

Rosa, porta, schola, tabula,... woordjes leren, ja!

PIET VAN AVERMAET

Om te participeren aan het onderwijs is in eerste instantie de communicatievaardigheid belangrijk. Om echter in staat te zijn vlot te kunnen communiceren heeft een kind een ruim pakket aan woorden nodig.

Het gebrek aan woordenschat bij anderstaligen wordt duidelijk als probleem aangegeven door onderwijsgeveenden. Maar ook vanuit onderzoek blijkt dat anderstalige leerlingen over een veel geringer woordenschatarsenaal beschikken dan hun autochtone leeftijdsgenoten (Verhoeven & Vermeer 1986). Bovendien is het zo dat het tempo van woordenschatverwerving bij anderstalige kinderen veel lager ligt dan bij

Nederlandstalige kinderen.

Het pakket woorden dat Nederlandstalige kinderen kunnen gebruiken, is op 4-jarige leeftijd iets meer dan 2000 woorden. Een Turks kind daarentegen kan op dezelfde leeftijd slechts een 1000-tal woorden in het Nederlands gebruiken. Op 8-jarige leeftijd blijkt het woordenschatarsenaal van autochtone leerlingen uitgebreid te zijn tot +/- 4000 woorden, terwijl het aantal woorden dat een Turks kind op die leeftijd kan gebruiken slechts rond de 2000 woorden ligt.

aangebracht. Dat moet steeds contextueel gebonden gebeuren. Wanneer dit niet in een tekst geheel of taalgebruikssituatie gebeurt maar geïsoleerd of in woordenreeksen, is het gebrek aan cognitieve houvast of het gevaar dat de woorden verward worden zeer groot.

In een tweede fase moeten de aangebrachte woorden op één of andere manier worden vastgezet. In deze fase is het belangrijk dat elk ingevoerd woord in verschillende contexten terugkomt. Dat is noodzakelijk omwille van de vastzetting (herhaling), maar ook om de leerder de kans te bieden elk woord in een zo breed mogelijk betekenisveld te zien. Carpay 1977 hanteert in dit verband de formule van $4 + 1 + 1 + 1$. Elk nieuw aangebracht woord moet minstens nog drie keer in dezelfde context voorkomen en minstens nog drie keer in andere contexten, maar in dezelfde leseenheid. Daarna moet het nog één maal in drie andere leseenheden voorkomen.

Hoe worden woorden geleerd?

Het leren van woorden is een proces dat we in twee grote fasen kunnen opsplitsen.

In eerste instantie worden woorden ingevoerd of

In welke leersituaties?

Bovendien moeten we in beide fasen een onderscheid maken tussen twee soorten leersituaties (Verhallen 1989):

- intentionele woordleersituaties: een woord wordt

bewust aangebracht en behandeld om de betekenisinhoud over te dragen en in te prenten. Er is sprake van een gerichte leerintentie, waarbij het woord weliswaar in een context gekaderd wordt.

- incidentele woordleersituaties: in een bepaalde context komt een woord toevallig aan de orde. Hier wordt de betekenis uit de context afgeleid of door de leerkracht aangeduid.

Deze twee leersituaties zijn uiteraard niet strikt van elkaar te scheiden. Zo kan een incidentele woordleersituatie steeds tot een intentioneel moment uitgebouwd worden. Elke leerkracht kan b.v. een leesles onderbreken om de betekenis van een niet gekend woord uitgebreid te bespreken.

In eerste instantie hebben wij de neiging -en de meest recente tendenzen en onderzoeken duiden in die richting- aan de incidentele woordleersituatie het meeste belang te hechten. Het vanuit een context-gebonden situatie woorden en woordbetekenissen aanbrengen en oefenen lijkt bij woordenschatonderwijs aan anderstalige kinderen fundamenteel noodzakelijk te zijn.

Het creëren van oefensituaties die de dagdagelijkse reële communicatieve situaties zo dicht mogelijk benaderen met een zo ruim mogelijke inbreng van de kinderen zelf -zoals b.v. kringgesprekjes- zijn dan ook onontbeerlijk. In dit soort leersituaties komen alledaagse woorden meer aan bod. En dat is, naast meer schoolse begrippen, voor anderstalige kinderen zeer belangrijk.

De meeste recent ontwikkelde methodes leggen dan ook sterk de nadruk op werkvormen waarbij thema-gebonden communicatieve situaties centraal staan. Werkvormen zoals: doe-verhalen, raadspelletjes, thematische posters of praatplaten, dagdagelijkse belevenissen van kinderen als uitgangspunt voor een kringgesprek, concrete handelingen, tafelspelletjes (zoals memory, lotto), praatspelletjes, prentboeken, ...

In de handleiding van Allemaal Taal A (1986) stelt men dat het niet voldoende is enkel een woord op begrijpelijke wijze aan te bieden. Er moeten echter ook werkvormen geboden worden waarbij ernaar gestreefd wordt dat kinderen woorden ook goed gaan gebruiken.

Visuele ondersteuning om meer inzicht te geven in de betekenis van woorden is noodzakelijk. Vooral bij anderstalige kinderen -die over het algemeen toch al over een geringere woordenschat beschikken- zijn woordenschatoefeningen aan de hand van prentmateriaal belangrijk. Wanneer we spreken over woordenschatoefeningen, dan is echter de stap van incidentele naar intentionele leersituaties niet zo groot meer.

Verhallen 1989 wijst op enkele gevaren die te eenzijdige aandacht voor woordenschatonderwijs via incidentele woordleersituaties met zich meebrengen:

- Woorden komen soms voor in een niet passende context (b.v. een voorlees- of leesverhaal). Het woordje wordt niet begrepen door het kind en toch moet je de betekenis ervan uitleggen. Dat valt niet altijd mee. Je moet snel een andere situatie bedenken -los van de voorliggende context- om de betekenis van een woord te verduidelijken. Zo wordt de sfeer en het ritme van de les gebroken.
- Het gevaar is groot dat woorden die op incidentele wijze aan bod komen, achteraf niet weer herhaald worden.
- Een woord dat incidenteel in een context een betekenis krijgt, blijft sterk aan deze contextuele situatie hangen. Wanneer dit woord niet in andere contexten wordt verklaard -om zo op de verschillende betekenissen van een woord te wijzen- kunnen gemakkelijk misverstanden optreden.
- In een hele reeks van incidentele woordleersituaties is het zeer moeilijk enige systematiek te krijgen in welke woorden en woordbetekenissen gezien zijn, aangeboden werden en verworven zijn.

Om het woordenschatonderwijs gestructureerder en overzichtelijker aan te kunnen pakken zijn dus meer intentionele woordleersituaties nodig. De bedoeling hier is woorden bewust aan te brengen en te behandelen. Dat moet uiteraard steeds in een context gebeuren.

Het is voor een leerkracht uitermate belangrijk om te bepalen "welke woorden" aangeleerd moeten

worden, "hoe grondig" die gekend moeten zijn, en welke in een meer incidenteel werkmoment aan bod kunnen komen. Daarnaast moet hij of zij ook bekijken binnen welke werkvorm deze woorden worden aangebracht en verwerkt.

Verhallen 1989 onderscheidt drie belangrijke elementen bij het concretiseren van woordenschat-onderwijs:

- Selectie van woorden: welke woorden moeten geleerd worden?
- Vaststellen van leerdoelen: hoe grondig moeten deze woorden gekend zijn?
- Keuze van methode: welke werkvormen ga je hanteren?

Selectie van woorden

We moeten eerst bepalen welke woorden we gaan aanbieden. Om dit te kunnen doen moeten eerst de thema's geselecteerd worden die aan bod zullen komen. Wanneer deze thema's aansluiten bij de belevingswereld van de kinderen, zullen de woorden die in die bepaalde context geplaatst worden, ook beter naar betekenis geduid kunnen worden.

Bij de keuze van een woord is het tevens belangrijk je af te vragen waarvoor een bepaald woord zo noodzakelijk kan zijn. Zo moeten kinderen woorden kennen om instructies te begrijpen of om vragen te kunnen stellen; om te kunnen meepraten over wat er in hun onmiddellijke omgeving gebeurt. Bovendien moet er gelet worden op de frequentie van woorden om de selectie ervan te bepalen. In dit verband is het handig om terug te vallen op een frequentiewoordenlijst. De frequentie-lijst van Coenen & Vermeer 1988 biedt een zeer goede leidraad voor de selectie van woorden. De woorden zijn thematisch en naar leeftijdsgroep geplaatst.

Hierbij moeten we wijzen op het belang van functiewoorden naast inhoudswoorden. Deze laatste zijn woorden die in principe een vrij duidelijk omlijnde inhoud hebben; uiteraard kunnen er betekenisverschillen zijn. Deze groep van woorden is het

makkelijkst aan te brengen. In het onderwijs hebben we overigens de neiging om bij deze woorden het meest stil te staan en deze het meest aan te brengen. Om je echter op een correcte wijze verstaanbaar te maken heb je naast inhoudswoorden ook functiewoorden nodig. Je kan geen zin maken zonder functiewoorden. Met de woordjes 'boek', 'liggen' en 'tafel' kan je geen zin maken. Je hebt nog lidwoorden en een voorzetsel nodig (ik heb het hier dan nog niet over het aspect woordvorming). Wanneer we de aflopende frequentielijst van Coenen & Vermeer 1988 bekijken, constateren we dat pas op de tweeënveertigste plaats een duidelijk afgebakend inhoudswoord voorkomt. De vorige zijn functiewoorden (zoals lidwoorden, voornaamwoorden, bijwoorden ...) of woorden met een grote betekenisvariatie zoals b.v. 'zitten':

- ik zit op de stoel
- die trui zit je goed
- het zit je niet mee.

Deze verschillende betekenisinhouden moet je in even verschillende contexten aan bod laten komen. Op zijn minst moet je oog hebben voor de problemen die zich hieromtrent kunnen voordoen en er uiteraard ook op voorbereid zijn. Je moet je eveneens afvragen of het gaat om het leren van een woord waarvan het begrip reeds gekend is, of dat ook het concept nog verworven moet worden.

Naast de keuze is ook een onderwijs van de geselecteerde woorden belangrijk. Coenen & Vermeer 1988 verwijzen in dit verband naar enkele criteria waarbij nut en leerlast voorop staan:

- nuttige, bruikbare woorden voor zeldzame woorden (b.v. huis voor hoeve)
- eenvoudige voor complexe woorden
- regelmatige voor onregelmatige woorden
- concrete voor abstracte woorden
- samenstellingen waarvan de betekenis makkelijk is af te leiden voor woorden waarbij dit niet mogelijk is
- woorden die lijken op woorden in de eigen taal voor woorden waarbij dit niet het geval is.

Het is uiterst belangrijk dat je voor ogen houdt welke woorden de kinderen nodig hebben in algemene dagdagelijkse situaties enerzijds en in specifieke situaties anderzijds.

Leerdoelen

Wat willen we met het aanbieden van deze woorden bereiken? Hoe grondig moeten de kinderen de aangeboden woorden kennen en kunnen gebruiken? Het formuleren van doelstellingen is uiterst belangrijk o.a. om tussentijds en aan het einde van een lessenreeks te kunnen toetsen of de doelen behaald zijn (Coenen & Vermeer 1988).

De beheersing van een zekere woordenschat is noodzakelijk om te kunnen participeren aan gesprekken op een dagdagelijks niveau. Daarnaast moeten de leerlingen een reeks woorden en woordbetekenissen beheersen om mee te kunnen in de school en de klas. De woorden die bij de verschillende vaardigheden horen, moeten worden beheerst. Zo kan je tot een reeks van doelstellingen komen op het niveau van luisteren, spreken, lezen en schrijven. Ondermeer:

- woorden kunnen herkennen
- begrijpen van woorden in de context
- woorden correct kunnen gebruiken
- functiewoorden correct in een zin kunnen hanteleren
- woorden in een verschillende woordvorm begrijpen
- woorden in een verschillende woordvorm kunnen gebruiken

Werkvormen

Het is waarschijnlijk overbodig te zeggen dat de werkvorm voornamelijk afhankelijk is van de doelstellingen die je voor ogen hebt en het woordpakket dat je aanbiedt. De leerlingen moeten bepaalde woorden kunnen begrijpen (passief) en andere kunnen gebruiken (actief). Dat vereist een verschillende werkvorm.

Verhallen 1989 onderscheidt drie fasen:

- semantiseren: hier wordt gewerkt rond de betekenis van een woord;
- consolideren: de woorden worden in deze fase vastgezet en ingeoefend;
- controleren: bij de aangebrachte en ingeoefende

woorden en woordbetekenissen moet er nagegaan worden of deze echt gekend zijn en gebruikt kunnen worden.

We geven hier een reeks concrete werkvormen en voorbeelden die in deze drie fasen passen. Hierbij moet in acht genomen worden dat de werkvormen enkel in een bepaalde specifieke context bruikbaar zijn. We hebben al gewezen op het feit dat woorden geen losse op zichzelf bestaande eenheden zijn, maar dat ze steeds in een contextueel verband worden gebruikt.

De juiste betekenis van woorden is sterk afhankelijk van de situaties waarin ze gebruikt worden. Losse woorden aanbieden kan het gevaar inhouden dat ze sterk met elkaar verward kunnen worden (in woordrijen b.v.) of dat ze snel vergeten worden. Een ander argument dat pleit voor het aanbieden van een woord in een betekenisvol geheel is het gegeven dat men iedere keer leert in welke context een woord kan voorkomen.

Het aanbrengen van de betekenis van een woord moet in talige en niet-talige contexten gebeuren:

- uitbreiden van woorden (handelingen)
- gebruik van concrete voorwerpen
- beschrijven van voorwerpen
- gebruik van prenten, foto's, tekeningen
- werken met omschrijvingen en woorden raden
- andere zintuigen gebruiken (voelen, ruiken, proeven, ...)
- vergelijken met woorden uit de eigen taal
- synoniemen, tegenstellingen
- drama, rollenspelen

Het is belangrijk te zoeken naar werkvormen die zich het best lenen voor concrete inhoudswoorden, werkwoorden, woorden die gevoelens uitdrukken, of meer abstracte woorden. De laatste drie lenen zich best in drama en rollenspelen.

Belangrijk is echter dat de verschillende werkvormen door elkaar en gecombineerd worden aangewend. Het gevaar van een al te ruime betekenisomlijning verkleint hierdoor (zoals b.v. "boom" bij een prent van een spar als betekenis aanduiding en dit niet verruimen). Bovendien is het ook zo dat bepaalde werkvormen sommige kinderen niet zo

goed liggen (b.v. drama of beschrijven). Spelletjes zijn ook zeer goed als motivationeel gegeven om woorden aan te brengen en/of te oefenen (pim-pam-pet, memory, kwartet, ...)

In Coenen & Vermeer 1988 krijgen we een overzicht van oefenvormen die vooral werken aan de onderlinge relatie tussen woorden, in tegenstelling tot de andere werkvormen die meer oefenen rond het verband van een woord en de reële werkelijkheid ervan:

- synoniemen
- tegenstellingen
- categorienamen (rubrieken)
- voorwerp - handeling (op een fiets kan je ...)
- middel - doel/functie
- gradaties - intensiteit
- homoniemen
- samenstellingen
- woordvelden
- figuurlijk taalgebruik
- voorvoegsel / achtervoegsel
- spreekwoorden en uitdrukkingen
- beeldspraak

Om het woordenschatarsenaal uit te breiden zowel in de aanbreng- en uitlegfase (semantiseren) als in de inoefen- en vastzettingsfase (consolideren) is herhaling en variatie in verschillende contexten onontbeerlijk. Zowel op korte als op lange termijn moet er systematisch nagegaan worden (controleren) of de woorden beklijven.

Leermiddelen

Tot slot willen wij een opsomming geven van methodes en materialen die meerdere uitgewerkte woordenschatlessen bevatten (1).

METHODES

- Van horen en zeggen (6 - 12 jaar)
- De Praatkist (7 - 12 jaar)
- Het eerste Nederlands (4 - 6 jaar)
- Knoop het in je oren (4 - 6 jaar)

- Mondeling Nederlands bij Veilig leren lezen (6 - 7 jaar)
- Allemaal taal, deel A (7 - 8 jaar)
- Allemaal taal, deel B (8 - 10 jaar)
- Verder met Nederlands (8 - 9 jaar)
- Taal Speciaal (7 - 12 jaar) (B.O. onderwijs)
- Buurtkinderen (11 - 12 jaar)

AANVULLENDE LEERMIDDELEN

In bepaalde aanvullende programma's zitten zeer goede woordenschatactiviteiten. Deze uitgewerkte oefeningen te geïsoleerd (niet contextueel en niet thematisch gekaderd) gebruiken is echter niet aangewezen.

- Taalactiveringsprogramma's (verschillende bundels voor kleuter- en lager onderwijs)
- Beeldwoordenboek (5000 begrippen in woord en beeld)
- Takenreeks (4-6 jaar)
- Kopieersysteem voor het taalonderwijs (te kopiëren werkbladen voor kleuter- en lager onderwijs)
- Kwartetspelen voor kleuter- en lager onderwijs
- verschillende taalspelletjes (boggle, pim-pam-pet, materialenbankspelen, ...)
- verschillende prentenboeken (Dikkie Dik, R. Scarry, ...)

Tot slot wil ik stellen dat deze bijdrage zeker geen pasklaar antwoord is op de te beperkte woordenschat van anderstalige kinderen. Ze wil in eerste instantie dit onderwerp wat open trekken en de aandacht vestigen op het feit dat woordenschatonderwijs meer is dan woorden in rijtjes van buiten leren. Bovendien wil ze een ondersteuning bieden in het inoefenen en vastzetten van woorden en woordbetekenissen.

NOTEN

(0) De uitgebreide versie van dit artikel verscheen in drie afleveringen in de CBW-krant, 10de jaargang.

(1) Al deze materialen zijn in de materialenbank van het CBW (Centrum voor Buitenlandse Werknemers) aanwezig.

LITERATUUR

Allemaal Taal (A), Handleiding RSAD. Tilburg: Zwijsen, 1986.

*Carpay, J.A.: De studie der vreemde-taalver-
ving. Leerpsychologie. In: B.T. Tervoort: We-
tenschap en taal. Muiderberg: Coutinho, 1977.*

*Coenen, J., e.a.: Van Horen en Zeggen. Hand-
leiding I en II. Groningen: Wolters-Noordhoff,
1973.*

*Coenen, M. & Vermeer, A.: Nederlandse woor-
dschat allochtone kinderen. Tilburg: Zwijsen,
1988.*

*Van der Geest & Swüste: Taalactiveringspro-
gramma's. Den Bosch: Malmberg, 1973.*

*Verhallen, M.: Woordenschatonderwijs aan an-
derstalige kinderen op de basisschool (1). In:
Samenwijs, jaargang 9 (1989), p. 240-244.*

*Verhallen, M.: Woordenschatonderwijs aan an-
derstalige kinderen op de basisschool (2). In:
Samenwijs, jaargang 9 (1989), p. 280-283.*

*Verhoeven, L. & Vermeer, A.: Taaltoets alloch-
tone kinderen. Handleiding. Tilburg: Zwijsen,
1986.*

*Verhoeven, L., Vermeer, A. & van de Guchte:
Taaltoets allochtone kinderen. Tilburg: Zwijsen,
1986.*

Piet Van Avermaet
p/a Centrum voor Buitenlandse Werknemers
Van Daelstraat 32
2200 Borgerhout