

Woord zoekt woord

Werkvormen voor woordenschatverwerving in het basisonderwijs

**Marleen Colpin, Katinka De Croon,
Kathleen Rossenbacker, Mieke Vandenbroucke,
Koen Van Gorp & Machteld Verhelst**

Het grote struikelblok voor veel (migranten)kinderen in het huidige basisonderwijs is de typisch schoolse taalvaardigheid die vereist is om de lessen op school te kunnen volgen. Met name woordenschat speelt daarin een belangrijke rol. Woorden zijn dé sleutelementen tot het begrijpen van een taal. Bovendien worden door middel van woorden weer andere woorden verworven: woord zoekt woord. Hoe meer woorden gekend zijn, hoe makkelijker ook aan andere, nog onbekende woorden een betekenis kan worden toegekend.

 e keuze voor onderwijs waarin een belangrijke plaats is weggelegd voor woordenschat, wordt nog verder ondersteund door het feit dat, wanneer rond woorden gewerkt wordt, tegelijkertijd taal in al haar aspecten aan bod komt. Woorden worden namelijk niet aangeleerd als geïsoleerde kenniselementen, maar worden verpakt in zinvolle boodschappen waar kinderen naar luisteren, die ze lezen en waarop ze kunnen reageren door te praten of te schrijven. Via woorden worden leerlingen geïntroduceerd in en begeleid doorheen de vier vaardigheden (lezen, luisteren, spreken en schrijven). Daarom is woordenschat een goede ingang naar het verhogen van de schoolse taalvaardigheid. De taal in haar geheel komt op deze manier aan bod¹.

Hoe kan dit alles nu een concrete invulling

krijgen in werkvormen in het onderwijs? Welke werkvormen zijn voldoende efficiënt en effectief als middel om woorden aan te bieden, te expliciteren en consolideren, maar tevens om de 'traditionele' elementen als de vier vaardigheden, spelling en grammatica te oefenen? Met behulp van welke werkvormen kunnen de doelstellingen van het taalvaardigheidsonderwijs bereikt worden?

Werkvormen zijn tegen deze achtergrond niets anders dan activiteiten of taken die de leerkracht organiseert om bepaalde doelstellingen te realiseren. Inherent aan taalvaardigheidsonderwijs is, dat in dit soort onderwijs doelen op het niveau van de taak gesteld worden. Wat moeten leerlingen kennen en kunnen om op school te functioneren?

De taken moeten van die aard zijn dat ze de leerlingen in de gelegenheid stellen om de

doelwoorden (woorden waarvan het onderwijs veronderstelt dat ze in een bepaald leerjaar door de leerlingen gekend moeten zijn) in een zo natuurlijk mogelijke situatie te ontmoeten en te gebruiken. Het gaat er dus om situaties te creëren waarin de leerlingen op een natuurlijke manier met schooltaal leren omgaan.

Capaciteiten en behoeften

Algemeen gesteld dienen taken geselecteerd te worden op basis van *wat kinderen op een bepaald moment kennen en kunnen* enerzijds, en op basis van *wat kinderen moeten kennen en kunnen* anderzijds. Capaciteiten en behoeften van leerlingen en de doelstellingen die het onderwijs zich stelt, spelen dus een belangrijke rol bij het maken van de keuzes voor werkvormen.

Kinderen in de lagere klassen van het basisonderwijs zullen dan ook vaker geconfronteerd worden met mondelinge taken en met teksten die dicht bij de leefwereld van deze kinderen liggen, terwijl kinderen in de hogere klassen eerder schriftelijke taken en teksten die verder van hun dagelijkse leefwereld liggen, te verwerken zullen krijgen.

Het begrip 'tekst' moet daarbij zeer breed opgevat worden: van een zoekertje in de krant tot een informatieve tekst over kern-energie, van een boodschappenlijstje tot een radiobbericht. Kortom, alle mondelinge en schriftelijke produkten waarmee kinderen in hun dagelijkse leven geconfronteerd kunnen worden en waarmee zij receptief en/of productief moeten kunnen omgaan. Bij de keuze van dergelijke 'teksten' in het onderwijs moet goed voor ogen worden gehouden dat één van de belangrijkste doelstellingen van het onderwijs, het uitbreiden van de kennis van de wereld is.

Communicatief zinvolle opdrachten

Naast de eerdergenoemde algemene selectiecriteria zijn er specifieke criteria die de keuze van taken beïnvloeden. Wanneer we uitgaan van een didactiek waarin woordenschatonderricht centraal staat - maar waarin weliswaar de vier vaardigheden volledig geïntegreerd zijn en voldoende aandacht krijgen - moet een taak allereerst en bovenal *communicatief zinvol* zijn. Leerlingen moeten betrokken zijn bij wat ze doen. Ze moeten intrinsiek en extrinsiek gemotiveerd zijn om een bepaalde taak uit te voeren. In het huidige taalonderwijs is de afstand tot de taak voor veel kinderen te groot: de motivatie om een taak tot een goed einde te brengen, ontbreekt vaak.

Het is dan ook nodig om de leerlingen duidelijk te maken, wat het verband is tussen datgene wat zij moeten doen en dat wat het hun oplevert. De leerlingen moeten een reden hebben om de taak uit te voeren. Het bewustzijn van die reden beïnvloedt de motivatie om de taak (hoe moeilijk ook) te volbrengen in positieve zin. Een voorbeeld kan dit illustreren:

Stel, leerlingen moeten intensief luisteren naar de leerkracht. Deze leest een routebeschrijving voor die zij moeten volgen op een plattegrondje dat zij voor zich hebben liggen. Wanneer deze opdracht wordt gegeven zonder nadere inkadering, zonder reden te geven waarom de leerlingen de route moeten volgen, zal een aantal leerlingen onvoldoende gemotiveerd zijn om daadwerkelijk intensief naar de leerkracht te luisteren. De leerlingen hebben een stimulans nodig. Wanneer nu eerdergenoemde taak zou worden ingebed in een context van 'een schat zoeken' en leerlingen zouden moeten luisteren naar een routebeschrijving om uiteindelijk bij de schat uit te komen, dan wordt de leerlingen een reden gegeven om te luisteren en zal het belang van goed luisteren eerder worden ingezien.

Natuurlijke contexten

Aan de eis van communicatieve zinvolheid kan de eis van *natuurlijke contexten* gekoppeld worden. Een taak is vaak pas communicatief zinvol, wanneer zij is ingebed in een zo natuurlijk mogelijke context. Dat wil zeggen, de taak waarin doelwoorden aan bod komen, moet een natuurlijke context vormen voor die woorden. Het is de bedoeling dat de leerlingen zich niet bewust zijn van het feit dat zij al doende aan het leren zijn. Wel moeten zij zich bewust zijn van de zinvolheid van datgene wat zij moeten doen. Naarmate kinderen ervaren dat in een taak een echte, betekenisvolle boodschap schuilt waarover gepraat kan worden, waarmee zij iets kunnen doen, zullen zij ook geneigd zijn moeite te doen om deze boodschap (en dus ook de woorden) naar zich toe te halen en te verwerken.

Het onderwijs dient leerlingen te motiveren door communicatief zinvolle opdrachten te geven, bijvoorbeeld een knutselopdracht of een spannend verhaal (intrinsieke motivatie) of de opdrachten zo in te kleden dat de kinderen ze willen aanpakken (extrinsieke motivatie).

In het volgende voorbeeld, een knutselopdracht, ziet u een manier waarop woorden worden aangeboden, zonder dat de kinderen zich daarvan bewust zijn. Ze hebben de woorden nodig om de opdracht uit te voeren en ze zullen dan ook gemotiveerd zijn om de boodschap te begrijpen/verwerken. De doelwoorden zijn onderstreept.

Leerkracht: "Nu gaan we zelf een bril maken. Ik zal jullie uitleggen hoe jullie dat moeten doen. Eerst knippen we de bril helemaal uit. Daarna knippen we de openingen voor de ogen uit. Probeer zo precies mogelijk te knippen ..."

Gelegenheid tot interactie

Communicatief zinvolle taken brengen een ander criterium met zich mee. Een taak die

communicatief zinvol is, zal meestal de gelegenheid bieden tot *interactie*. Taalvaardig zijn in een taal impliceert het begrijpen en produceren van uitingen in die taal, en voldoende vaardig in een taal word je alleen in interactie met andere gebruikers van die taal.

Communicatie verloopt normaal gezien tussen minimaal twee personen, die beide op gelijke basis deelnemen aan een gesprek en die beide ook het verloop van het gesprek kunnen bepalen. In schoolse context betekent dit een actieve betrokkenheid van alle leerlingen. Om dit te bereiken moet er communicatie zijn tussen leerkracht en leerlingen en tussen leerlingen onderling.

Communicatief zinvolle leerkracht-leerling interactie betekent dat de leerkracht een open houding aanneemt t.o.v. zijn leerlingen. Hij/zij is bereid de leerlingen op te nemen in het gesprek, rekening te houden met hun ervaringen, hen te erkennen als gesprekspartner en hen de mogelijkheid te geven tot het nemen van initiatief. Bijvoorbeeld het houden van een gesprek naar aanleiding van een gezamenlijk uitgevoerde opdracht, waarin de leerlingen de kans krijgen hun ervaringen, gevoelens en meningen naar voren te brengen.

Leerling-leerling interactie is nog belangrijker dan leerkracht-leerling interactie. Interactie komt gemakkelijker tot stand in kleine groepen en onder 'gelijken'. In kleine groepjes is de kans het grootst dat alle leerlingen aan bod komen. Hierdoor krijgt elke individuele leerling veel meer kans op taalgebruik en dus veel meer kans op verwerving van woorden, vaardigheden en andere aspecten van taal. Daarbij komt dat leerlingen beter en liever van elkaar leren dan van volwassenen.

Taken die gekozen worden, moeten deze interactie tot stand brengen en bevorderen. Iedereen moet actief betrokken zijn bij de gekozen taken. Het volgende voorbeeld is illustratief voor de manier waarop leerling-leerling interactie in een communicatief zinvolle taak tot stand kan worden gebracht:

Binnen het themakader van 'Lekker en vies', een thema voor het tweede leerjaar, waarin onder andere ook op smaak wordt ingegaan, wordt een experiment door de kinderen uitgevoerd: een smaakproef. Binnen deze activiteit krijgen leerlingen, zonder dat ze zich daar bewust van zijn, worden aangeboden en worden tegelijkertijd de vaardigheden luisteren, spreken en schrijven geoefend.

Interactie vindt plaats doordat de leerlingen in groepjes van drie à vier kinderen moeten werken en elkaar hun smaakervaringen moeten vertellen, waarop andere kinderen uit de groep dan weer kunnen reageren. Wanneer de leerkracht heterogene groepen (wat taalvaardigheid betreft) samenstelt, kan tevens differentiatie plaatsvinden. De meer taalvaardigen kunnen de minder taalvaardigen uitleg geven en ondersteunen. Hiervan hebben zowel de meer als de minder taalvaardigen profijt. Binnen één en dezelfde taak kunnen zo dingen worden gedaan op verschillende niveaus, waarbij de ultieme doelstellingen voor alle leerlingen dezelfde zijn.

Leerkracht: "Ik zal langzaam en duidelijk zeggen wat jullie moeten doen. We hebben vier bekers nodig die we vullen met vier verschillende soorten drank."

Eén kind in elk groepje krijgt een blinddoek voor zijn ogen. Laat dit kind van elke beker drank proeven om te onderzoeken welke smaak de drank heeft. Drink langzaam: zorg dat je je niet verslikt. Je moet aan de andere kinderen in je groep vertellen wat je proeft. Een ander kind in de groep schrijft kort op wat geproefd werd. Later kun je dan met elkaar overleggen of iedereen goed geproefd heeft."

Interculturele taken

Tenslotte moeten de taken waarmee de leerlingen geconfronteerd worden, zeker in het geval van heterogene, multiculturele klassen, zoveel mogelijk *intercultureel* zijn. We leven in een multiculturele samenleving

en het materiaal waarmee we de leerlingen confronteren, moet daar ook zoveel mogelijk blijk van geven. Intercultureel moet in dit geval worden opgevat als 'het zich kunnen inleven in een ander, in een andere situatie, in een andere cultuur'. Kinderen moeten zich bewust worden van het feit dat er meer is dan hun eigen, kleine leefwereld, dat er meerdere culturen zijn en dat deze culturen een andere kijk op de wereld met zich meebrengen. Het voorgaande moet duidelijk gemaakt hebben dat het voorkomen van een gekleurd kind in een verhaal op zich niet voldoende en zelfs niet noodzakelijk is om een taak als intercultureel te bestempelen. Het volgende voorbeeld kan dat illustreren:

In een thema voor het eerste leerjaar dat onder andere gaat over de problemen die je kunt hebben met het dragen van een bril, komt onder meer als taak een turnles voor. Kinderen die normaal geen bril dragen, ervaren in deze activiteit hoe het is om wel een bril te moeten dragen. De leerkracht kan hierop nog eens extra de aandacht vestigen door deze kinderen te vragen naar hun eigen ervaringen met een bril: Hoe is het om een bril te dragen? Kun je dan nog allerlei gevaarlijke en wilde spelletjes spelen? Wat zijn de voordelen? Wat zijn de nadelen?

Kleuteronderwijs

Het voorgaande kan worden doorgetrokken naar het kleuteronderwijs. De werkvormen die daar gehanteerd worden om woorden aan te leren zijn eveneens communicatieve, natuurlijke, interactieve en interculturele 'taken' in plaats van stereotiepe 'taal' oefeningen, die kleuters moeten maken om een bepaald aantal woorden te 'leren'.

Binnen het kleuteronderwijs ligt die keuze nog meer voor de hand dan in het lager onderwijs. De aard van het kleuteronderwijs leent zich immers goed tot het werken met taken die beantwoorden aan de hierboven-

genoemde criteria en in het kleuteronderwijs bleek het een en ander mis te gaan op het vlak van het natuurlijk en communicatief zijn van het taalaanbod. Door van taken te vertrekken, komen woorden op het tweede plan te staan. Dat betekent niet dat ze minder belangrijk zijn. Integendeel. Het hele proces van 'woorden leren' wordt in feite omgedraaid. Kleuters zijn bezig met prettige, motiverende taken en via dat bezig zijn, worden woorden op een natuurlijke manier verworven. Dat interactie in dat proces belangrijk is, spreekt voor zich.

Besluit

De uiteengezette manier van werken vereist een grote inzet en betrokkenheid van zowel leerkrachten als kleuterleid(st)ers. Die inspanningen zullen echter beloond worden door het feit dat kinderen actief betrokken zijn bij de taken en gemotiveerd zijn de opdrachten uit te voeren. Woorden zullen op deze manier worden vinden, en alle kinderen (niet alleen autochtone kinderen uit de bredere sociaal-economische milieus) zullen de kans krijgen voldoende taalvaardig te worden om toegang te krijgen tot de kennis die op school wordt overgedragen.

*Marleen Colpin e.a.
Steunpunt Nederlands als Tweede Taal
Blijde Inkomststraat 7
3000 Leuven*

Noot

1. *Schoolse taalvaardigheid wordt niet spontaan verworven. Daarom is een uitgewerkte didactiek voor woorden, met die taalvaardigheid als uitgangspunt, noodzakelijk. Voor een nadere beschrijving van deze zogenaamde drie-fasen-didactiek (aanbieden, expliciteren en oefenen van woorden) verwijzen wij naar de extra uitgave van VONK (22 februari 1992) en de bespreking in VONK 22/5 (mei-juni 1993).*