wat kwaam overeen?
- Wat had je anders verwacht en waarom?
- Vond je het werkelijke verhaal beter dan jullie eigen invulling of was je ontroerd?

4 Vragen beantwoorden
Je laat de leerlingen de vragen over de inhoud van de tekst oplossen.
De leerlingen kruisen aan wat de titel volgens hen wil zeggen.

De leerlingen zoeken op naar welk van de personages ‘de gluurder’ verwijst. Laat hen goed verwoorden waarom ze denken dat het die persoon is.

De leerlingen verbinden de synoniemen met elkaar. Je verklart dat synoniemen verschillende woorden zijn met dezelfde betekenis, zoals ‘bank’ en ‘sofa’.

**Oefening 1 - De titel**
- Wat betekent de titel ‘Een weemde vogel in het bos’?
- Kruis het juiste antwoord aan.

- Er zit een paradijsvogel in het Biezenbos.
- Er kruipt een ratje muis rond in het Biezenbos.
- Er zit een vogel in het bos die gekke dingen doet.

**Oefening 2 - Knoeboek, wie ben ik?**
Antwoord kort.


Nee, erg moeilijk vind ik dat nacht niet, Brees, oppert Bieze.

De gluurder ziet haar verdween aan.

Wie is de gluurder? … Brees.

**Oefening 3 - Anders gezegd**
Verwoord wat bij elkaar hoort.

je zooiik lijf schrikken
buitemeisje
verbaasde
op slag
weemde
Oefening 4. Mmm... soep! Of niet?
- Waaron ene beeld, dat nie veer die soep van deze beeld, geen de heer te drinken?
- Antwoord met een volledige zin.

'Oop je van soep te drinken.'

De lezingen schrijven op wat volgens hen de reden is dat de Taalbendeleden er niet echt hevig op zijn om de soep van de vreemdeling te proeven.

Omdat ze denken dat het weinig vergelijkbare pastoentostekesoep kan zijn.

Omdat ze denken dat die vreemde man de ontsnapt hoof fijn.

Oefening 5. Ben jij een durfal?
- Zou jij de soep proeven? Waarom wel/niet?
- Antwoord met een volledige zin.

Eigen antwoord.

Ze schrijven ook op of ze zelf al dan niet zouden proeven en waarom.

Dit heb ik vandaag geleerd!
Ik kan een gehele tekst onvoldoende.
Ik kan verspreiden wat aan het verhaal voorafgegaan of wat er volgt volgt.

Opmerkingen

5 Oplossingen overlopen
Je houdt met de leerlingen een korte nagespreking over de les. Je doorloopt daarbij de gemaakte oefeningen.

- Wat is volgens jullie het moeilijkst: bedenken wat er daarvoor gebeurd of proberen het vervolg te voorspellen? Waarom denk je dat?
- Is 'een vreemde vogel' hier letterlijk bedoeld, of figuurlijk?
- (Het is figuurlijk gebruikt: ze bedoelen een vreemde persoon.)
- Hoe weet je naar wie 'de gluurder' verwijst?
- Welke woorden betekenen hetzelfde en zijn dus synoniemen?
- Waarom waren de Taalbendeleden bang om van de soep te proeven?
- Wie zou zelf wel van de soep proeven? Waarom?
- Wie zou zelf niet van de soep proeven? Waarom?

Reflectie

TIP
Het verhaal 'Een vreemde vogel in het bos' kan ook beluisterd worden (cd-track 4).

www.kdg.be
**DOELEN VANUIT DE METHODE**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Les 8°</th>
<th>Vreemde vogels</th>
<th>50</th>
<th>G</th>
</tr>
</thead>
</table>

**Lezen - begrijpend lezen**
- Communicatieve elementen waarnemen en decoderen (voor het lezen).
- Talige boodschappen interpreteren (voor het lezen):
  - Het thema van de tekst afleiden (en het verband met de titel).
  - Voorkennis over de tekstinhoud activeren.
  - Inhoudsvragen voorspellen en ze beantwoorden.
- Communicatieve elementen begrijpen en interpreteren.
- Talige boodschappen begrijpen (na het lezen):
  - Informatie herkennen over redenen en motieven.
  - Nadenken over verwijspatronen en hetgaan waarnaar verwijzen in de tekst.
- Talige boodschappen interpreteren en ordenen (na het lezen):
  - Informatie over mogelijk verder verloop.
  - Informatie over betekenis (afleiden door de context, opzoeken ...).
LES 8 

Vreemde vogels

DIT KAN IK AL!
Ik kan vragen over een tekst beantwoorden door de oplossing op te zoeken in de tekst of af te leiden uit de tekst.
Ik kan een verhaal navertellen door te antwoorden op de vragen:
wie?, wat?, wanneer?, waar?, waarom?.

Oefening 1  De titel

- Wat betekent de titel? Een vreemde vogel in het bos?
- Kruis het juiste antwoord aan.
  
  ☐ Er zit een paradisjvogel in het Biezebos.
  ☐ Er loopt een rare man rond in het Biezebos.
  ☐ Er zit een vogel in het bos die gekke dingen doet.

Oefening 2  Koekoek, wie ben ik?

Antwoord kort.

'Dat kan best,' knikt Broes. 'Maar hier in Kruisen en zeker hier, in het Biezebos, heb ik toch nog nooit zo'n weirdo gezien ... Dus ben ik hier gevolgd.'

'Hij ging het oude boswachtershuisje binnen. Ik wachtte eventjes en sloop toen voorzichtig tot bij het raam.'

'Nou, erg neegjes vind ik dat toch niet, Broes,' oppert Niete.

De gluurder kijkt haar verbaasd aan.

Wie is de gluurder?

Oefening 3  Anders gezegd

Verbind wat bij elkaar hoort.

je stokkebij schrikken •
halsovertop •
verbabbezaakt •
op slag •
weido •
inenegezaakt •
heel erg schrikken •
onmiddelijk •
vreemde persoon •
vliegsvlug •

64
Oefening 4  Mmm ... soep! Of niet?
- Waarom staan onze bendeleden niet te springen om de soep van deze rare onbekende kere! te drinken?
- Antwoord met een volledige zin.

'Ik heb vanochtend op de radio gehoord dat er een gevaarlijke boef uit de gevangenis is ontsnapt!' Broes draait zich met een ruk naar haar toe. 'Echt?'
'Ja, een lange, magere man van in de veertig, die op een feestje met zijn zelfgemaakte paddenstoelensoep al zijn voetbalmakkers heeft vergiftigd.'

Oefening 5  Ben jij een durfal?
- Zou jij van de soep proeven? Waarom wel/niet?
- Antwoord met een volledige zin.

DIT HEB IK VANDAAG GELEERD!
Ik kan een gelezen tekst nevertellen.
Ik kan voorspellen wat aan het verhaal voorafging of wat erop volgt.

Opmerkingen

Tijdens deze les
voelde ik mij

Tijdens deze les kon
ik makkelijk volgen
Een vreemde vogel in het bos (deel 1)

‘Hallo, Senne’, groet Miete terug. ‘Hallo, Mattias en Loes!’
‘Super dat je weer een weekendje bij je tante Teljora komt logeren’, vindt Senne.
‘En ooh’, besluit Loes.

5 ‘Met jou erbij is het altijd weer een stuk leuker’, vindt ook Mattias. Miete ploft op de oude verhabezaakte sofa in de hoek van de boomhut. Een volk van stoefjes stijgt op en danst in de biezenzonlicht die door het raam naar binnenvalt. ‘En? Doet de alarminstallatie het nog?’

‘Nee, ik vrees dat de batterij plat is’, antwoordt Mattias.


‘Wat scheelt er, Broes’, vraagt Mattias. ‘Het lijkt wel alsof je een spook hebt gezien!’ Broes stuift de boomhut binnen.


‘Ik begon net bijna een supernare kwibus tegen het lijk... Hier in het bos ik kon nog net op tijd onder de varens duiken. Hij liep rakelings langs me hoor. Die vreemde kwaast heb ik hier in het dorp nog nooit gezien. Een magere spriet met lang, sluik haar en een wilde, grijze snor en baard die hij in twee staartjes heeft gevochten! Zijn ondermanden stonden vol met krullige tatoeages.’

Senne, Miete, Mattias en Broes wisselen een blik. ‘Nou, bij ons in de stad lopen er wel meer van die keels rond’, minimaliseert Miete.

20 ‘Dat kan best’, krikt Broes. Maar hier in Kruisem en zeker hier, in het Blezebos, heb ik toch nog nooit zo’n weido gezien... Dus ben ik hem gevolgd.’ ‘Meen je dat, Broes?’


30 ‘Kom nou, Broes.’ ‘Vertel verder, Broes,’ port Loes nisvrazierig. ‘Net toen ik wilde binnenglijden, deed die vogel het raam open! Ik schrok me stokkend bij en dacht dat hij me had gezien. Maar dat was gelukkig niet zo.’ ‘En toen?’

iets verhabezaakken: iets laten verdorven of in de war brengen
kwibus: een vreemde persoon
sluik: glad neerliggend, zonder te krullen
minimaliseren: het belang van iets verminderen
weido: een gekke/bizar persoon
oppelen: voorstellen
porren: een stoot geven, duwen
stokkend: stokstijf, helemaal stijf

© De Taalbende, Plantyn

Thema 3 - Les 8 - Kopieerblad 3.8
'Ben ik hakoverkop naar hier gerend, ik had geen zin om in stukken gesneden in zijn diepvriezer te belanden!'  
'Haha!', lacht Mattias. 'Ik vrees dat jij toch iets te veel naar griestelfilms kijkt, Broek!'  
'Toch niet, maar ik lees wel elke dag de krant en die staat vol met dergelijke dingen. Wie weet, is die kerel een ontsnapte seriemoordenaar!'  
45 Of een drugsdealer! ... ja, dat zou best kunnen! Vorige week heeft de politie nog een cannabisplantage in een bos ontdekt!'  
Loes zet opeens grote ogen op. Ze ziet op slag zo bleek als een sneeuwbal. 'Ik heb vanochtend op de radio gehoord dat er een gevaarlijke boef uit de gevangenis is ontsnapt!'  

(Marc de Bel)

**de cannabisplantage:** plaats waar cannabis (plant waarvan drugs worden gemaakt) gekweekt wordt
Een vreemde vogel in het bos (deel 2)

Broes draait zich met een ruk naar haar toe. 'Echt?' 
'Ja, een lange, magere man van in de veertig, die op een feestje met zijn zelfgemaakte paddenstoelensoep al zijn voetbalmakkies heeft vergiftigd.'
'Jezus!', schrikt Broes. 'Het is vast die kerel!' 

5 'Kom nou, Broes', sust Senne. 'Nu ga je toch echt iets te ver. Die kerel komt daar vast vogels spotten of zolets. Wat kan hij hier anders in het bos komen uitspoken?' 
Broes' ogen glinsteren.

'Nou, dat komen we zo meteen te weten, als we gaan kijken ...'

10 Een dikke, grijze rookpluim lonkt uit de schoorsteen van het boswachtershuisje.
Broes steekt zijn neus in de lucht en snuffelt als een volleerde jachthond.
'Wie lacht jullie dat ook?', fluistert hij.
Er komt onverwacht een vreemde geur uit het huisje.

15 Het vijfde sluit behoedzaam dichterbij. Tot bij het raam dat wijd openstaat.
Miete waagt een blik naar binnen.
Broes waagt ook een blik.

20 'Zie je wel!', fluistert hij. 'Hij is zijn cannabisplanten aan het afkoelen.' 
'Hij', glijt Loes opeens, wanneer de vreemdeling opeens uit de struiken verschijnt.
De man lijkt al even verbaasd op.
'Euh, ha... hallo', groet Senne beteutert.

25 'Hallo', glimlacht de langharige, gebaarde en rijkelijk getatoeëerde spagetti-lijster. Waaraan heb ik dit onverwacht bezoek te danken? 
'Euh ...', hakelt Broes. 'We kwamen toevallig langs en ... euh ...'

'Nou, maakt niet uit', waait de man het excuus wegg. 'Kom binnen, dan tateau ik jullie op een lekkere kop verse soep!'

30 De benzeneleden kijken elkaar vragend aan. Ze twijfelen. Loes schudt bang het hoofd.
'Gaat gauw Senne, tot Broes' verbazing, op de uitnodiging in.
Hij gaat het boswachtershuisje binnen, met de rest aarzelend in zijn spoor.
'Ik ben naast soep net ook zelf van stinkende gouwe aan het maken', legt de man uit:
Hij roert in een van de twee ketels op de kachel en schept vijf van de potjes vol met een dikke, groene smurrie.

35 Broes slikt en wordt bleek.
'Nou, laat maar toe', dringt de man aan.
Senne en Miete nemen als eerste een slok. Matties volgt hun voorbeeld.
Loes en Broes wachten gespannen af. Bang dat hun vrienden door die vergiftigde paddenstoelensoep opeens in reuzenklauwen of zoze olifanten veranderen.
Maar dat gebeurt niet.

40 'Hmmp, lekker!', snikkelet Miete. 
'En off', beaamt Senne. Volgens mij is dit brandnetelsoep!' 
'Inderdaad', knikt de keukenplaat. 'Lekker, hè!' 
Broes en Loes halen opgelucht adem en nemen ook een flikke slok.

© De Taalbende, Plantyn

(C) Marc de Bel

Thema 3 - Les 8 - Kopieerblad 3.10
1.6  Taalontwikkelend lesgeven

1.6.1  Taalontwikkelend lesgeven, hoe doe je dat?

Dit materiaal werd ontwikkeld door de Antwerpse hogeschool, dienst studieadvies, en KAHO Sint-Lieven. Het project werd mogelijk gemaakt door de steun van de Orde van den Prince.


Dit gevatte stukke deel van de project "Taalontwikkeling lesegeren: hoe doe je dat?" door studerend voor docenten te financieren en de instructiefilmpjes voor de drie onderwijsniveaus aan te maken. Deze lesraad bij de filmpjes maakt eveneens deel uit van het project.

### Taalontwikkelend lesegeren, hoe doe je dat?

Hoe kun je zinvol maakwerk aan het taalbeleid op school?
Hoe ga je in een klas om met leerlingen die moeilijk hebben met taal?
Hoe stimuleer je als leerkracht economie of natuurwetenschappen de taalontwikkeling van je leerlingen?

Nog te vaak wordt taalontwikkelend lesegeren gereduceerd tot "lezen verbeteren", terwijl het eigenlijk gaat om een manier van lesgiven, een didactiek. Dit vertrekt van het principe dat taal een belangrijke rol speelt bij het leren, wat er ook gekleurd wordt.

Artikelen en bijdragen over taalontwikkeling lesgeven leiden het onderwerp vaak vanuit een theoretische hoek. Dat is zeker zinvol, maar studenten, leerkrachten en docenten willen graag concrete voorbeelden zien. Het pakket "Taalontwikkelend lesegeren: hoe doe je dat?" brengt de didactiek op een toegankelijke en authentieke manier in beeld.

Het pakket bevat:
- vijf instructiefilmpjes
- een lesraad
- drie kijktijgers en een opdracht per filmje
Inhoud

1. Wat is taakvoertaakende leugens?.......... p. 3
2. Het ABC van taakvoertaakende leugens.......... p. 8
4. Aan de slag........... p. 29
5. Gedichten

Filmpjes

bijbehorende
instructies

The project is in eerste instantie uitgevoerd voor kennisopwekking. Taakvoertaakende leugens vormen de kennisbasis om het onderwerp in de opleiding te verspreiden. Door taakvoertaakende leugens te detecteren, leert de leerling dat het leugenschrijven een belangrijke rol speelt in het leren en de leerling leert om te leren. De taakvoertaakende leugens zijn de basis van de leerlingenonderwijs. Het pakket bevat een proces voor de leugens met gedichten en de leerlingenonderwijs om aan de slag te gaan.

Veel succes!
1 Wat is taalontwikkelend lezen

De mengeling van het concept "taalontwikkelend lezen" en "lesgeven" is gebaseerd op een aantal theorieën en oefeningen uit de literatuur. Om bij te dragen aan een elektronisch en onderschrijfbaar stimulerend leesgeven is gefocust op een aantal aspecten.

Stel je de situatie voor waarin je een filmslot in een taal onwettig moest hebben. Om dit te bereiken moet je weten dat er verschillende vaardigheden nodig zijn om een elektronisch leesgeven te creëren.

Interactief taalonderwijs

Verhallen en Welz leggen de nadruk op taalontwikkeling en -verwerving. De term interactief taalontwikkelend lesgen wordt daarbij gebruikt, in plaats van de term interactief taalonderwijs, die de nadruk leggen op de interactie tussen kinderen en leraren. De termen interactief taalontwikkelend lesgen en interactief taalonderwijs zijn verwant, maar de laatste benadrukt de meer interactieve aard van het onderwijs.

ENKELE STANDAARDWERKEN over taalontwikkelend lesgen:


Wat is taalbeleid?

Taalbeleid is een belangrijk onderdeel van het taalonderwijs. Het omvat de vaststelling van doelstellingen, de selectie van taal- en taalbeleidsmateriaal, en de implementatie van deze doelstellingen en materialen in de praktijk. In de praktijk betekent dit vaak het gebruik van specifieke taalbeleidsinstrumenten, zoals lesplannen, lesboeken en oefeningen.

Wat is taalontwikkelend lesgen?

Taalontwikkelend lesgen is een onderdeel van het taalbeleid. Het heeft te maken met het faciliteren van de taalontwikkeling van kinderen, door middel van specifieke taalbeleidsinstrumenten zoals lesplannen, lesboeken en oefeningen. Taalontwikkelend lesgen is in de praktijk vaak te zien aan de wijze waarop leerlingen in een taalontwikkelende klas worden geïntegreerd, en aan de rol van de leraar in het begeleiden van de leerlingen in het bereiken van hun taalontwikkelingsdoelstellingen.
2 Het abc van taal-ontwikkelend lesgewen

Hoofdstuk 1: Alphabetische lijst van begrippen en termen die vaak gehanteerd worden bij taalontwikkelend lesgeven.

1. Betekenis van taal
2. Context
3. Conceptuele taal
4. Commissies voor taal en cultuur
5. Schooltaal
6. Taalproductide
7. Taalpatronen
8. Taalontwikkeling
9. Taalsamenhang
10. Taalontwikkelend lesgeven

Het ABC van taal-ontwikkelend lesgeven

- Betekenis van taal
- Context
- Conceptuele taal
- Commissies voor taal en cultuur
- Schooltaal
- Taalproductide
- Taalpatronen
- Taalontwikkeling
- Taalontwikkelend lesgeven
- Taalsamenhang

De Lethbiende: De Lethbiende is een belangrijke component in een taalontwikkelend lesgeven. Het is een basisbegrip dat alle leerlingen moeten leren om een correcte en efficiënte communicatie mogelijk te maken. De Lethbiende is een van de belangrijkste begrippen die in taalontwikkelend lesgeven worden gehanteerd.
CAT: CAT is de afkorting van cognitief-academische taal. CAT verwijst naar schooltaal en schooltaakvaardigheid, namelijk de vaardigheid taal op een abstract niveau te gebruiken, om zo in een schoolse context nieuwe informatie te kunnen verwerven en verwerken. CAT wordt vaak geïntegreerd tegenover DAT of dagelijks algemeen taalgebruik. (zie verder bij ‘schooltaal’)


CONTEXT Context is nauwelijks interactie en taalteun één van de drie pijlers van taalgericht vakonderwijs? Om na te gaan of het onderwijscontextrijk is, kun je de volgende vragen stellen: Gebruikt de leerkracht, illustraties of anekdotes? Draagt de leerkracht voorbeelden? Doet de leerkracht een bespreking over de voorkennis van de leerlingen? De context geeft de aanvullingspunten om de nieuwe stof te koppelen aan de aanwezige kennis van de wereld. Door context aan te brengen of te activeren kun je als leerkracht voorkomen dat de leerstof losstaand, schoolse kennis wordt.

INTERACTIE Het meeste leren komt tot stand door over een onderwerp van gedachten te wisselen, elkaar te bevragen en elkaar informatie te geven. Daarom is het belangrijk als leerkracht gevarieerde mogelijkheden tot interactie te creëren. Door leerlingen meer aan het woord te laten, krijgt de leerkracht zicht op wat de leerling weet over de lesstof en híj die kennis verwoordt. Interactie is echter niet beperkt tot leerkracht-leerling, maar geldt ook voor de interactie tussen leerlingen onderling. Door leerlingen gestructureerd te laten spreken en schrijven, laten ze hun kennis verwoorden en delen met anderen. Bijgevolg zijn opdrachten om leerlingen te laten samenwerken én om leerlingen taal te laten produceren, een belangrijk element bij interactie.

Interactie is een tweede pijler van taalgericht vakonderwijs naast context en taalteun.

OVIR-STRATEGIE Het is belangrijk dat leerlingen in de lessen Nederlands een strategie aangeleerd krijgen voor lees-, luister-, schrijf- en spreektaak. De OVIR-strategie is een voorbeeld van een dergelijke strategie. De leerlingen zullen zich eerst oriënteren en voorbereiden op de taak om vervolgens de taak uit te voeren en ten slotte te Reflecteren over proces en product. Ook vakleerkrachten kunnen de strategie gebruiken.
De moeilijkheidsgroep van het "taalbord" hangt samen met de intellectuele capaciteiten van de kinderen. Het is belangrijk dat de docenten de kinderen helpen om de dingen begrijpelijk te maken en hen te ondersteunen bij het uitvoeren van lesverrichtingen. De kinderen die aan de voorkant van de klas zitten, hebben vaak een betere visuele perspectief en kunnen beter aansluiten bij de les. De kinderen aan de achterkant van de klas hebben vaak een betere auditieve perspectief en kunnen beter aansluiten bij de les.

Opnieuw benadrukt: het belang van moeilijkheidsgroepen is om te communiceren met de kinderen en hun ouders. Dit kan via e-mail, telefoon of bijeenkomst. Het is belangrijk dat alle betrokkenen een goed begrip hebben van de ondernemingen die de kinderen maken en de noodzakelijkheid van de moeilijkheidsgroepen. De kinderen moeten weten dat het belangrijk is om te communiceren met hun ouders en de leraar.

---

Nederlands 1

1 EBAO – 2019-2020

www.kdg.be
positieve beoordeling

Er zijn drie categorieën van taalfeedback. De eerste categorie bevat positieve bevestigingen. ‘Dat heb je mooi geformuleerd.’, ‘Goed gedaan!’ de taalweerspiegeling is vrolijk en goede taaluitingen herhalen, is erg belangrijk.

helpen verhelderen

In een tweede categorie horen vormen van feedback zoals die leernde aanzetten om zichzelf duidelijker uit te drukken. Je geeft met andere woorden taalfeedback door een taalkaart te helpen verhelderen of te paraphraseren.

expliciet en impliciet

Tot slot is het eveneens van belang om formuleringen van leerlingen - wanneer het gepast is - te verbeteren. Verbeteren kan expliciet gebeuren door nadrukkelijk aan te geven wat er fout is en de fout te corrigeren. Maar je kunt ook impliciet en vloeibare onopvallend verbeteren, door de eigen taalweerspiegeling en je reactie op de taalkaart. Expliciete feedback is enkel waarschijnlijk wanneer een leerling herhaaldelijk een fout maakt tegen iets wat hij of zij al zou verwachten moet hebben.

Taalfeedback is het derde taalgroeimiddel dat Verhellen en Walst beschrijven.

TAALPRODUCTIE

Taal kan pas ontwikkeld worden als er ruimte is voor taalproductie. Het is belangrijk als leerkracht om opdrachten te geven die kiezen tussen mondelinge of schriftelijke taalproductie. Laat leerlingen niet alleen schrijven en spreken voor een taak, toets of examen. Ook taalproductie tussen leerlingen is belangrijk.


TAALRUIMTE

Leerlingen hebben in de klas niet altijd veel gelegenheid om taal te gebruiken. Vaak is de leerkracht het merendeel van de tijd aan het woord. Taal kan pas ontwikkeld worden als er ruimte is voor taalproductie voor ‘praat- en schrijfgelegenheid’. Als leerkracht kun je voor taalruimte zorgen door een goed gespreksonderwerp te kiezen en tijdsperk onderwerp ruimte en er onderzoek naar te zien dat alle leerlingen de kans krijgen iets te zeggen (beurtruimte).

Taalruimte is één van de drie taalgroeimiddelen die Verhellen en Walst beschrijven in een taalgroepspakket.
**TAALETUIN**

Taalteuvin is een van de drie pijlers van taalgericht vakonderwijs. Je kunt als leerkracht op verschillende manieren taalteuvin bieden. In de eerste plaats kun je taalteuvin bieden door taalfeedback te geven. Dat doe je door bij groepswerk of coöperatief leren te observeren en inhoudelijk of vormelijk te reageren op taaluitingen. De taalteuvin kan inhoudelijk zijn: hantering van de juiste begrippen, benaming van kenmerken, ... Maar ook vormelijke taalteuvin is mogelijk: feedback op stijl, register en woord- en zinsstructuren.

Daarnaast kun je ook taalteuvin bieden door gebruik te maken van stapplannen, rijkswijzers en schrijfleiders bij spreek- en schrijfopdrachten. Een deeltijds bordschema is ook een mogelijke vorm van taalteuvin.


**TRANSFER**

Op alle scholenlevensfasen van kleuter- over lagere naar secundair en hoger onderwijs is het noodzakelijk dat alle leerkrachten en docenten veel kansen tot taakontwikkeling scheppen. Dat taalteuvin kan taaldocenten hierin een cruciale rol spelen, spreekt voor zich. Het vak Nederlands en de leerkracht Nederlands fungeren als aansluitkracht, maar het hele team moet meewerken. In functie van deze transfer is een gemeenschappelijke aanpak van het team belangrijk. Niet elke leerkracht hoeft daarbij een taalteuvin te werken, maar wel een taalbewuste leerkracht.


**GEMEENSCHAPPELIJKE AANPAK**


**Voorbeeldfunctie**

Leraren en docenten hebben een voorbeeldfunctie voor taalleerders, zowel voor mondelinge als schriftelijke taal. Werkbladjes, opdrachten, cursussen moeten helder en correct gformuleerd zijn in Standaardnederlands. Ook het mondelinge taalvoorbeeld van leerkrachten moet rijk en correct zijn.

3 Korte inhoud instructie-filmpjes

Stel in op slag:

- Na een individuele sessie met een medewerker, daarmee de kern van de instructie-filmpjes en radiografisch van het schema van de filmgesprekken, en uw kaarten op hun aanhaak.

- Na elke aftoon, dient de naam des onderscheidens van de filmgesprekken en uitleg van de technieken en methodologie voor de leerlingen.
3.2 DE ZON EN HET HEELAL

Veelle De Clippel van de basisschool Sint-Janscollege De Krekel in Sint-Amandsberg geeft aan haar leerlingen van het vijfde leerjaar een les wereldoriëntatie over het heelal. Deze les is duidelijk gericht op taalontwikkeling.

De juff kijkt een eerste keer interactie uit door de leerlingen in duo's hun voorkennis te laten noteren. Daarna bouwt ze samen met de leerlingen een webschema op rond het thema. Zo leren ze structuren en rubrieken. Over de betekenis van cruciale begrippen wordt in de klas druk onderhandeld. Voor ze een informatieve tekst lezen, moeten de leerlingen eerst vragen rond het thema opstellen, zodat ze dan de tekst beginnen met een specifiek leesdoel voor ogen. Daarbij zetten de leerlingen vertrouwde leesstrategieën in.

Veel kansen op interactie en op verschillende vormen van taalproductie, betekenisonderhandeling, feedback en gespreksgebonden taalsturing, bijvoorbeeld bij de opbouw van de werkbladen, vormen de belangrijkste talige ingrediënten van deze les.

http://www.slo.nl/publicaties/taal_vakken
Taal in andere vakken bestaat uit een set van vier losse boekjes met voorbeeldlessen. Hiermee kunnen leerkrachten de samenhang tussen taal- en wereldoriëntatieonderwijs meer tot uiting brengen.

www.totenstaal.be
Totenstaal is een methode voor kinderen van het 2de tot het 6de leerjaar. Tien thema’s zorgen voor een boeiend kader en een krachtige leeromgeving met gevarieerde leeromgevingen.


Wereld/kijken is een methode wereldoriëntatie voor leerlingen van het vijfde en zesde leerjaar. De leerlingen werken zelfontdekend rond tien thema’s. Elk thema vormt een uiteindelijke opdracht of een probleemstelling.

3.3 VAN VOEDSELKETEN TOT KRINGLOOP

SECUNDAIR ONDERWIJS
1ste graad Natuurwetenschappen

In Don Bosco-Mariberg in Essen zien we hoe Rob Van Gastel met zijn leerlingen de eerste graad een les natuurrtekenen met kringloopontwikkeling gegeven. Rob geeft een les over de kringloop en hoe de les door zijn leerlingen opgezet wordt. De leerlingen krijgen de mogelijkheid om te werken met het computerprogramma en kunnen daarna zelf hun eigen kringloopplaatjes maken.

De leerlingen krijgen ook veel kansen om samenwerkend te leren. Tijdens het groepswerk observeren de leerkracht de leerlingen en geeft de feedback van de werk- en dierkrijt. Aan het einde van de les controleert hij of de leden betrokken zijn en wat hij de leerlingen bijhoudt.

3.4 VERSCHUIVINGEN OP DE ARBEIDSMARKT

SECUNDAIR ONDERWIJS
2de graad ASO Economie

Dat ook een les economie in een taalontwikkelende manier kan worden gegeven, bewijst Els Van Houwewij. Ze doet dit samen met de leerlingen de tweede graad ASO van het Sint-Geertrudisschollegem van Wetteren.

Het werken in stem- en expertgroepen vormt de kern van deze les. Hierbij worden de leerlingen geïnspireerd opdrachten in verband met cijfers, grafieken, tabellen en informatieve tekst te creëren. Leer- en leesvaardigheid worden
en praktijkvakken die zowel inzetten op verhoging van de betrokkenheid en motivering als op de taalvaardigheid van jongeren.

ANDER BEELDMATERIAAL TAALONTWIKKELEND LESGEVEN
www.dertlendeleenverteaail.be
Op deze website voor leraren-in-opleiding vind je veelrijke good practices wiskunde en aardrijkskunde.

www.taalgerechtvaakondernwijs.nl> publicaties
- Als het moeilijk wordt ga je denken; leren lezen in het voortgezet onderwijs. Op deze duid zijn twee voorbeeldlezen te zien over beschrijvend lezen van vaktaaksten, Regie: Maarten van den Burg/ScriptFactory.
- Taalgerecht de vakken in Achtergronden bij derden taalgerechtige leerseries voor verschillende vakken in de onderbouw, bovenbouw vme, havo.
- van den Burg, M., Een interactief audiovisueel pakket voor Taalgerecht vakonderwijs, Educatieve Faculteit Amsterdam.

4 Aan de slag!

Als bijlage bij deze leidraad vind je een kijkwijzer en opdrachten die je kunt gebruiken bij de instructiefilmpjes.

5.1 Kijkwijzer

Aan de hand van de kijkwijzer kun je nagaan in welke mate de basissprincipes van taalontwikkelend lesgeven aan bod komen. Je kunt de kijkwijzer gebruiken bij de instructiefilmpjes en om gerichter te reflecteren op je eigen lespraktijk.

We hebben bewust gekozen voor een korte, gebruiksvriendelijke kijkwijzer. De vragen zijn toegankelijk geformuleerd, dus zonder veel voorwetens kunnen studenten, leerkrachten en vakdocenten ermee aan de slag.

Je vindt bij deze leidraad drie versies van de kijkwijzer. In de versies komen dezelfde basissprincipes en vragen aan bod, maar de terminologie is aangepast aan het onderwijsniveau. In de kijkwijzer voor hoger onderwijs is er sprake van 'docenten' en 'studenten', in die voor secundair onderwijs spreken we over 'lerlingen' en 'leerkrachten'. In de kijkwijzer voor kleuteronderwijs zijn alleen de relevante vragen opgenomen en gebruiken we de term 'klauoters'.
5 Colofon

Het project "taalontwikkelend lesgiven, hoe doe je dat?" werd mogelijk door de steun van het gewest Oost- en Zeeuw-Vlaanderen van de Orde van den Prince.

PROJECT ONTWIKKELAARS

Dorothea Van Hoyweghen, gewestcoördinator neerlandistiek Orde van den Prince; stond in voor het algemene concept en voor de coördinatie van het geheel.

Joke Vrijders, verantwoordelijke taalbeleid dienst studieadvies Antweldhaghschool: werkte de projectaanvraag uit, was verantwoordelijk voor de redactie en samenstelling van de bijlage en bracht ideeën aan voor de vormgeving ervan.

An De Moor, taalbeleidscoördinator HUB-KAHO Sint-Lieven: zorgde voor ondersteuning van het project in haar hogeschool en in het gewest Oost- en Zeeuw-Vlaanderen van de Orde van den Prince.

CONCEPT

Jill Wally, kleuterliefdster eerste kleuterklas 't Kwikstaartje in Gooigem

Ann Steverlynck, docent bachelor in het kleuteronderwijs Anteweldhaghschool
CONCEPT
lager onderwijs: De zon en het feest

Veerle De Clippel, leerkracht vijfde leerjaar VBS Sint-Jans-college 'De Krekel' in Sint-Amandsberg
Tinneke van Bogaert, docent bacheler in het lager onderwijs Arteveldehogeschool
Iene Callebaut, Saskia Timmermans, Elke van Nieuwenhuyze, docenten bachelor in het lager onderwijs K.A.H.O. Sint-Lieven

CONCEPT
secundair onderwijs: Van vóóreendelen tot kringloop

Rob Van Gastel, leerkracht biologie en natuurwetenschappen
Don Bosco-Marienburg in Essen
Lutgard Noels, vakbegeleider biologie en gelijke onderwijskansen Pedagogische Begleiding Bismect Antwerpen
Ria Rombouts, nascholer VSKO en docente Karel de Grote Hogeschool
Joke Marnie, docent bachelor in het secundair onderwijs Arteveldehogeschool

CONCEPT
secundair onderwijs: Verschillende op de arbeidsmarkt

Elke Van Hauwermeiren, leerkracht economie en Nederlands
Sint-Geertrudiscollege in Wetteren
Veerle Deconinck, leerkracht economie Sint-Jancollege in Wetteren
Riet De Vos, vakbegeleider Nederlands in Wetteren

Karen Ackerman, leerkracht Project Algemene Vakkien
EDUGO in Lokeren
Eddy De Munter, vakbegeleider Project Algemene Vakkien Diocesane Pedagogische Begleidingsdienst Bismect Gent
Ann Welts, docent K.A.H.O. Sint-Lieven, was bij elk filmpje de interviewster van dienst.

Het kwartaartje in Oostende
Vrije Basisschool Sint-Janscollege ‘De Krekel’ in Sint-Amandsberg
Don Bosco-Marienburg in Essen
Sint-Geertrudiscollege in Wetteren
EDUGO in Lokeren

AP-Projects, audio-visual productions
(www.approjects.be)

Katrien Daviers (katrien.daviers@gmail.com)
Liselotte Courtens (info@bett.be)
1.6.2 Kijkwijzer taalontwikkelend lesgeven lager onderwijs

Kijkwijzer lager en secundair onderwijs
Taalontwikkelend lesgeven

De leerkracht

1. Is het taalaanbod van de leerkracht rijk, verzorgd en afgestemd op de leerlingen?


2. Geeft de leerkracht taalfeedback?


3. Is er aandacht voor taalleerstrategieën?


De les

4. Schept de leerkracht een gepaste context voor de nieuwe leerinhoud die hij aanbrengt?

Wordt de voorkeurs van de leerlingen gebruikt als springplank? Sluit de leerkracht aan bij de interesses van de leerlingen? Creëert hij een kader voor de nieuwe leersto? Geeft hij voorbeelden? Vraagt hij voorbeel-
den? Nadigt hij leerlingen uit om context aan te brengen? Zorgt de leerkracht ervoor dat de leerlingen zich voldoende betrokken voelen bij het onderwerp?

5. GEEFT DE LEERKRACHT DIVERSE EN BETEKENSIVOLLE TAALTAKEN?

Zijn er diverse schriftelijke en mondelinge verwerkingsvormen, zoals les- en schrijfopdrachten, rapportages en presentaties? Zijn de opdrachten realistisch en functioneel? Ervaren de leerlingen het nut van de taalvaak die ze uitvoeren? Spreken, luisteren, lezen en schrijven ze met een oudelijk doel voor ogen?

6. BEVAT HET LESMATERIAAL TAALTEUN, VISUELE ONDERSTEUNING?

staan er in het materiaal schema's en afbeeldingen? Wordt er gebruikgemaakt van bordschema's, schrijfkaders, en kijkwijzers? Werkt de leerkracht met concrete voorwerpen en attributen ter verduidelijking van abstracte begrippen? Wordt de kennis voorgesteld in een woordweb?

de leerlingen

7. IS ER VOLDOENDE TIJD VOOR TAALPRODUCTIE?

Krijgen de leerlingen voldoende de kans om hun kennis en voorkennis te verwoorden? Verwoorden de leerlingen oplossingen of uitleg bij de antwoorden? Krijgen alle leerlingen voldoende kansen om taal te produceren, niet alleen de duiers en taalsterke leerlingen?

8. IS ER VOLDOENDE INTERACTIE TUSSEN DE LEERLINGEN?

Maakt de leerkracht gebruik van interactieve werkwijzen? Stellen de leerlingen elkaar vragen? Wisselen ze kennis uit? Vindt er betekenisonderhandeling plaats? Mogen de leerlingen samenwerken?

9. IS ER TIJD VOOR REFLECTIE OP HET TAALGEBEUREN?

Worden de taalstrategieën die de leerlingen hanteren in de les expliciet gemaakt? Laat de leerkracht de leerlingen hun strategieën verwoorden? Doet hij de leerlingen na uitvoering van de opdracht reflecteren over het eindresultaat, maar ook over de aanpak van hun luisteren, spreken, lezen en schrijven?
1.6.3 Praktijkoefening

In onderstaand instructiefilmpje demonstreert een leerkracht uit het 5de leerjaar van een lagere school technieken en basisprincipes van taalontwikkelend lesgeven in haar klaspraktijk. Je kan meegenieten van de les "De zon en het heelal".

https://www.youtube.com/watch?v=gK1e-O_RnoY

Opdracht: bekijk het filmpje en maak onderstaande opdracht met behulp van de kijkwijzer op de voorgaande bladzijden.

VERLOOP

1. Bekijk het filmpje ‘De zon en het heelal’ m.b.v. de kijkwijzer ‘taalontwikkelend lesgeven lager en secundair onderwijs’. De groep wordt in drieën verdeeld. De eerste subgroep let aandachtig op de docent. De tweede subgroep observeert vooral de items met betrekking tot de lessen. De derde subgroep kijkt vooral naar de leerlingen. Leg daarna in groepjes van drie de bevindingen samen en formuleer een antwoord op de volgende vragen:
   • Welke basisprincipes van taalontwikkelend lesgeven komen aan bod in de les van het filmpje?
   • Welke niet?

2. Bekijk de les en vul een tweede keer en probeer concrete voorbeelden te vinden van:
   • aanbod van context
   • betekenisonderhandeling
   • mondelinge taalproductiekansen
   • schriftelijke taalproductiekansen
   • mondelinge taalsteun
   • schriftelijke taalsteun
   • de manier waarop de voorkennis van de leerlingen gebruikt wordt
   • feedback. Wordt er feedback gegeven op inhoud of vorm? Op welke manier gebeurt dat?
3. Neem per twee een les of een lessenreeks uit een methode wiskunde, wereldoriëntatie, muzische opvoeding of godsdienst. Andere duo’s van de groep nemen lessen of lessenreeksen van een ander leergebied. Alle groepjes screenen hun materiaal m.b.v. de kijkwijzer ‘taalontwikkelend lesgeven lager en secundair onderwijs’ en beantwoorden de volgende vragen:

- Welke basisprincipes van taalontwikkeling lesgeven zitten al in het materiaal vervat?
- Hoe kun je als docent in het materiaal ingrijpen om de les of de lessenreeks meer taalontwikkelend te maken? Welke activiteiten kun je aan de les of de lessenreeks toevoegen om de basisprincipes van taalontwikkeling lesgeven er meer in aan bod te laten komen? Welke zaken kun je anders aanpakken? Formuleer concrete voorstellen.

De bevindingen worden in plenum besproken. Formuleer ook een antwoord op de volgende vraag:

- Verloopt taalontwikkelend lesgeven op dezelfde manier in de verschillende leergebieden? Of zijn er verschillen te bemerken tussen de leergebieden? Zo ja, welke?

**MATERIAAL**

- Filmpje lager onderwijs ‘De zon en het heelal’
- Kijkwijzer ‘taalontwikkelend lesgeven lager en secundair onderwijs’ in de leidraad ‘Taalontwikkelend lesgeven, hoe doe je dat?’
- Lessen of lessenreeksen uit methodes wiskunde, wereldoriëntatie, muzische opvoeding en godsdienst voor de tweede en/of de derde graad van het lager onderwijs.
opdracht

ANTWOORDSLEUTEL

1.1 Principes die aan bod komen:

Betekenisonderhandeling
Voorbeeld: de leerkracht stimuleert de leerlingen om samen met hem/haar het begrip "nulkwag" te verhelderen.

Betekennisvolle taattaken
Voorbeeld: de leslokaal is betekenisvol voor de leerlingen. Ze gaan in de tekst over het hechel en ons zonnestelsel immers op zoek naar antwoorden op vragen over dit onderwerp die ze zelf eerst geformuleerd hebben.

Context
Voorbeeld: aan de hand van het filmpje over het hechel en de verwijzing naar de uitstap naar de Vlissengestrandacht Armand Pen actueel de leerkracht de voorkeur van de leerlingen.

Interactie en taalproductie
Voorbeeld: de leerkrant lekt schrijfelijke taalproductie uit door de leerlingen in duo's te laten oefenen in de sleutelwoorden wat ze al weten over de aarde, de zon en het hechel. Hierdoor gaan de leerlingen met elkaar in interactie. De leerlingen gaan ook met de leerkracht zelf in interactie wanneer de sleutelwoorden aan het bord worden geplotteerd en in een webkanne.

Taalfeedback
Voorbeeld: de leerkracht geeft feedback door verbale en non-verbale bewustzijnsfeedback te gebruiken, door de leerlingen te helpen bij de begrippen te verhelderen en door bevestigende en impliciet verbeterende feedback te geven op de manier waarop de leerlingen hun vragen over het hechel en ons zonnestelsel formuleren.

Taalruimte
Voorbeeld: de leerlingen krijgen in deze leszowel de ruimte om te spreken, om in interactie te gaan, als om te schrijven.

Taalsteun
Voorbeeld: het weboverscherm dat de leerkracht samen met de leerlingen opbouwt, stimuleert de denkvaardigheden van de leerlingen. Daarnaast biedt de leerkracht ook taalsteun wanneer de leerlingen zopen naar een juiste formulering van hun vragen over het hechel en ons zonnestelsel.

Transfer van taal- en strategieën
Voorbeeld: het lezen van de tekst zetten de leerlingen de leesstrategieën in zoals ze die geleerd hebben in het leergebied Nederlands.

1.2 Principes die niet aan bod komen:

Niet alle kansen op taalfeedback worden benut.
Voorbeeld: een leerling zegt, 'Hoe noemen die stenen weer?', De leerkracht gaat niet...
in de onjuiste gebruik van “noemen” en faal zo een kans liggen om in een reactie de correcte formulering te herhalen en zo de onverwachte fout expliciet te verbeteren.

**Schooltaal en CAT**

Bij schooltaal en CAT wordt er in deze les niet expliciet stilgestaan. Uiteraard worden van de leerlingen wel een bepaalde reeks schooltaalwoorden verondersteld om de (taal)kenmerken van een goed einde te brengen.

**Schriftelijke taalsteen**

wetschema

werkelijk als schrijfkrader

De woordkennis van individuele leerlingen wordt samengebracht en in een schema overgebracht, waardoor ze een contextuele basis vormt voor alle leerlingen. Zo heeft iedereen het gevoel er toch al iets over te weten en er is graag nog meer over te weten.

**2. Concrete voorbeelden**

Aanbod van context

het non-verbale taalgebruik, de verwijzing naar de leeromgeving, de verwijzing naar de leeromgeving, het onderwerp, de vergelijking van de afstand tussen de aarde en de zon met afstand van de plek en het einde van de speeltafels, afstand tussen de school en het station.

Betekenisonderhandeling

over de melkweg

Mondelinge taalproductiekansen

overleg over woorden

Schriftelijke taalproductiekansen

voorkennis noteren in schoolwoorden vragen opschrijven die zo nog beantwoord willen zien

Mondelinge taalsteen

vragen van de leerkracht uitleg van de leerkracht voorbeeldformuleringen om het beginnen van vragen te ondersteunen

**3. Verschillende leergebieden**

Ook al kennen de leerlingen hun specifieke vaardigheden aanblij, in principe kunnen alle elementen van taalontwikkeling geïntegreerd worden in elk leergebied.
1.6.4 Taalontwikkelend lesgeven: 9 tips voor een (taal)sterke lespraktijk

Onderstaande tips ontleenen we aan het materiaal van het Centrum voor Taal en Onderwijs.

Taalontwikkelend lesgeven: 9 tips voor een (taal)sterke lespraktijk

1. Zorg voor een **positieve klassleer**. Zorg dat leerlingen zich competent voelen:
   - Zorg dat je een zicht hebt op de competenties van je leerlingen.
   - Creëer en benecem succeservaringen.
   - Stel hoge verwachtingen aan alle leerlingen en maak dat duidelijk in je handelen. Geef ook de zwakkere leerlingen zinvolle taken.

2. **Begin elk nieuw hoofdstuk met een krachtige introductieactiviteit**
   - die nieuwsgierigheid opwekt en de leerlingen uitdagt
   - die betrekking heeft op gehele werkelijkheid; die nog niet gekende werkelijkheid doet beloven
   - die de gebruiksvoorspel van nieuwe leerstof doet ervaren
   - die oproept wat leerlingen al weten en kennen over het onderwerp zodat nieuwe kennis aan hun voorkeur kan gekoppeld worden
   - die wordt afgewerkd ‘In interactie’
   - die nog geen gebruik van vakjargon vereist
   - waarin lacunes in basisvaardigheden worden opgevangen
   - waarin je duidelijk maakt wat de opdracht is, welk doel de leerlingen moeten bereiken en welk eindproduct ze moeten afleveren.
   - waarin je duidelijk maakt wat de leerlingen moeten kennen en kunnen.

3. Zet de leerlingen in de verschillende fasen van de les **actief aan het werk**
   - Laat ze concrete ervaren en daarover uitwisselen.
   - Laat ze logisch redeneren en hypothesen formuleren.
   - Laat ze zelf uittesten en uitzoeken via proeven en (desk)experimenten.
   - Laat ze observeren en daarover reflecteren.
   - Laat ze opmaken wat ze geleerd hebben.
   - Speel in op diversiteit van de groep: zorg voor een gevarieerd aanbod aan opdrachten en gebruik verschillende werk- en groeperingsvormen.

4. Laat de leerlingen **samenwerken**, bij voorkeur in (**heterogene**) groepjes
   - zodat ze samen betekenis kunnen geven aan nieuwe (vak)taal;
   - zodat ze veel communiceren over de leerinhoud en de verwoording ervan in verschillende vormen gebeurt, ook in niet-specialistentaal.
Maak samenwerking **noodzakelijk**, gebruik werkmethoden die verplichten om samen te werken
   - doordat het doel niet kan worden bereikt zonder de bijdrage van alle teamleden (bv. door
   verdeling van informatie);
   - doordat elk groepslid kan worden aangesproken om het groepsproduct te presenteren, toe
te lichten, te verdedigen.

© Centrum voor Taal en Onderwijs
5. Schep een **behoefte aan informatie**

Kies je leeropdrachten zo dat de gezamenlijke kennis of creativiteit van de groep(jes) niet voldoende is om tot een oplossing te komen.
- Laat de leerlingen bijzondere nodige informatie vinden door hen gerichte kijk-/luister-/lees-/schrijfopdrachten te geven (stukje documentaire, tekstfragment, ...).
- Stel de brokken die je aanbiedt in voldoende mate af op het talig niveau en de achtergrondkennis van de leerlingen.
- Geef hulpmiddelen om zelfstandig lezen en schrijven te bevorderen en de kans op succesverwachtingen te vergroten.

6. Schep situaties die **schrijven, lezen of een gesprek nodig/nuttig maken**

- Zorg dat de leerlingen informatie moeten registreren:
  - omdat ze in een volgende (stap in een) opdracht onontbeerlijk is
  - omdat ze aan anderen moet worden doorgegeven (schriftelijk of mondeling)
  - omdat er later moet worden naar teruggrepen: hypothesen — vergelijking 'wat wist je al en wat weet je nu?'
- Laat de leerlingen lezen/schrijven/spreken als voorbereiding op beroepsituaties.
Vergrond de kans op success o.m. door schrijfkraders te bieden die structuur aanbrengen en taalmiddelen aanreiken.

7. **Ondersteun de leerlingen tijdens de taakuitvoering**

- Breng geregeld bezoeken aan de verschillende groepjes terwijl ze bezig zijn met het uitvoeren van hun leerkundigheid.
- Observeer; reageer op wat je ziet en zeggen over hun aanpak van de opdracht.
- Zet leerlingen die vastlopen op het goede spoor, maar niet door zelf de oplossing aan te bieden: stel vragen die het denken van de leerlingen activeren en de aandacht focussen op wat belangrijk is.
- Geef constructieve feedback aan de leerlingen en geef hen de kans om te leren uit hun fouten.

8. **Blik na de uitvoering in interactie met de leerlingen terug op de opdracht.**

- Bespreek en evalueren
- het eindproduct;
- hoe de leerlingen daartoe gekomen zijn en welke strategieën ze hebben toegepast;
- wat ze uit de opdracht hebben geleerd;
- de vakbegrippen die aan bod gekomen zijn.

9. **Let op je eigen taalgebruik** en op dat van het materiaal dat je gebruikt

- Pendel in je leergesprekken en in je interacties met de leerlingen voortdurend heen en weer tussen alledaagse manieren van zeggen en vakgebonden taalgebruik. Herformuleer, paraphraseren, ...
- Bouw voldoende mechanismen in om te controleren of leerlingen begrijpen wat je zegt, vooral wanneer je nieuwe taalvaat introbert.
- Breng vaak pauzes binnen als het terrein ervoor voldoende 'geprepareerd' is en lijk op een moment dat leerlingen ze nodig hebben om in hun zoektocht dingen te kunnen benoemen.

© Centrum voor Taal en Onderwijs
**SAMENGEVAT:**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Stap 1</th>
<th>Leg de basis voor zelfontdekkend leren:</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Oriënteren</td>
<td>Actieve voorbereiding (taal – kennis van de wereld)</td>
</tr>
<tr>
<td>Vooruitblikken</td>
<td>Doe de behoefte tot exploren en ontstaan</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>Stap 2</th>
<th>Leg de basis voor actief leren:</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Uitvoeren</td>
<td>Zorg voor een activerende, probleemstellende opdracht</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>maak gebruik van interactieve/coöperatieve werkwijzen</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>reclame verschillende soorten bronnen aan</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>breng vaak jargon binnen</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>Stap 3</th>
<th>Zet samen met de leerlingen de top op de piramide:</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Reflecteren</td>
<td>Blik terug op het leerproces</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Verwoord 'theorie'; zet vaak jargon vast</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Explicitie doelen</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Laat nieuwe leerstof verwerken</td>
</tr>
</tbody>
</table>

© Centrum voor Taal en Onderwijs
1.6.5 Op weg naar taalontwikkelend lesgeven: 14 tips voor taalontwikkelende omgevingen en interactie

Onderstaand materiaal ontlenen we aan het artikel van Koen Van Gorp van het CTENO:

---

Op weg naar taalontwikkelend lesgeven
14 tips voor taalontwikkelende leeromgevingen en interactie

Door Koen Van Gorp, CFO-medewerker

Voor heel wat leerlingen vormt taal een strijdblok om tot voldoende begrip en beheersing van vakinhoud te komen. Reker dan dat leerlingen in de lessen wereldoriëntatie, voldoende, geschiedenis... de nodige talrijke competenties opbouwen om over de inhoud van die vakken te communiceren, lopen leerlingen vaak tegen hun eigen talrijke grenzen aan. Handboeken en didactische werkvormen bieden vaak ontwikkende hulp om de vakinhoud en de taal van die vakinhoud te verwerken. Het kan ook anders. Uit mijn eigen doctoraatsonderzoek en uit de recente studie naar de effecten van taalgericht vakonderwijs van J. Elbers (2012) haal ik onderstaande tips voor leerkrachten om meer taalontwikkelend les te geven: 8 tips voor een taalontwikkelende leeromgeving, en 6 tips voor taalontwikkelend interactie met de leerlingen.

---

8 tips voor een krachtige taalontwikkelende leeromgeving

1. Vereenvoudig je lesinhoud, taken of teksten niet, maar maak gebruik van onderstaande tips om ze toegankelijk te maken. Het vereenvoudigen van taken maakt het begrijpen van teksten vaak moeilijker omdat de structuur van de tekst en de verbanden tussen teksten onzichtbaar worden.


3. Bied veel verschillende activiteiten aan om een bepaalde leerinhoud aan te pakken; bijv. en passant, waarin leerlingen verschillende horizonten van de tekst kunnen ontdekken, discussiëren,...

4. Bied de leerlingen de mogelijkheid om de leerinhoud te kiezen, spreken, lezen en schrijven te verwerken. Zodra de tekst is getoond kan er meer detail aangeboden worden, waardoor de leerlingen de stap van informeel naar formele taalstructuur en van mondelinge naar geschreven taal (zie tip 14).

---


© Centrum voor Taal en Onderwijs
5 Laat de leerlingen schrijven over de teksten die ze lezen. Schrijven over teksten is een onderbouwde vaardigheid in het onderwijs, terwijl het een heel krachtige manier is om groep te krijgen op leerinhouden, en om leerlingen de kans te geven die beheersing ook in taal te laten zien. Een brochure voor een klaslokaalstelling van voorwerpen uit de tijd van de oude en grootouders van leerlingen, het weetje Waarom de kompasnaald altijd naar het noorden wijst? voor een jeugdige:hoofd, glasheldere instructies voor het uitvoeren van een schetsboek, een manifest voor een groene economie, het ontwerp van een nieuwe grondwet, ... Er zijn heel wat schrijfdrachten denkbaar die leerlingen helpen om informatie diepgaand te verwerken.

Onderstaande taaltips kunnen hierbij inspiratie bieden:

Taaltip over motiverend lezen/maar een taalbaar eindproduct toewerken:

Taaltip Beter lezen schrijven – de juiste ondersteuning maakt het verschil:


7 Hoe meer interactie hoe beter. Interactie tussen leerlingen onderling (samenwerkend leren) en leerling-leerkracht interactie bieden kansen tot verwoorden, tot groep krijgen op leerinhouden, tot uitwisselen en bijstellen van inzichten, ... Zoek een evenwicht tussen klaslokaal interactie, interactie in groep en zelfstandig werk (met feedback door de leerkracht). Klaslokaal interactie bieden vaak te weinig oefen- of productievkansen voor de leerlingen; leerlingen stellen zich afwachtend op, wanneer weinig initiatief (bv. het stellen van vragen om verdieping) en produceren slechts korte antwoorden op de vragen van de leerkracht. Zie ook tips 9 tot 14.

8 Maak van bovenstaande tips een dagelijks terugkerende routine. Slechts een intensieve en langdurige aanpak maakt het verschil voor kwetsbare en minder taalvaardige leerlingen. Een dergelijke aanpak vormgeven en doortrekken doortoen de game school maakt deel uit van het taalbeleid van de school.

6 tips voor een taalontwikkelende interactie

9 Ga het gesprek met je leerlingen aan, zowel klaslokaal als individueel. De kracht van het gesprek wordt vaak overschat (denk aan de vele klassieke gesprekjes), maar ook ondergeschikt (zie kunnen het denken van leerlingen blootleggen). Vraag wat je leerlingen denken over een bepaalde lesinbouw. Achterhaal wat ze begrepen hebben en waarover ze nog een verkoerd beeld hebben. Zelf zo ben je zekerder dat ze leren wat je onderwijst.

10 Ga in op de (spontane) bijdragen van de leerlingen en breid deze uit. Zet spontane gesprekjes op met en tussen leerlingen zodat het klassieke vraag-antwoordspel doorbroken wordt. Op die manier ontstaan er authentieke, langere gesprekken, waarin gesprekspartners op elkaars inbreng voorbouwen en echt leren construeren.
11 B Reid je waachtijd uit. Geef een leerling de kans om zijn of haar gedachten te verwouderen. Geef dus niet direct het woord aan een andere leerling als een eerste leerling het antwoord op je vraag niet meteen kunt, maar wacht 3 tot 5 seconden.

12 Zorg dat elke leerling aan de beurt komt. Meestal worden klassikale gesprekken gedomeineerd door enkele leerlingen, krijgt het meerdere af en toe een beurt en zijn er enkel die niet noggen. Wees je bewust van dat patronen en doorbreek het.

13 Geef feedback op de inhoud en de vorm van wat leerlingen zeggen. Ga expliciet in op de inhoud, en impliciet op de vorm. Herformuleer de uitingen van leerlingen en verbeter ze impliciet zodat de leerlingen een correcte vorm aangeboden krijgen. Foute ideën (bij. vingeradrukken zijn een goed DNA-spoor) die leerlingen in de loop van een les opbouwen, moeten wel expliciet verbeterd worden.

14 Ondersteun de leerlingen bij het verwoorden van hun gedachten, observations, ervaringen, besluiten, ... Vervolledig en herformuleer de antwoorden van leerlingen waar nodig. Help hen om op die manier de overgang te maken van een allaag, informeel taalgebruik naar een formeler taalgebruik: het schooltaalregister (zie tip 4 en 13).


Referenties


Reageren op dit artikel? Mail naar koen.wangorp@arts.kuleuven.be

© Centrum voor Taal en Onderwijs
2 DIDACTIEK WOORDENSCHATVERWERVING

Voor dit deel van de cursus vind je begeleidend materiaal op Canvas ter ondersteuning van je studie. De PowerPoints en ander lesmateriaal maken integraal deel uit van de stof te kennen voor het assessment en gelden eveneens als leidraad in de uitwerking van lessen Nederlands voor op stage.

2.1 LEERDOELEN

- Je kan het verschil tussen receptieve en productieve woordenschatverwerving toelichten.
- Je kan in eigen woorden de betekenis van incidenteel en intentioneel woordenschatonderwijs toelichten. Je weet ook hoe kinderen bijvoorbeeld spontaan woorden leren.
- Je kan “label”, “concept”, “mentaal lexicon” en andere essentiële begrippen uit dit hoofdstuk in eigen woorden uitleggen.
- Je kan omschrijven wat labelen, categoriseren en netwerkopbouw inhoudt in het licht van woordenschatverwerving. Je kan de 3 fases van woordenschatverwerving eveneens toepassen op een gegeven grondwoord (bv. “banaan”).
- Je kent de didactische basismodellen *de viertakt* en *de six steps van Marzano* en kan die beide modellen toepassen op een gegeven grondwoord. Je weet bijvoorbeeld ook waarvoor het woordenschatschrift bij de six steps gebruikt wordt en kan een voorbeeldwoord “appel” toepassen op de 3 UIT’jes.
- Je kan uitleggen wat een woordenschatroutine is.
- Je kan verschillende didactische werkvormen (aangeboden in de lessen en via Canvas) toepassen in een van de didactische basismodellen.

2.2 Inleiding

Vandaag kijkt geen enkele leraar nog vreemd op wanneer we zeggen dat werken aan de woordenschat van leerlingen in de lagere school zinvol en noodzakelijk is. Wanneer we systematisch werken aan het uitbreiden van de woordenschat spreken we over de klassieke invulling van het begrip woordenschatonderwijs. Deze aanpak krijgt de laatste jaren meer en meer aandacht door de aanwezigheid op school van kinderen voor wie het Nederlands niet de moedertaal is. Hierin schuilt niettemin een gevaar: woordenschatlessen worden zowel door leraren als door leerlingen ervaren als saai en/of niet functioneel.

De focus ligt al te vaak op het wegwerken van een aantal achterstanden voor een aantal kinderen. Toch zou het uitbreiden van woordenschat ook voor het kind dat zijn moedertaal
in de klas hanteert, een verrijking moeten betekenen en een middel moeten zijn om meer vat te krijgen op de wereld en zijn beleving ervan. Dit uitgangspunt zou voor (toekomstige) leerkrachten een signaal moeten zijn om van woordenschatuitbreiding een uitdagend en plezierig aspect van alle lessen te maken.

Dit kan wanneer zij zich realiseren dat:

- kinderen over een geweldig woordleermechanisme beschikken;
- er geen dwingende leerlijn is: de keuze van de te leren woorden is wel pragmatisch bepaald;
- de leerkracht het verschil maakt: als de leraar een set basisvaardigheden ontwikkelt, kan hij met succes en bijna routinematig werken met woorden.

### 2.3 Woordenschat: wat weten we uit onderzoek?


#### 2.3.1 Leerlingen verschillen, ook in hun woordenreperatoire

Dagelijks spannen leraren zich in om op een constructieve manier om te gaan met de steeds grotere verschillen tussen de leerlingen in de klas. Die verschillen uiten zich binnen verschillende domeinen: het emotionele, het motorische, de achtergrondkennis, de totale ontwikkeling van het kind … en in de taalvaardigheid in de Nederlandse taal en/of in de moedertaal.

Dat de achtergrond van kinderen mede bepalend is voor het aantal woorden dat kinderen receptief en/of productief gebruiken, behoeft geen betoog. Onderstaande tabel toont hoeveel woorden kinderen uit taalrijke milieus meer horen dan kinderen uit taalzwakke milieus. Per jaar zijn dat acht miljoen woorden meer.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Milieu</th>
<th>Aantal gehoorde woorden per uur</th>
<th>In één week (100u)</th>
<th>In één jaar (5200u)</th>
<th>In drie jaar</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Laag milieu</td>
<td>620</td>
<td>62000</td>
<td>3 miljoen</td>
<td>10 miljoen</td>
</tr>
<tr>
<td>Midden milieu</td>
<td>1250</td>
<td>125000</td>
<td>6 miljoen</td>
<td>20 miljoen</td>
</tr>
<tr>
<td>Hoog milieu</td>
<td>2150</td>
<td>215000</td>
<td>11 miljoen</td>
<td>30 miljoen</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Hoe meer woorden een kind hoort in functionele, rijke contexten, hoe meer woorden het kind opneemt in zijn repertoire. Deze woorden zullen ertoe bijdragen dat het kind zich beter zal uiten, beter teksten zal begrijpen, beter zal leren. Voor kinderen uit lage milieus
De betekenis van deze taalachterstand vaak de start van een conflictueuze relatie met de verdere schoolloopbaan.

**Receptieve (of passieve) woordenschatkennis**

De taalgebruiker herkent de betekenis van woorden wanneer hij ze hoort of leest. Een leerling beschikt receptief over een woord als hij bijvoorbeeld bij het horen of lezen van het woord cavia het juiste plaatje kan aanwijzen.

Een van huis uit Nederlandstalig kind beschikt op vierjarige leeftijd receptief over ongeveer 3.300 woorden. Tot en met het achtste jaar komen daar ongeveer 600 woorden per jaar bij, en van het negende tot het twaalfde jaar tussen de 1.700 en 3.000 per jaar. Op twaalfjarige leeftijd hebben deze kinderen de beschikking over ongeveer 17.000 woorden. Voor een volwassene zijn dat zo'n 50.000-70.000 woorden.

**Productieve (of actieve) woordenschatkennis**

De taalgebruiker kent de woorden zodanig, dat hij ze niet alleen begrijpt maar ook zelf kan gebruiken als hij spreekt of schrijft. Een leerling beschikt productief over een woord als hij bijvoorbeeld bij het zien van een plaatje van een cavia, dit dier kan benoemen.

Een kind van wie de thuistaal Nederlands is, heeft op zijn vierde jaar een productieve woordenschat van ruim 2.000 woorden. Op achtjarige leeftijd is dit aantal verdubbeld. En op tienjarige leeftijd hebben deze kinderen een productieve woordenschat van tegen de 5.000 woorden. Een volwassene met een redelijk opleidingsniveau beschikt actief over zo'n 30.000-40.000 woorden. De productieve woordenschat is altijd kleiner van omvang dan de receptieve. Een taalgebruiker kan altijd meer begrijpen dan hij zelf kan spreken.

Behalve het aantal woorden dat een kind kent, blijken er tevens grote verschillen te bestaan in de kwaliteit van de woordkennis. Minder taalvaardige kinderen beheersen de woorden minder in de diepte.

### 2.3.2 Het belang van woordenschat

**Woorden leren**

Er bestaat een rechtstreeks link tussen woordkennis, tekstbegrip en leren. Hoe meer woorden een kind kent, hoe sneller het kind begrijpt wat het leest en hoe toegankelijker het leren wordt. Het is dan ook belangrijk dat scholen een beleid ontwikkelen dat gericht
is op intensieve en effectieve woordenschatverwerving. Zo ontstaat grotere woordkennis, beter taalbegrip, beter lezen en beter leren.

Woordenschat is meer dan beschikken over een ruim repertoire aan woorden, het is ook beschikken over kennis van de wereld. Die woorden hebben kinderen nodig om het aanbod in specifieke leergebieden zoals wiskunde en wereldoriëntatie te kunnen verwerven. Scholen hebben dan best ook aandacht voor het aanbod van verschillende soorten woorden.

**Intensief onderwijs**

Expliciet intentioneel woordenschatonderwijs leidt tot de directe leerwinst bij leerlingen. Als de leraar woorden helder uitlegt, met de leerlingen praat over de betekenissen van de woorden en de woorden enkele dagen meermaals gebruikt, dan blijken leerlingen deze woorden te leren. Hiervoor is intensief onderwijs noodzakelijk. Leraren bieden het woordenschatonderwijs systematisch aan en bedden het structureel in de klaswerking in.

**Intentioneel of incidenteel leren van woorden**

Kinderen leren woorden op twee manieren: incidenteel en intentioneel. **Incidenteel** wil zeggen dat kinderen woorden uit de omgeving ongemerkt oppikken. **Intentioneel** wil zeggen dat de leraar woorden via expliciete instructie aanleert. Het is een vorm van woordenschatonderwijs waarbij doelbewust en gestructureerd (planmatig) wordt gewerkt aan het uitbreiden van de woordenschat. Kinderen leren via intentioneel onderwijs zo’n 300 tot 500 woorden per jaar, dat zijn 8 à 10 woorden per week. Maar kinderen die schoolgaan leren gemiddeld zo’n 3000 nieuwe woorden per jaar bij. Dit gebeurt onopgemerkt.

**2.4 Taalkenmerken van woorden**

**2.4.1 Woordbetekenis : label en concept**

Een woord bestaat uit de klankvorm (**het label**), bijvoorbeeld fiets, en de betekenis (**het concept**) die we aan deze vorm toekennen, bijvoorbeeld **een voertuig op twee wielen, aangedreven door een ketting**. De relatie tussen het label en het concept is meestal willekeurig. Als we vandaag afspreken dat we een fiets een **blurp** noemen, kunnen we daar heel goed mee leven.

Ieder woord, ieder concept heeft vele **betekenisaspecten**. Sommige zijn cruciaal. We weten dat een fiets een ding is dat je van de ene naar de andere plek kan voeren. Het feit dat een fiets bijvoorbeeld twee wielen heeft, maakt dat het voorwerp zich onderscheidt van allerlei andere vervoersmiddelen. We weten ook dat en dat je een klassieke fiets met
mankracht in beweging brengt. Bij een auto is dat anders. Woorden veranderen ook van betekenis en verwantschap met andere woorden. Is er een verwantschap tussen een elektrische wagen en een elektrische fiets? En een hybride wagen is dat nog wel een auto?

Hoe meer we over een woord weten, hoe dieper onze woordkennis van dat woord is. Woordenschatuitbreiding is dus niet alleen een kwestie van meer woorden leren, maar ook van meer over woorden leren, van zogenaamde diepe woordkennis verwerven. De woordbetekenis omvat ook grammaticale informatie zodat het woord correct in een zin kan worden gebruikt. Bijvoorbeeld de kennis dat het woord *fiets* een zelfstandig naamwoord is en dat er het lidwoord *de* bij hoort.

2.4.2 Het opbouwen van woordenschat

De woordenschat van een taalgebruiker is geen verzameling losse woorden. De woorden vormen een netwerk van onderling verbonden elementen. Er bestaan verschillende soorten relaties tussen woorden.

Belangrijke soorten relaties zijn:

- **betekenisrelaties:**
  - *venster* – *raam* (synoniemen),
  - *vogel* – *mus* (categorie en exemplaar),
  - *koekenpan* – *sort* (context).

- **vormrelaties:**
  - tussen woorden die hetzelfde klinken, bijvoorbeeld tussen woorden die rijmen zoals *bank*–*rank*,
  - tussen woorden die hetzelfde klinken maar iets anders betekenen zoals *bank*–*bank*.

Wanneer je een nieuw woord leert, krijgt dit nieuwe woord direct een plaats in dit netwerk. Naarmate je meer woorden kent die met het aan te leren woord te maken hebben, zal je dit woord gemakkelijker kunnen leren en onthouden.
Een voorbeeld van netwerk opgebouwd uit de verschillende soorten betekenisrelaties tussen woorden vind je hieronder bij het woord “schep”.

![Diagram](image)

### 2.4.3 Mentale lexicon en identiteit van een woord

Het **mentale lexicon** maakt deel uit van het langetermijngeheugen. Alle woorden die we ons vanaf onze babytijd eigen maken, worden erin opgeslagen. Van elk woord zijn verschillende eigenschappen opgeslagen in het mentaal lexicon.

Een concept bevat:

- semantische informatie: wat is de betekenis van een woord?
- akoestische informatie: hoe klinkt een woord?
- fonologische informatie: hoe spreek je het uit?
- morfologische informatie: hoe vervoeg en verbuig je het woord?
- syntactische informatie: hoe gebruik je het in een zin?
- pragmatische informatie: in welke pragmatische situaties gebruik je het?
- orthografische informatie: hoe schrijf je het?

Al die verschillende soorten informatie worden de identiteiten van een woord genoemd. Binnen het mentaal lexicon hangen woorden en hun eigenschappen onderling samen. De woordkennis binnen de identiteiten van het woord is als het ware als een computernetwerk geordend. Bijvoorbeeld, *maan* hangt semantisch samen met *donker*, maar ook met *rond*. *Donker* hangt weer samen met *nacht* of met *angst*.

Wat hun fonologische identiteit betreft, hangen vergelijkbare klankstructuren samen (*bak/pak/lak/dak*). Dit stelt ons in staat snel wisselrijtjes te lezen of te rijmen. Problemen met de fonologische identiteit van woorden kunnen een grote invloed hebben op het leren lezen en spellen.

2.4.4 Woordenschatverwerving

Annemarie Schaerlaekens: “Eerst leren kinderen zelfstandige naamwoorden en enkele speciale woorden als 'nog', 'weg', 'nee’. Dat gebeurt zo rond hun eerste verjaardag, al verschilt dat van kind tot kind. Iets later leren ze werkwoorden. Deze volgorde in de verwerving van woordcategorieën is niet toevallig. Een kind herkent al vlug objecten in zijn omgeving, bijvoorbeeld een stoel, en merkt vervolgens dat daar één symbool bij hoort: de klankcombinatie 'stoel'. Een object, vaak uitgedrukt met een zelfstandig naamwoord, kunnen ze bestuderen, is makkelijker te vatten. Een actie, vaak uitgedrukt door een werkwoord, is eenmalig, gaat voorbij, is vluchtig. Dat is voor een kind veel lastiger om te bestuderen. Kinderen gebruiken in het begin ook zelfstandige naamwoorden om een actie uit te drukken. Als het kind 'stoel' zegt, kan het bedoelen dat het op de stoel wil kruipen. Voor zover bekend geldt voor alle kinderen die hun eerste taal leren dat ze eerst zelfstandig naamwoorden gaan produceren en pas dan de werkwoorden” (Salemans, 2003).

Bij de verwerving van woorden zijn drie principes te onderscheiden: labelen, categoriseren en netwerkopbouw.


2.4.4.1 Labelen

Ouders en verzorgers communiceren volop met baby's en peuters die ze onder hun hoede hebben. Dagelijks halen ouders hun kleintjes uit bed of ze leggen ze er juist weer in, ze verschonen ze, eten samen wat, doen spelletjes, bekijken een boekje, of gaan wandelen en boodschappen doen. Daarbij praten de volwassenen volop met de kinderen en benoemen ze steeds weer dezelfde personen, voorwerpen en activiteiten voor de kinderen (papa, mama, pak de bal maar, daar komt een hapje, ...). Woorden werken in dit vroege
taalverwervingsstadium als een soort woordkaartjes ("etiketten") die op dingen en acties om kinderen heen geplakt zijn: labels. Kinderen ervaren met al hun zintuigen allerlei aspecten van hun dagelijkse beslommeringen. Door te labelen maken de (volwassen) taalgebruikers in een voortdurende herhaling aan de baby’s duidelijk welke woordvormen daarbij horen.

2.4.4.2 Categoriseren

Wanneer baby’s peuters worden, gaan ze meer van de wereld ontdekken. Niet alleen zijn de kinderen langer wakker, ze komen ook meer in verschillende omgevingen, komen daar nieuwe gesprekspartners tegen en ze zien andere voorbeelden bij woorden die ze al kennen: niet alleen de stoffen fauteuil thuis heet stoel, maar hun houten stoeltje op de peuterspeelzaal is ook een stoel. Stoelen kunnen dus groot en klein zijn, van verschillende materialen gemaakt zijn en als ze erg breed zijn, heten ze geen stoel meer, maar zetel! Kinderen in deze fase zijn niet meer alleen maar bezig het met vinden van de labels, de naamkaartjes voor hun specifieke, individuele wereld. Ze ontdekken dat voorheen losse begrippen ook overlap hebben in betekenis, of dat bepaalde begrippen juist tegenovergesteld zijn aan elkaar: ze leren wat op een bepaalde manier bij elkaar hoort. Ze ontdekken gaandeweg dat er verbindingen bestaan tussen al bekende woorden en tussen groepen woorden en er ontstaat een netwerk.

2.4.4.3 Netwerkopbouw

Bij netwerkopbouw draait het om het ontdekken en vastleggen van verbanden tussen woorden. Kinderen ontdekken bijvoorbeeld dat er een verband is tussen een pan en een bord – beide hebben met eten te maken – en tussen een vogel en een hond: weliswaar zijn dit heel verschillende diersoorten maar wel allebei dieren die naar je toe kunnen komen of juist kunnen weggaan. Bij planten is dat niet aan de orde. Allerlei mogelijke verbindingen tussen woorden en begrippen kunnen we uitbeelden als een netwerk van knopen en lijnen. De lijnen (de verbindingen) kunnen dunner of dikker uitgebeeld worden om de kracht van de verbinding tussen de knopen (de begrippen) weer te geven.

Als nieuwe begrippen aan het netwerk toegevoegd worden, vindt er groei en verbreding van de woordenschat plaats. Wanneer er nieuwe lijnen ontstaan tussen al aanwezige knopen in het netwerk of tussen bestaande en nieuwe elementen, gaat het om verdieping van het totale netwerk; de losse elementen raken steeds meer ingebed in netwerken van relaties. Op die manier ontstaat diepe woordenschatkennis. Om die diepe woordenschatkennis te bereiken is het belangrijk om over de relaties tussen woorden te praten en die relaties waar mogelijk in schema’s (onder andere grafische modellen) weer te geven en te benoemen. In die fase zijn we steeds meer afhankelijk van taal om de
relaties tussen woorden te omschrijven. Het labelen van de tastbare werkelijkheid voldoet op dit niveau niet meer.

2.4.4.4 Samenvatting

- **Labelen:** op een voorwerp of een gebeurtenis wordt als het ware een etiket geplakt. Kinderen leren waar een woord in een bepaalde context naar verwijst. Bijvoorbeeld: een kind gebruikt vis voor de goudvis die in de kom zwemt.

- **Categoriseren:** ieder label verwijst naar een categorie van dingen. Bijvoorbeeld: het kind ontdekt dat er veel verschillende zwemmende dieren zijn die vis heten, ze verschillen in vorm, kleur, enzovoort.

- **Netwerkopbouw:** ieder woord is verbonden met andere woorden. Een kind leert dat je vissen kunt vangen met een hengel of met een net. Op deze manier vormt zich een netwerk van woorden om het woord vis heen.

2.5 Wat werkt in de klas? Verwerving, ontwikkeling en didactiek van woordenschat

Een leraar kan in de klas op een impliciete en een expliciete manier werken aan woordenschatverruiming bij de leerlingen.

2.5.1 Incidenteel leren van woorden bevorderen

Bij het impliciet aanbrengen van woordenschat werkt de leraar rijke contexten uit. Dit kan door:
- Voorlezen
- Veel spreken
- Begrijpend luisteren
- Media: televisieprogramma’s, digitale prentenboeken, ...
- Stillezen
- Boeken lezen
- ...

Tijdens die activiteiten pikken leerlingen incidenteel woorden op. Het bevorderen van incidenteel leren van woorden is een actief en beïnvloedbaar proces. De leraar kiest doelbewust een aanbod waarbij hij nadenkt over de kansen tot incidenteel leren. Een beperkt aanbod onteemt de kansen tot incidenteel leren.

2.5.2 Expliciet woordenschat onderwijzen

Bij het expliciet onderwijzen van woordenschat bepaalt niet het toeval wat kinderen oppikken. Kinderen gaan intentioneel met het aanbod van de leraar aan de slag. Expliciet
woordenschatonderwijs is een goed doordacht proces waarbij het selecteren van woorden belangrijk is.

Het is van belang dat woorden die binnen het woordenschatonderwijs worden aangeboden, zorgvuldig worden geselecteerd. Het belangrijkste is natuurlijk woorden te kiezen die de leerlingen nog niet kennen.

Criteria die daarnaast gehanteerd worden, zijn:
- woordfrequentie: hoe vaak komt een woord in gesproken en geschreven taal voor? Die woorden zijn belangrijk om te kennen. Hierbij kunnen woordfrequentielijsten worden gehanteerd;
- nut: hoe nuttig is het woord voor een leerling? Dit hangt voor een deel samen met woordfrequentie. Woorden die veel voorkomen, zijn meestal nuttig om te kennen. Soms selecteren leraren woorden op grond van nuttigheid, hoewel ze in een woordfrequentielijst niet hoog in rangorde staan. Het kan zijn dat het in een bepaalde situatie, zoals in een project, noodzakelijk is ze toch aan te leren;
- context: als een woord in een bepaalde context, zoals een project of een prentenboek, duidelijk wordt gebruikt, is het voor de leraar belangrijk die kans te benutten en dat woord aan te leren.

Ten slotte is het niet handig kinderen losse woorden aan te leren. Het is effectiever meerdere woorden in een logisch en zinvol verband aan te bieden. De leraar maakt woordgroepen (woordclusters) en neemt bijvoorbeeld de woorden licht en donker samen of kiest woorden rond een bepaald thema, zoals ziekenhuis, dokter, verpleegster, injectie en operatie.

2.5.3 Didactiek bij het onderwijzen van nieuwe woorden

2.5.3.1 Algemene zaken

Motiveren van kinderen: enkele vuistregels

- Bied een context aan die begrijpelijk is en genoeg bekende woorden bevat.
- Zorg voor een beperkt aantal nieuwe woorden.
- Zorg voor functionele situaties (het doet ertoe of je de woorden al dan niet begrijpt).
- Werk stapsgewijs, gebruik een van de didactische basismodellen (zie verder).
- Bied gevarieerde werkvormen aan (zie suggesties op Canvas).

Strategieën voor het vinden van betekenissen

Naast het aanleren van woorden hebben kinderen ook nood aan het ontwikkelen van strategieën om zelf de betekenis van woorden te achterhalen. In lessen woordenschat werk je dus ook aan:
- Een woord uit elkaar halen;
- de betekenis afleiden uit de context;
- een woordenboek gebruiken.

Er kunnen verschillende didactische modellen gehanteerd worden bij het expliciet onderwijzen van woorden, zowel mondeling als schriftelijk. Het schrijven van het woord helpt om het woordbeeld en de betekenis te onthouden. Er zijn 2 didactische basismodellen die de voorkeur genieten: de viertakt en de six steps van Marzano (zie verder).

Gemeenschappelijk in de verschillende modellen zijn volgende elementen:
- Omschrijf duidelijk de betekenis van woorden en plaats die in een context. Dit noemen we “robuuste instructie”. Dat houdt in dat de betekenis van woorden expliciet uitgelegd worden en in een duidelijke context geplaatst worden zodat leerlingen een beeld krijgen van de betekenis.
- Zet de woorden dieper vast bvb. in gesprekken waarin kinderen de gelegenheid krijgen nieuwe kennis te koppelen aan de eigen voorkennis.
- Laat kinderen meerdere en verschillende ervaringen opdoen met het woord.

2.5.3.2 Didactisch basismodel: de viertakt

Het didactisch model van de viertakt volgt vier stappen (Duerings, J. e.a., 2011):
- **Voorbewerken** (oriënteren): de woorden worden vanuit een context aangeboden. Dat dient om de leerling alert te maken en de voorkennis te activeren. De eerste fase duurt maar kort. In een paar minuten neemt de leerkracht de tijd om de voorkennis van de leerlingen over het onderwerp te activeren. Zo creëer je een context waar later nieuwe begrippen en kennis “aangehaakt” kunnen worden.
Belangrijk dat je in deze fase vooral de leerlingen nieuwsgierig zal maken maar het nieuwe woord nog niet gaat aanbieden.

- **Semantiseren** (betekenis geven): in de tweede fase biedt de leerkracht de nieuwe begrippen aan met behulp van de 3 “uitjes”: uitleggen, uitbeelden en uitbreiden. De leraar verheldert dus expliciet de betekenis van het woord.
  
  o **Uitbeelden**: aan de hand van foto’s, afbeeldingen, tekeningen, voorwerpen worden de betekenissen expliciet uitgelegd en voor de leerlingen zichtbaar gemaakt. De leerkracht moet alle concrete woorden of handelingen in beeld kunnen brengen. Voorwerpen worden getoond (in het echt of op een plaatje) en handelingen worden in de klas voorgedaan. Bij abstracte voorbeelden die je niet direct kunt tonen of voordoen, moet je in je klas een context creëren waarin de betekenis duidelijk naar voren komt. Bij het woord *ruzie* kun je door middel van een rollenspel duidelijk maken wat de betekenis hiervan is. Daarna kan door middel van een plaatje de betekenis van het woord ruzie nogmaals opgeroepen worden.
  
  o **Uitleggen**: de betekenis van het woord uitleggen op een kindvriendelijke manier. De verbale uitleg die de uitbeelding vergezelt, moet kort en duidelijk zijn. Het nieuwe woord krijgt hierbij zeer veel aandacht en wordt vaak herhaald (tot 7 keer toe!). Wanneer je het woord *ruzie* naast of tijdens het uitbeelden ook uitlegt, moet het woord zo vaak mogelijk klinken en moeten de belangrijkste betekenisaspecten aan bod komen.
  
  o **Uitbreiden**: de woorden worden geclusterd: wat hoort bij wat? Op die manier wordt de achterliggende structuur aangeleerd. Aangezien woorden geen losse eenheden zijn, moeten ze worden geclusterd met woorden waarmee ze sterk zijn verbonden. Ze komen vaak samen voor en worden ook zodanig bij elkaar in de woordenschat opgeslagen. Aan *ruzie* zou het woord boos verbonden kunnen worden, ook ruziemaken, ruzie zoeken, een ruzie bijleggen, … Deze uitbreiding moet ook duidelijk worden tijdens het semantiseren. Dit uitbreiden naar woordclusters verloopt vaak heel spontaan en vanzelfsprekend (zie cluster bij het woordje ‘schep’).

- **Consolideren** (inoefenen, inslijpen van betekenis): de woorden vaak en veelzijdig herhalen door spelletjes te spelen met die woorden (woorden raden, op de rug schrijven, waar-of-niet-waar, enz.) Dat is de **actieve manier**. De woorden dienen ook zichtbaar aanwezig te zijn in de klas (**passieve manier**).

- **Controleren**: de fase van consolideren loopt over in de fase van controleren waarin met dezelfde consolidatie-oefeningen gecheckt kan worden of leerlingen de doelwoorden voldoende beheersen. Je gaat dus nagaan of de leerlingen de woorden
kennen. Dat kan op verschillende niveaus: passief of actief kennen, oppervlakkige of diepere kennis vereist?

Hieronder worden een aantal praktijkvoorbeelden van de viertakt besproken, aangeboden via de kwaliteitskaarten van [www.taalpilots.nl](http://www.taalpilots.nl).

In het volgende voorbeeld zie je hoe een leerkracht een woordcluster 'door de viertakt haalt'. Deze leerkracht van groep 5 behandelt de woorden 'artikel' en 'journalist' in één keer.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Stap</th>
<th>Praktijkvoorbeeld</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><strong>Voorbewerken</strong></td>
<td>De leerkracht van groep 5 komt de klas al lezend binnen met een uitgevouwen krant. Ze blijft lezen en roept pas na een tijdje: 'ik lees hier dat kinderboekenweek is'.</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Semantiseren</strong></td>
<td>Dat is een krantenartikel. Een artikel is een stukje tekst in de krant. Kijk, dit is het artikel (het is gomarkeerd) over de kinderboekenweek. Dit stukje tekst in de krant, dit artikel, is geschreven door een journalist. Een journalist schrijft voor de krant. De journalist schrijft over wat er allemaal in de wereld gebeurt. Deze journalist heeft een artikel geschreven over de kinderboekenweek. Hier staat de naam van de journalist. Er staan heel veel artikelen in de krant. Er gebeurt natuurlijk veel in de wereld om over te schrijven. Kijk maar, hier een artikel over prinses Maxima. En hier een artikel over voetbal en oh, wat aelig, hier een artikel over een auto-ongeluk. Ja, er staan veel stukjes in de krant. En al die krantenartikelen worden geschreven door journalisten. De journalisten werken voor de krant en schrijven over wat er allemaal gebeurt in de wereld. Bedenk eens samen welk krantenartikel je zou willen lezen.</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Consolideren</strong></td>
<td>De leerlingen zoeken in duo's naar artikelen in de krant die ze interessant vinden. Wie wil later journalist worden? Waarover wil je dan schrijven? De leerlingen gaan op zoek naar artikelen en journalisten in tijdschriften. Ze moeten aangeven of het een artikel of reclame is. Leerlingen schrijven zelf een artikelje voor de schoolkrant. Leerlingen zoeken verschillende soorten artikelen (sport, politiek, kunst, etc.)</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Controleer</strong></td>
<td>Passief: Elk kind krijgt een stuk krant en markeert twee artikelen en onderstreep daarbij de naam van de journalist. Actief: de leerkracht vraagt: 'Hoe noem je een stukje tekst in de krant waarin je iets kunt lezen over de wereld? En hoe heet iemand die dat schrijft voor de krant?'</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Door het woordenschatonderwijs in te bedden in het zaakvakonderwijs kan veel winst behaald worden. Woorden worden dan geselecteerd uit de tekst, en vooraf behandeld, zodat leerlingen de inhoud van de tekst beter begrijpen. De voorbewerking valt dan samen met de introductie van de les, de semantisering met de uitleg van de nieuwe leerstoof, de consolidering met bijvoorbeeld het lezen van een tekst en de controle met het beantwoorden van vragen naar aanleiding van de tekst.
2.5.3.3 Didactisch basismodel: De Six Steps van Marzano

Vanuit de viertakt weten we dat er zeer veel aandacht moet gaan naar semantiseren en consolideren van nieuwe woorden. De Amerikaanse onderwijsexpert Marzano ontwikkelde het programma Six Steps, een handig hulpmiddel om intensief aandacht te besteden aan woordenschat in alle vakken. Zijn zes-stappenaanpak is bovendien gericht op het vergroten van de achtergrondkennis van de leerlingen.

Zes-stappenaanpak van Marzano

**Stap 1: De leraar selecteert en omschrijft het woord.**

De leraar geeft op een motiverende manier en op basis van essentiële kenmerken een omschrijving van het woord en ondersteunt dat door afbeeldingen en concreet materiaal.

**Stap 2: De leerlingen omschrijven in hun eigen woorden.**

De leerlingen omschrijven het begrip in hun eigen woorden. Zodra de leraar een begripsomschrijving van een kind heeft, gaan de andere leerlingen op zoek naar wat ze al weten over dat begrip.
**Stap 3: De leerlingen tekenen het woord.**
De leerlingen maken een tekening, symbool of andere grafische vorm van het nieuwe woord. De omschrijving van het woord wordt geschreven in een woordenschatportfolio of woordenschatschrift.

**Stap 4: De leerlingen doen activiteiten met het woord.**
De leerlingen verdiepen hun woordenschat door herhaalactiviteiten met de aangeleerde woorden door vrij te associëren met het aangeleerde woord. Door kennis te nemen van de associaties van de medeleerling wordt het woordbegrip van de leerling verdiept. Leerlingen vullen aansluitend de omschrijving in hun taalportfolio aan.

**Stap 5: Interactie tussen de leerlingen over woorden.**
De leerlingen gaan in interactie over de woorden in hun taalportfolio. De leraar geeft de kans de aangeleerde woorden te bespreken met elkaar. Zij vertellen wat ze hebben opgeschreven en waarom. Door die interactie gaan ze zaken vergelijken en de woorden dieper verwerven.

**Stap 6: Spelenderwijs meer inzicht in woorden.**
De leraar biedt de leerlingen spelactiviteiten aan met de aangeleerde woorden (quiz en raadsels). Daardoor krijgen de leerlingen meer inzicht in de woorden.

In de volgende bladzijden vind je een korte beschrijving van deze werkwijze.
Zesstappen aanpak


Er is een groot verschil tussen leerlingen als het gaat om achtergrondkennis. De thuis-situatie speelt een belangrijke rol. In het ene gezin trekt men eropuit en wordt er gelezen en gediscussieerd, in het andere gezin niet. Het is een feit dat de achtergrondkennis van leerlingen enorm uiteen loopt. Marzano heeft een aanpak beschreven om gericht te werken aan het verkleinen van die achterstand in achtergrondkennis.

Leerlingen leren ook woorden door te lezen. Als scholen door de jaren heen leerlingen de kans bieden veel te lezen over onderwerpen die hen boeien, zal dat positief bijdragen aan hun achtergrondkennis. Omdat niet elk kind evenveel leest, is uitbreiding van woordenschat/achtergrondkennis door lezen te beperken. Marzano pleit daarom voor expliciet woordenschatonderwijs. Voor het Nederlands (speciaal) basis onderwijs is een bewerking van zijn zesstappenaanpak geschoren onder de naam 'Wijzer woorden' (Bazoll, 2011).

De aanpak richt zich specifiek op direct aanleren van school- en vaktaalwoorden en gaat dus verder dan alleen woordenschatonderwijs van algemene begrippen in bijvoorbeeld taallessen. Door expliciet aanbieden van school- en vaktaalwoorden, begrijpen leerlingen de (instructie) aangeboden leerstof beter.

Naar een hoger begripsniveau

'Kijk, zo staat 'klimaat' in mijn woordportefeuille.' Khabir laat zijn omschrijving en tekening zien aan een groepsgenoot. 'Het klimaat is het soort weer in een bepaald gebied het hele jaar door.' Onder zijn beschrijving de tekening van een wereldbol met daarin reken, ijskristallen en zon. Dan is liza aan de beurt, ze laat haar omschrijving en tekening van 'klimaat' aan Khabir zien.

Op basisschool De Driehoek in Rotterdam wordt planmatig gewerkt aan het verbeteren van leerperspectieven van leerlingen. Opbrengstgericht werken krijgt onder andere inhoud door bewust inzetten van programma's om achtergrondkennis van leerlingen te vergroten. De school kiest voor directe woordenschatinstructie, gericht op schoolse instructie-en vaktaal.

Zestappenaanpak
School en vandaalwoorden zijn meestal niet dezelfde als de algemene woorden die de huidige taammethodes aanbieden. Het zijn begrippen die essentiële zijn om de instructie van een vak goed te volgen of een leerstuk en opdracht te begrijpen. Bij gecijferdheid en rekenen gaat het om begrippen als 'vergelijken', 'grooter dan' of 'schatten'. Bij wereldoriëntatie, dienbijvoorbeeld 'eigenschappen' of 'aardontasting' en bij taal kunnen dit begrippen zijn als 'alinoo', 'leeuwen', 'samenvallen'.

Voorbereidingsfase: woordselectie
In de leesvoorbereiding selecteert de leeraar een woord en maakt een omschrijving van het begrip door aan andere woorden te denken die een betekenisrelatie hebben met dit geëlektrificeerde woord. De leertaar stelt de woorden specifiek op of de leerlingen die hij in zijn groep heeft.

Wij met Woorden richt zich op begrippen die vragen om directe instructie. Meester Eric legt uit: 'Belangrijk begrippen voor leerlingen om de instructie te kunnen volgen en om de leeracht goed te kunnen verwerken, biedt ik aan met de zestappen aanpak. Een voorbeeld van zo'n woord is "kortingspercentage" in mijn rekenles.'

Introductiefase nieuwe woord
In deze fase introduceert de leeraar het nieuwe woord. De eerste drie stappen van de zestappen aanpak vormen één geheel en zijn gericht op het begrijpen van de betekenis van het woord.

Step 1: omschrijving nieuw begrip
In step 1 geeft de leeraar uitleg over het nieuwe woord in de vorm van een concrete en uitdagende beschrijving van het woord. Definitie blijkt niet zo zinvol als instructie middel, zij zijn voor leerlingen minder betekenisvol, te beschrijvend en te abstract. Bij de eerste kennismaking kunnen leerlingen beter uit de voeten met omschrijvingen en voorbeelden in spreektaal. De leeraar bepaalt voor elk begrip welke essentiële kenmerken de basis vormen voor de omschrijving.

Er wordt gecentreerd gegeven van het woord 'monarchie', maar een omschrijving van het begrip. In step 1 legt meester Eric zijn leerlingen in groep 7 monarchie uit door het digitale schoolbord foto's te laten zien van koningin Beatrix en haar paleis. Hij toont foto's van de koningin die de troonrede voorleest. Hij vertelt dat Nederland een monarchie is en wat dit betekent.

Step 2: het begrip in eigen woorden
Het doel van woordenschatinstructie is dat leerlingen de betekenis van woorden opslaan in hun lange termijngeheugen. Leerlingen moeten informatie actief en herhaaldelijk verwerken zodat deze daadwerkelijk wordt opgeslagen. Dat proces begint met step 2: leerlingen geven in eigen woorden de uitleg over het nieuwe woord weer.

Introductiefase nieuw woord
Step 1: de leeraar geeft een omschrijving van het nieuwe begrip.
Step 2: de leerlingen omschrijven het begrip in eigen woorden.
Step 3: de leerlingen maken een beeldende weergave van het woord.

Fase van dieper woordbegrip
Step 4: de leerlingen verdiepen de woordkennis door woordactiviteiten.
Step 5: de leerlingen bespreken woorden met elkaar.
Step 6: de leerlingen krijgen spelenderwijs meer inzicht in de woorden.
Het aanleren van school- en vaktaal vindt zo veel mogelijk plaats binnen de lessen.

In stap 2 gaat het woordportfolio open bij het tabblad Wereldoriëntatie. De leerlingen krijgen DenkTijd en schrijven in eigen woorden op wat een monarchie is. Meester Eric loopt rond, kijkt en stimuleert zijn leerlingen door complimenten te geven voor wat ze hebben geschreven. Enkel geef hij een aanvullende, coördinerende opmerking om misconcepties te voorkomen.

**Step 3: Non-linguïstische weergave**

In deze stap maken leerlingen een non-linguïstische weergave, een tekening, grafiek, schema of pictogram van het begrip. Ook deze stap helpt het begrip daadwerkelijk op te slaan in het lange termijn geheugen.

‘Het gaat om een schets,’ vertelt meester Eric. ‘De kinderen moesten hier wel aan wennen. Ze vonden het moeilijk om het begrip in een beeld te vatten. Sommigen kwamen niet tot tekenen omdat ze niet goed durfden, anderen maakten uitgebreide, tijdrovende tekeningen. Ik heb vaak, met het digitale schoolbord, voorgedaan wat ik met een schets bedoel.’

Aan het eind van de les geven de leerlingen in het woordportfolio aan in welke mate ze het woord begrepen. Zo denken kinderen bewust na over hun leerproces. Door het monitor gen van het woordbegrip op een schaal van 1 tot 4, weer ook de leerklaarheid hoe het aangebracht was met het woordbegrip. ‘Al met al hebben de stoppen 1 t/m 3 deze keer tien minuten geduurd. Omdat ik de inleiding van de les erbij betrok met foto’s heb ik er iets meer tijd voor genomen. De drie stoppen verlopen meestal vlot, per week bied ik wel vier tot zes woorden op deze wijze aan. Er zitten al heel wat woorden achter de tabbladen in de portfolio’s.’

Het aanleren van school- en vaktaal vindt zo veel mogelijk binnen de betreffende lessen plaats. Step 4 tot en met 6 zijn gericht op het verdiepen van het woordbegrip.

**Step 4: Woordkennis verdiepen door herhaling**

Om leerlingen frequent woorden en begrippen te laten gebruiken en oefenen is het nodig om herhaalactiviteiten te organiseren. Deze richten zich in stap 4 op:

- begrippen vergelijken;
- begrippen rlangslikken;
- metaforen verzinnen aan de hand van begrippen;
- analogieën verzinnen aan de hand van begrippen;
- omschrijvingen en tekeningen van begrippen nalopen.
Meester Eric: ‘Coöperatief leren blijkt een pri-
ma middel bij het verdiepen van woord­kennis.
Ik heb een ruime keus uit didactische structuren
die ik inzet voor gestructureerde interactie tus-
sen leerlingen.’ Zo organiseert hij een Tafel-
ronddie over het woord ‘monarchie’. In teams
van vier gaat een woordweb rond, om de
beurt schrijven de kinderen een woord in het
web dat iets zegt over ‘monarchie’. De leerlin-
gen associëren naar hartenlust. Zo ervaren
leerlingen dat een begrip veel meer inhoud,
dan wat zij er tot nu toe over wisten.

Step 5: samen woorden bespreken
Interactie tussen leerlingen speelt een belang-
rijke rol bij het ontwikkelen van woorden-
schap. Als leerlingen samen praten over een
woord, versterkt en verheldert dit het begrip.
Leerlingen leggen de betekenis van een
woord uit in eigen bewoordingen, waardoor
optimale hersensimpixiteit plaatsvindt en de in-
formatie beter beklijft. Het is goed wanneer
leerlingen frequent in twee- of vierkant woor-
den uit hun woordportfolio bespreken. De
leerkracht kan de interactie op gang brengen
door vragen te stellen. De vragen, mits uitlo-
gend van karakter, kunnen zorg voor inter-
essante gesprekken en ondertussen verdelen
over bepaalde begrippen verhinderen.

Meester Eric laat leerlingen discussiëren over
aangeleerde begrippen. Ze vergelijken de
omschrijvingen en tekeningen in hun portfo-
lio’s, ze vertellen elkaar wat ze hebben opge-
schreven en waarom en ze stellen elkaar vrag
en. Ondertussen kijkt meester Eric en
heeft waar nodig. Hierna kunnen leerlingen
de eigen omschrijvingen en/of tekening aarzel-
en met nieuwe inzichten.

Step 6: woordkennis spelonderwijs
verdiepen
Middels activerende activiteiten worden leerlin-
gen gestimuleerd op een speelse, gestructu-
reerde manier geleerde woorden herhaaldelijk
te gebruiken. Te denken valt aan raadsple-
tjes, quizzen en didactische structuren. Ook dit
draagt bij aan dieper begrip van woorden.
Een keer in de drie weken neemt meester Eric
een kwartier om spelonderwijs kennis van
nieuw opgehaalde woorden te gaan en te vergroten.
Vandaag doet hij dat met de didactische struktur
Genummerde Koppelen. De teams van
vier zitten al klaar. Om de beurt mogen de
teams een vak kiezen met een vaktaalwoord
waarvan ze de betekenis gaan benoemen.
Als het goed is krijgen de leerlingen opklap
en krijgt het team punten. Als het niet goed is,
dan krijgt het team de omschrijving nog eens
te horen van de andere leerlingen. Zo passe-
en in vijftien minuten heel wat van de aange-
luinde woorden uit het woordportfolio. Leer-
lingen hebben zichbaar plezier!

De stappen 4 tot en met 6 geven leerlingen
ruimte om het begrip van woorden te herover-
wegen en bij te stellen. Op een voortgangs-
kaart kunnen ze herhaald aangeven in welke
mate, op welk niveau ze een woord kennen.

Woordenschatonderwijs van uitsluitend algemene
begrippen blijkt in de praktijk een te
smalke basis voor optimale resultaten. Het on-
derzoek van Marzano pleit voor verbreden
van de focus met expliciet woordenschaton-
derwijs in schoolse instructie en vaktaal. Door
kinderen cruciale begrippen aan te bieden,
kunnen ze de lesinhoud beter opnemen en
verwerken, leren van deze begrippen ver-
groot achtergrondkennis en leidt tot betere
leerresultaten.

Wijs met Woorden is een uitgave voor woordenschatonderwijs
voor groep 1 tot en met 8 van het (speciaal) basis onderwijs. De
zesstappen aanpak beoogt het vergroten van achtergrondkennis
van leerlingen en helpt leerkrachten op een effectieve manier
geanalyseerde Waaggevonden woorden en begrippen aan te leeren.
De uitgave bevat een handleiding met cd. Voor leerlingen van
groep 1-4 en groep 5-8 is een woordportfolio beschikbaar.

Wijs met Woorden is een gezamenlijke uitgave van OA Zoeter-
meer, Foeys Fides Eindhooven, HCO Den Hoog en Bazalt Vlissin-
gen. Zie ook: www.bazalt.nl

LITERA TUUR!

* Marzano, R. J. (2004). Building Background Knowl-
edge for Academic Achievement: Research on What
Works in schools. Alexandria (USA): ASCD.
* Marzano, R.J. (2007). Wat werkt op school , research in ac-
tie. Vlissingen: Bazalt.
principes en de praktische uitvoering. Vlissingen: Bazalt.
2.5.3.4 Goede oefeningen

Goede woordenschatoefeningen zijn toegesneden op het soort kennis dat leerlingen moeten opdoen over het woord. Sommige woorden moeten ze vooral herkennen (receptieve oefeningen) en andere woorden moeten leerlingen ook kunnen gebruiken (productieve oefeningen).

Receptief oefenen:

- gatentekst (“Vul de gegeven woorden op de juiste plek in”)
- omschrijving bij het woord zoeken (“Zoek de goede zin bij het woord”)
- rubriceren (“Welke woorden horen bij elkaar?”)
- zinnen bij elkaar zoeken (“Welke zin betekent ongeveer hetzelfde?”)
- woordparen maken (“Zet de woorden die bij elkaar horen bij elkaar”)
- uitzondering zoeken (“Welk woord hoort er niet bij?”)

Productief oefenen:

- een zin maken met een woord
- woordpuzzels
- woordveld maken rondom een thema
- omgekeerde definitieoefening
- taalspelletjes (“Welke dingen kun je doen met je hoofd? Is ijzer vloeibaar?”)

Op Canvas vind je heel wat suggesties terug waaruit je inspiratie kan putten om oefenmomenten rond woordenschat in te bedden in je klaspraktijk.

“In het onderwijs wordt bovendien gebruik gemaakt van routines: vaste, steeds terugkerende activiteiten of werkvormen die voor de kinderen herkenbaar zijn en zichtbaar aanwezig. Een routine is een effectieve manier om de ontwikkeling van leerlingen te stimuleren. … De kracht van routines zit in de bekendheid en de herhaling. Dit geeft kinderen structuur en houvast. Doordat de leerlingen geen aandacht meer moeten besteden aan de vorm waarop onderwijs wordt aangeboden, kunnen ze hun aandacht volledig richten op de inhoud. Routines zorgen er ook voor dat de onderwijstijd effectiever wordt aangewend. Vaak zijn routines herkenbaar aan specifiek materiaal en dat lokt bepaalde handelingen, reacties en interacties uit” (Duerings, J. e.a., 2011, p. 23-24).

Werkbare routines zijn:

- Woord van de dag
- Thematafel
- Praatplaat
- Woordposter
- Woordenboeken
- Draai maar raak
- Woordenschatdoosjes
DE VIERTAKT

STAP 1: VOORBEWERKEN
- Activeren van de voorkennis
- Context verbreden, woord zelf nog NIET aanbieden!

STAP 2: SEMANTISEREN
- Betekenis toelichten a.d.h.v. de 3 UIT’jes
- Uitbeelden
- Uitleggen, tot 7x toe het woord herhalen!
- Uitbreiden

STAP 3: CONSOLIDEREN
- Inoefenen van de woorden o.m. door speelse werkvormen
- Passief
- En actief

STAP 4: CONTROLEREN
- Controle van begrip en reflectie

DE SIX STEPS VAN MARZANO

1. De leraar selecteert en omschrijft het woord.
Voorkennis activeren en het begrip beschrijven, door de leerkracht zelf.

2. De leerlingen omschrijven het woord in hun eigen woorden.
De Iln geven zelf een definitie en noteren die in hun woordenschatgeschirf.

3. De leerlingen tekenen het woord in hun woordenschatgeschirf.
Non-verbaal weergeven van het woord door de Iln.

4. De leerlingen doen activiteiten met het woord.
Woordenschat uitbreiden: antoniemen, synoniemen, samenstellingen, ... noteren in het schrift.

5. Interactie tussen de leerlingen over woorden.
De Iln bespreken en vergelijken hun bevindingen in hun woordenschatgeschirf met elkaar.

De Iln oefenen de woorden in a.d.h.v. speelse werkvormen.
2.6 Evaluatie en toetsing

Bij het evalueren van de woorden stelt de leraar zich de vraag op welk niveau de woorden gekend moeten zijn: passieve of actieve kennis? Mondeling of schriftelijk? Oppervlakkig of diepe woordkennis? Het is belangrijk de passende toetsvorm te kiezen in relatie tot de vooropgestelde doelen. Voor een leraar is het vrij eenvoudig zelf te toetsen of woorden receptief dan wel productief gekend worden. Dit vindt in feite ook al plaats tijdens de consolidering fase. Aan de uitslag van een dergelijke toets moet de leraar consequenties voor het vervolgaanbod verbinden. Woorden die nog niet gekend zijn, moeten nogmaals worden aangeboden.

_Een voorbeeld bij het toetsen van het woord “besmettelijk”:_

**Passief**

De ziekte is _besmettelijk_. Wat betekent dat? Kleur het juist antwoord in.

- Je kan er aan sterven.
- Je kan de ziekte krijgen door in contact te komen met een persoon die de ziekte heeft.
- Je bent genezen.
- Je bent erg ziek.

**Actief**

Een ziekte die je kan krijgen door in contact te komen met een persoon die de ziekte heeft, noemt men een ……………………………………………………… ziekte.

**Schrijfwijze**

Schrijf het woord “besmettelijk”. ………………………………………………………

**Diepe woordkennis**

Wat is _besmettelijk_? Geef in je eigen woorden een definitie en een voorbeeld.

Besmettelijk is …………………………………………………………………………………………………………

Een voorbeeld: …………………………………………………………………………………………………………

_Een voorbeeld (OBS De Marske, 2012):_

Dit schooljaar zetten wij leerkrachten ons extra in op woordenschat. Zo ook in groep 5-6. In de klas hebben we een woordenschathoek. Hier hangt een echte paraplu (om te categoriseren), een woordweb (om te associëren) en een woordtrap.
Ook verzamelt de leerkracht gedurende 2 weken woorden waar kinderen tegen aan lopen bij lezen, taal, begrijpend lezen etc. Met deze woorden worden na 2 weken spelletjes als galgje, pictionary, memory etc. gedaan. Zo maken de kinderen de woorden spelenderwijs eigen. Hierna krijgen zij de woorden met betekenis mee naar huis om te leren om de week erop een toets te maken. Na 3 maanden wordt een verzameltoets gedaan, om te kijken wat er nog is blijven hangen bij de kinderen.

2.7 Leerstofordening

2.7.1 Leerlijn?

Er is geen vaste leerlijn voor woordenschatonderwijs.

"Als scholen de uitbreiding van de woordenschat van leerlingen koppelen aan goed leesbeleid (met het accent op de verbetering van taal-/tekstbegrip en veel lezen) en een gestructureerde kennisopbouw, dan leidt dit tot verbetering van de leerprestaties." (Verhallen, 2002)