

Woordenschatverwerving in het basisonderwijs

Anne Vermeer

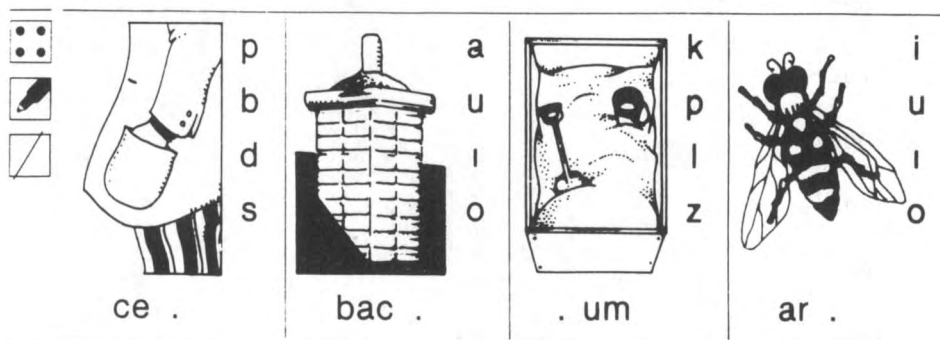
In deze bijdrage zal ik ingaan op verschillende aspecten van woordverwerving en woordenschatonderwijs. Aan de hand van voorbeelden en onderzoekservaringen komen de volgende vragen aan bod: waarom woorden? hoe worden woorden geleerd? welke woorden? hoeveel te onderwijzen? en: hoe te onderwijzen? Tot slot zal ik ingaan op het woordenschatonderwijsonderzoek van Appel & Vermeer, waarin verschillende theoretische noties en ervaringen uit verschillende woordenschatonderzoeken verwerkt zijn. Dit onderzoek loopt nu ruim drie jaar en lijkt de beoogde (hoge) doelstelling te bereiken om allochtone kinderen in vier jaar hun achterstand in woordenschat op autochtone kinderen in te laten halen.

Waarom woorden?

H

et falen van allochtone kinderen in het onderwijs kan voor het grootste deel toegeschreven worden aan hun gebrek aan woordkennis in het

Nederlands. Woorden nemen namelijk een cruciale positie in als het gaat om taalvaardigheid. Veel opdrachten op school kunnen niet uitgevoerd worden als men een geringe woordenschat heeft. Neem de volgende oefening:



(uit: Türkçe Abece)

Bij deze oefening is het noodzakelijk het woord te kennen dat bedoeld wordt, anders weet je natuurlijk niet welke klank je in moet vullen. Veel lees- en taalmethodes,

maar ook andere basisschoolmethodes zitten vol met deze opdrachten. Daarbij wordt er van uitgegaan dat kinderen 'de' taal en 'de' cultuur van die methodes kennen, ter-

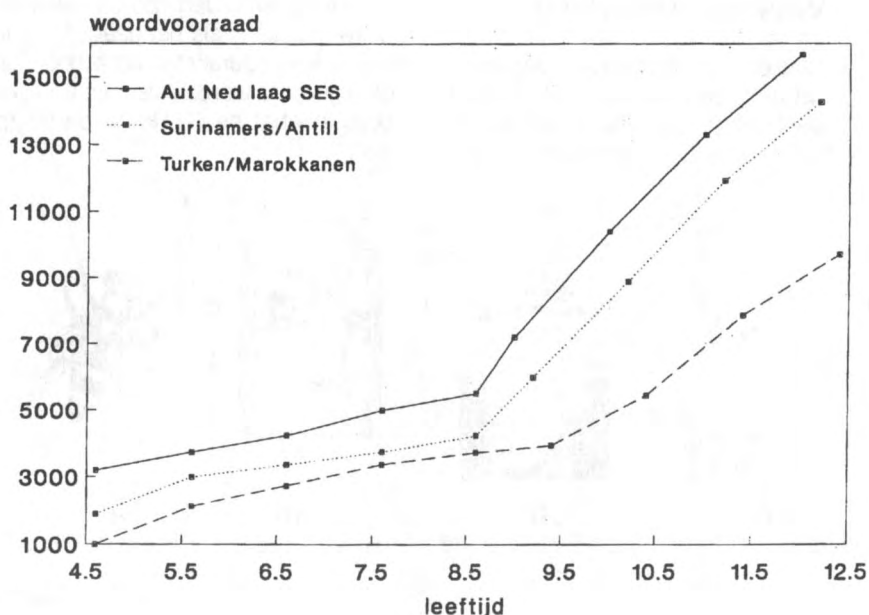
wijl dat vaak niet zo is.

Dat het met de woordenschat in het Nederlands van allochtone kinderen droevig gesteld is, valt af te lezen uit figuur 1. Deze grafiek geeft een indicatie van de passieve woordvoorraad van verschillende etnische groepen: autochtone arbeiderskinderen, Surinaamse/Antilliaanse en Turkse/Marokkaanse kinderen van 4 tot en met 12 jaar, gebaseerd op de normeringsgegevens van de **Taaltoets Allochtone Kinderen-Onderbouw** en de **Taaltoets Allochtone Kinderen-Bovenbouw** (Verhoeven & Vermeer 1986, 1993). Verticaal wordt aangegeven het absolute aantal woorden dat men zou kennen, horizontaal de leeftijd van

de betreffende kinderen.

De verschillen tussen autochtonen enerzijds en vooral Turkse en Marokkaanse kinderen anderzijds zijn dramatisch en nemen bovendien toe in de loop van het basisonderwijs. Twee voorbeelden: als ze met 8/9 jaar wereldoriëntatieteksten voorgeschoteld krijgen, is de woordenschat in het Nederlands van Turkse en Marokkaanse leerlingen nauwelijks groter dan die van autochtone kleuters. En aan het einde van het basisonderwijs hebben allochtone kinderen een woordenschat in het Nederlands die ruim een derde kleiner is dan die van hun autochtone leeftijdsgenoten. Aan woordenschatonderwijs moet beslist veel meer aandacht geschonken worden.

Woordenschat passief



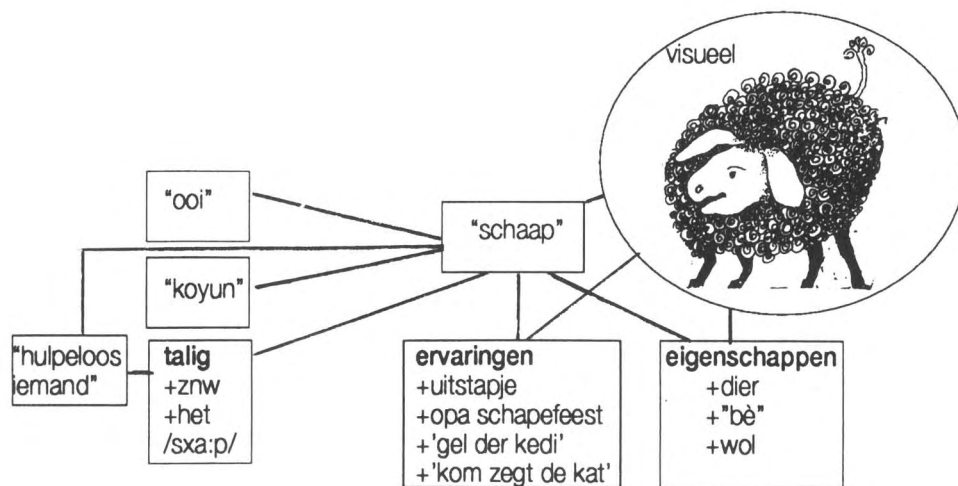
Figuur 1: Omvang woordenschat 4- tot 12-jarigen

Hoe worden woorden geleerd?

Woorden worden niet geleerd als losse eenheden, maar als 'labels' van concepten die ingebed zijn in het totale netwerk dat aangeduid kan worden als iemands kennis van de wereld. Een 'label' is de uiterlijke verschijningsvorm van een woord, zoals een woord gesproken (of geschreven) wordt. Een concept is te omschrijven als het geheel van betekenissen, associaties, ideeën en beelden dat verbonden is aan een woord(-element) of begrip. Het totale systeem van concepten wordt opgeslagen in het geheugen, c.q. vormt het geheugen, waaraan voortdurend nieuwe informatie toegevoegd kan worden. Afhankelijk van de benadering die men kiest, zijn concepten knooppunten in een netwerk, sporensystemen in een 'sporenveld' of verzamelingen van 'features' (kenmerken). Welk beeld men ook schetst van de structuur van het geheugen, duidelijk is dat een concept beter opgeslagen en makkelijker teruggevonden kan worden naarmate het meer verbindingen heeft met andere concepten.

Die verbindingen ontstaan door het 'tegenkomen' van het woord in allerlei verschillende omgevingen en contexten.

Van het concept *schaap* (zie figuur 2) heb je bijvoorbeeld een visueel beeld, een idee over de eigenschappen (het roept *bè* en heeft wol), een aantal ervaringen (kinderboerderij, een prentenboek), enzovoorts. Bovendien verzamel je niet alleen talige informatie (de woordsoort, mogelijke afleidingen ervan en welke verbindingen het kan aangaan), maar ook sociale, culturele, maatschappelijke, historische, etcetera aspecten. De meeste Turkse kinderen hebben natuurlijk allang een concept *schaap* tot hun beschikking, met ervaringen van het schapefeest, het prentenboek *Gel der kedi*, en opa die een schaap slachtte. Zij kennen echter niet het label *schaap*, maar *koyun*. Door één keer het woord *schaap* tegen te komen, kennen deze leerlingen dat woord nog niet; het netwerk zal opnieuw opgebouwd moeten worden door het woord in verschillende contexten aan te bieden zodat de precieze betekenis verkregen wordt (semantisering) en door het veelvuldig te herhalen (consolidering).¹



Figuur 2: Concept en labels

De vraag in hoeverre een woord 'actief' dan wel 'passief' gekend wordt, is vermoedelijk een kwestie van de hoeveelheid verbindingen in het netwerk en hoe vaak de 'sporen' betreden zijn. Hoe dichter het netwerk (in allerlei verschillende contexten tegengekomen) en hoe veelvuldiger herhaald, hoe meer een woord (*schaap*) actief gekend wordt. Bovendien zal het kunnen raden van een ander gebruik van het woord *schaap* (*hulpeloos iemand*) meer succes hebben. Het raden van andere betekenissen van bekende woorden of van de betekenis van onbekende woorden is sterk afhankelijk van de kennis van de woorden er omheen. Het woord *kluiver* zullen weinig lezers kennen, maar uit de zin *Omdat er weinig wind stond, werd ook de kluiver gehesen* kan men afleiden dat het een zeil van een schip betreft. Het woord *hijsen* moet dan wel bekend zijn, in de zin van *omhoog trekken*. Die betekenis kies je, en niet *veel drinken*, omdat er sprake is van *wind* (in de kroeg waait het niet) en het andere *hijsen* semantisch/syntactisch niet past (*daarom werd ook de jenever gehesen* gaat niet). Ken je nu het woord *hijsen* niet in de goede betekenis, dan kom je nooit achter de betekenis van het woord *kluiver*. Met andere woorden: hoe minder woorden je kent, hoe minder woorden je er ook bijleert. Het effect daarvan was te zien in figuur 1.

Welke woorden?

Bij de vraag welke woorden onderwezen moeten worden, speelt de frequentie en spreiding van die woorden een grote rol. Het ligt voor de hand om zeer frequente woorden het eerst te onderwijzen, maar vooral de eerste 100 meest frequente woorden hebben een geringe informatieve waarde, bijvoorbeeld functiewoorden als *de* en *een* of werkwoorden als *gaan*, *doen* of *maken*. De daarop volgende 1000 tot 2000 woorden zijn nog hoog frequent, en zijn te vinden in bijvoorbeeld de lijst **Unaniemen** in de Streefwoordenlijst van Kohnstamm e.a. In een willekeurige tekst in het basisonderwijs

zullen deze woorden zo'n 80 tot 85% van alle woorden van die tekst uitmaken. Dit wordt het dekkingpercentage genoemd (zie voorbeeld in bijlage). Dat betekent echter geenszins dat die tekst ook voor 80% begrepen wordt: er is slechts een 'begin van begrip'. Bij 85% is er sprake van 'globaal begrip' en bij 90% wordt 'redelijk begrip' bereikt. Bij 95% begrijpt men nagenoeg de gehele tekst. Daarbij gaat het dan om 3000 tot 5000 woorden, die beschouwd kunnen worden als een soort 'basiswoordenschat'. Pas als men een woordenschat van die omvang heeft, kunnen ook met meer gemak onbekende woorden uit bijvoorbeeld de zaakvaktteksten in de bovenbouw correct geraden worden. Op dat moment lopen dan ook de scores van de groepen in figuur 1 steiler omhoog. Het is dan ook zaak om allochtone kinderen in rap tempo die basiswoordenschat te onderwijzen, zodat ze, gewapend met die kennis, de zaakvak- en begrijpend leesteksten vanaf groep 4 aankunnen². Hoeveel te leren woorden kunnen we hen (en de leerkracht) echter aandoen?

Hoeveel te onderwijzen?

In de literatuur wordt wel vermeld dat het mogelijk is een aantal van 6 tot 8 woorden per les van 20 minuten te onderwijzen, of 10 bij een tweetalige aanpak, mits je woorden in verschillende contexten aanbiedt en regelmatig herhaalt. Met dagelijkse lessen kom je dan aan 40 per week. In dat geval is een achterstand van 5000 woorden ook in vier jaar in te halen. Kun je er echter zoveel onderwijzen? Om dat uit te proberen kreeg een klas oudste kleuters in ruim drie weken een achttal prentenboeken voorgeschoteld met in totaal 300 nieuwe woorden. Het aantal bekende woorden in de prentenboeken was steeds meer dan 85%. De prentenboeken werden met de kinderen bekeken en daarna voorgelezen, en in de loop van de tijd nog tweemaal herhaald, in een groep met een extra leerkracht, in een andere groep in de luisterhoek.

Op de natoets bleek dat de kinderen in vergelijking met de voortoets gemiddeld 80 woorden geleerd hadden, een leerwinst van 27%. Bovendien was er bij verschillende woorden wel een zekere verwerving opgetreden, maar deze kwam niet tot uiting in de score. Zo werd bij het item *kano* bij de voortoets door alle kinderen de afleider aangegeven waarop een *kan* stond afgebeeld, maar bij de natoets niet meer: ze wezen toen of de *kano* aan, of een van de twee andere afleiders waarop een roeiboot en een zeilschip stonden. De kinderen vonden prentenboeken nog steeds prachtig, maar de leerkracht vond twee keer per dag, vier dagen in de week wat teveel van het goede. Dit onderzoek leerde dus dat je heel veel nieuwe woorden kunt aanbieden, mits er aan een aantal voorwaarden voldaan wordt.

Hoe te onderwijzen?

Gezien het geringe aantal nieuwe woorden dat in verschillende NT2-methoden wordt aangeboden, lijkt de stelling van Ton Vallen in de inleiding dat "onderwijs vertraagt", juist te zijn. Het aantal doelstellingwoorden in bijvoorbeeld **Knoop het in je oren**³ (270 voor een heel jaar) is veel te laag, en van die in **Verder met Nederlands** voor groep 4 dient meer dan 70% allang bekend te zijn. Daardoor dreigen allochtone kinderen nog verder achter te raken. Het aantal te leren woorden moet per jaar 1000 tot 1500 zijn om de achterstand van allochtone op autochtone kinderen in te lopen.

Twee mogelijkheden, die beide benut dienen te worden, dienen zich aan: het aanbieden van woorden in bijvoorbeeld de context van een prentenboek en het geven van directe instructie. Algemeen aangenomen wordt inmiddels dat de meeste woorden geleerd worden in context, anderzijds worden woorden het beste onthouden via directe instructie. De mate van onthouden bij directe methodes is doorgaans 50 tot 80% van de aangeboden woorden, ook op langere ter-

mijn, bij leren uit de context is dat vaak niet meer dan 10%. Het is echter onmogelijk om duizenden woorden per jaar te leren via directe instructie, en o.a. in het hierboven genoemde onderzoek met prentenboeken werd een percentage van 27% gehaald.

Het tegenover elkaar stellen van beide wijzen van leren is dan ook onjuist: ten eerste is de mate van kennen bij beide niet hetzelfde, ten tweede kan direct onderwijzen het indirect leren niet vervangen, ze moeten elkaar aanvullen. Daarbij dient gebruik gemaakt te worden van visuele ondersteuning (voorwerpen, vertelplaten, foto's, beeldverhalen) en andere zintuigen (voelen, proeven), het 'handelen' met woorden (opdrachten uitvoeren, bewegingslessen), zo mogelijk met gebruikmaking van de eigen taal, steeds in het kader van een context (thema, verhaal, raamvertelling) om zo veel mogelijk verbindingen ('knoop-punten', 'sporen') te bewerkstelligen. Daarbij moet bovendien rekening gehouden worden met het 'dekkingspercentage' van teksten: het percentage onbekende woorden in een tekst mag niet veel meer dan 10, hooguit 15 zijn. Zitten er teveel onbekende woorden in een tekst, zijn ze ambigu of staan ze in ambigu contexten, dan dient directe instructie gegeven te worden. Tot slot heeft een veelvuldige herhaling binnen en tussen teksten en thema's, en controle van de geleerde woorden een gunstig effect op het onthouden van woorden.

Een inhaalmanoeuvre

In een onderwijsexperiment hebben we (zie o.a. Appel & Vermeer 1989, 1993) getracht door genoemde condities te scheppen, allochtone leerlingen hun achterstand in woordenschat op autochtone leerlingen te laten inhalen. Daarin volgen we vier jaar lang kinderen op zes scholen waar een speciaal programma uitgevoerd wordt (naast zes controlescholen waar dit niet het geval is). In dat programma hebben we het aantal te leren woorden aanzienlijk opge-

voerd tot ongeveer 1200 per jaar. Het programma heeft grofweg de volgende inhoud. Groep 1 (kleuters 4/5 jaar): **Knoop het in je oren** en 16 prentenboeken met cassettes; groep 2 (kleuters 5/6 jaar): **Laat wat van je horen** en 20 prentenboeken en cassettes; groep 3: **Mondeling Nederlands bij Veilig leren lezen, Van horen en zeggen** (deel 2) en 10 prentenboeken en cassettes; groep 4: **Allemaal Taal A** en 10 prentenboeken. Binnen en tussen methoden en prentenboeken worden de woorden herhaald en in verschillende contexten aangeboden. Verder is het aantal onbekende woorden in een prentenboek 10, hooguit 15%.

Wat de activiteiten in de klas betreft, is het de bedoeling dat elke deelnemende school het onderwijs in die vier jaar zó inricht, dat de allochtone kinderen vier dagen in de week intensief Nederlands als tweede taal krijgen, in (kleinere) groepjes. Per les worden 8 à 10 nieuwe woorden onderwezen. In volgende lessen worden die woorden steeds herhaald. Voor de leerlingen zijn drie soorten activiteiten gepland:

- a. klassikale activiteiten, waarin de methode en prentenboeken aangeboden worden, en de woorden in principe aangeleerd worden;
- b. groepswork met 2-5 leerlingen apart, waarin de stof herhaald wordt, en nagegaan wordt of het kind inderdaad de (juiste) betekenis van het woord kent;
- c. individuele zelfwerkzaamheid in de luisterhoek voor de herhaling.

Afhankelijk van de classesamenstelling (veel allochtonen of niet) kan in groep 1 en 2 veelal a of b gedaan worden, maar beide zijn wenselijk. De bedoeling is dat er in ieder geval vier dagen in de week minimaal een half uur expliciet woordenschatonderwijs gegeven wordt volgens de door ons geschetste opzet. Daarnaast werkt elke leerling zelfstandig elke dag 5 à 10 minuten in de luisterhoek (of langer, als de kinderen dat zelf willen). Daarin luistert de leerling, met het prentenboek of de strips in de hand, naar de ver-

haaltjes, rijmpjes en spelletjes uit de methode en naar de verhalen uit prentenboeken die eerder in de klas behandeld zijn. Voor de leerlingen moet daarnaast een 'extra' leerkracht ingezet worden, die de stof nogmaals met hen doorneemt, controleert, evalueert.

De resultaten na drie jaar van ons experiment zijn zeer bemoedigend. Daarbij is het interessant te kijken naar de groei van de woordenschat met het oog op het einddoel van het experiment, nl. dat allochtone leerlingen aan het eind van groep 4 een even grote woordenschat moeten hebben als hun Nederlandse klasgenoten. Op basis van de afgenomen actieve- en passieve-woordenschat van de **Taaltoets Allochtone Kinderen** is het mogelijk een indicatie te geven van de grootte van de woordvoorraad van de kinderen. De passieve woordvoorraad van de leerlingen van de experiment-scholen neemt van november 1989 in groep 1 tot juni 1991 eind groep 2 toe van 1200 tot bijna 3000 woorden, en de actieve woordvoorraad van oktober 1990 begin groep 2 tot juni 1992 eind groep 3 van 1700 tot 2900 woorden. Dat wil zeggen dat er een jaarlijkse groei is van ongeveer 1100 woorden passief, en ruim 700 woorden actief.

Wanneer deze toename zich met dezelfde trend zou voortzetten, zou dat betekenen dat de leerlingen aan het eind van groep 4 net iets onder de streefgetallen zouden zitten, nl. passief 5200 (in plaats van 5500), en actief 3600 (in plaats van 4000). Eind groep 3 lopen ze een tot twee jaar voor op leerlingen van de controlescholen, en scoren ze even hoog of hoger dan leerlingen van dezelfde school uit groep 4. Gezien deze resultaten na drie jaar van ons onderzoek is het dus mogelijk de woordenschat in het Nederlands van Turkse en Marokkaanse kinderen een enorme impuls te geven. Dat is heel hard nodig, zoals uit figuur 1 viel af te lezen.

Anne Vermeer
Katholieke Universiteit Brabant
Werkverband Taal & Minderheden
Postbus 90153 NL-5000 LE Tilburg

Noten

1. De begrippen 'semantisering' en 'consolidering' worden in dit nummer uitvoerig toegelicht door Anne Boeken & Ann De Schryver en Heidi De Niel & Jos Creusen. (nvdr/RR)
2. Groep 4 in Nederland komt overeen met het tweede leerjaar in Vlaanderen. (nvdr/RR)
3. Voor een bespreking van de meeste taalmethoden die in dit artikel genoemd worden, verwijzen we naar Vonk 21/5 (mei-juni 1992) en naar de syllabus bij de studiedag 'Nederlands aan anderstaligen: een materiaalverkenning' (extra-nummer Vonk februari 1992). (nvdr/RR)

Bibliografie

Appel, R. & A. Vermeer: Uitbreiding woordenschat NT2. Nederlands op bredere basis. In: **Samenwijs** 11/5 (1991), p. 196-199.

Appel, R. & A. Vermeer: Uitbreiding van lexicale vaardigheid in een tweede taal. In: C. Blankenstijn e.a. (red.): **Taalvaardigheid. Symposiumbundel W.A.P.** Dordrecht: ICG, 1993.

Verhoeven, L. & A. Vermeer: **Taaltoets Allochtone Kinderen**. Tilburg: Zwijzen, 1986.

Verhoeven, L. & A. Vermeer: **Taaltoets Allochtone Kinderen - Bovenbouw**. Tilburg: Zwijzen, 1993.


A D V E R T E N T I E

Communiceren
Dan bent u welkom bij de *Vlaamse Vereniging voor Zakelijke Communicatie*.

- Wij bieden u een vlot leesbaar tijdschrift aan en vier werkbijeenkomsten per jaar.
- U ontmoet collega's uit de praktijk en het onderwijs.

uw vak?

Vlaamse Vereniging voor Zakelijke Communicatie vzw
Inlichtingen: VVZC, de heer G. Lockfeer, Stationsstraat 24, 9140 Temse, tel. en fax (03) 771 17 57



Bijlage

Het begrip van een tekst (Jonathan de brutale muis)

met een woordenschat van 500 woorden
(dekkingspercentage = 75%)



Op weg naar huis kwam hij een gele wortel. En omdat hij honger had, dacht de kleine muis: 'Daar ga ik eens eventjes snuffelen naar iets lekkers.'

Hij vond een gele wortel en knabbelde, knabbelde. 'Wat ben jij voor een vreemd gewicht?' hoorde Tobias, de hond van de boerderij.

'Ik ben een muis,' antwoordde Jonathan.

Tobias schudde zijn stompkop. 'Muisen zijn toch zeker grijs,' zei hij.

'Ik ben ook grijs,' riep Jonathan vrolijk. 'Muis-grijs, als je het weten wilt.'

Tobias moest even nadenken voor hij zei: 'Ja, je hebt wel het gewicht van een muis, maar je hebt niet de kleur van een muis.'

Jonathan knabbelde diep adem om dat stomme antwoord te zeggen wat hij te zeggen had. Maar... de woorden bleven in zijn keel steken toen hij over zijn lijf naar achteren gluurde. Ja, hij was niet grijs. Hij had de kleur van... 'Een gele wortel!' hoorde Jonathan bang.



met een woordenschat van 1000 woorden
(dekkingspercentage = 80%)



Op weg naar huis kwam hij langs een boerderij. En omdat hij honger had, dacht de kleine muis: 'Daar ga ik eens eventjes snuffelen naar iets lekkers.'

Hij vond een gele wortel en knabbelde, knabbelde. 'Wat ben jij voor een vreemd gewicht?' hoorde Tobias, de hond van de boerderij.

'Ik ben een muis,' antwoordde Jonathan.

Tobias schudde zijn stompkop. 'Muisen zijn toch zeker grijs,' zei hij.

'Ik ben ook grijs,' riep Jonathan vrolijk. 'Muis-grijs, als je het weten wilt.'

Tobias moest even nadenken voor hij zei: 'Ja, je hebt wel het gewicht van een muis, maar je hebt niet de kleur van een muis.'

Jonathan knabbelde diep adem om dat stomme antwoord te zeggen wat hij te zeggen had. Maar... de woorden bleven in zijn keel steken toen hij over zijn lijf naar achteren gluurde. Ja, hij was niet grijs. Hij had de kleur van... 'Een gele wortel!' hoorde Jonathan bang.



met een woordenschat van 2000 woorden
(dekkingspercentage = 89%)



Op weg naar huis kwam hij langs een boerderij. En omdat hij honger had, dacht de kleine muis: 'Daar ga ik eens eventjes snuffelen naar iets lekkers.'

Hij vond een gele wortel en knabbelde, knabbelde.

'Wat ben jij voor een vreemd gewicht?' hoorde Tobias, de hond van de boerderij.

'Ik ben een muis,' antwoordde Jonathan.

Tobias schudde zijn stompkop. 'Muisen zijn toch zeker grijs,' zei hij.

'Ik ben ook grijs,' riep Jonathan vrolijk. 'Muis-grijs, als je het weten wilt.'

Tobias moest even nadenken voor hij zei: 'Ja, je hebt wel het gewicht van een muis, maar je hebt niet de kleur van een muis.'

Jonathan knabbelde diep adem om dat stomme antwoord te zeggen wat hij te zeggen had. Maar... de woorden bleven in zijn keel steken toen hij over zijn lijf naar achteren gluurde. Ja, hij was niet grijs. Hij had de kleur van... 'Een gele wortel!' hoorde Jonathan bang.



met een woordenschat van 3000 woorden
(dekkingspercentage = 93%)



Op weg naar huis kwam hij langs een boerderij. En omdat hij honger had, dacht de kleine muis: 'Daar ga ik eens eventjes snuffelen naar iets lekkers.'

Hij vond een gele wortel en knabbelde, knabbelde.

'Wat ben jij voor een vreemd gewicht?' hoorde Tobias, de hond van de boerderij.

'Ik ben een muis,' antwoordde Jonathan.

Tobias schudde zijn stompkop. 'Muisen zijn toch zeker grijs,' zei hij.

'Ik ben ook grijs,' riep Jonathan vrolijk. 'Muis-grijs, als je het weten wilt.'

Tobias moest even nadenken voor hij zei: 'Ja, je hebt wel het gewicht van een muis, maar je hebt niet de kleur van een muis.'

Jonathan knabbelde diep adem om dat stomme antwoord te zeggen wat hij te zeggen had. Maar... de woorden bleven in zijn keel steken toen hij over zijn lijf naar achteren gluurde. Ja, hij was niet grijs. Hij had de kleur van... 'Een gele wortel!' hoorde Jonathan bang.



blijft nog over: snuffelen, geval, brommen, nijdig, nadenken, ademen, mormel, (blijven) steken, gluren, fluisteren.