



Frequente woorden als kapstok in een basiscursus voor volwassenen

Ook NT2-doelen heiligen middelen

Heidi De Niel & Jos Creusen

In onderwijsleerprocessen staan werkvormen in functie van beoogde doelen. In een basiscursus NT2 voor Nederlands-onkundige volwassenen hangen NT2-doelen echter niet af van persoonsgebonden kenmerken. Niettemin zijn deze persoonsgebonden kenmerken voor een aanzienlijk deel verantwoordelijk voor uiteenlopende beginsituaties en behoeften. Ten aanzien van laag- en hooggeschoolden moeten de verschillen dan ook niet worden gezocht in specifieke NT2-doelen.



De gelijkstelling wordt veroorzaakt door een universele taalverwervingsvolgorde. Om van evidente taalachterstand van de T2-leerder t.o.v. de T1-gebruiker geen taalachterstelling te maken, dient die taalverwervingsvolgorde te worden gerespecteerd. Dan kan het succes waarmee de taal verworven wordt, positief worden beïnvloed. Voor laaggeschoolden geldt dit in nog sterkere mate dan voor hooggeschoolden.

Slechts het taalverwervingstempo verschilt naargelang persoonsgebonden kenmerken als studie-attitude, intrinsieke en extrinsieke motivatie, contacten met NT1-sprekers, competentie om op basis van hypothesevormingen te kunnen vergelijken binnen en tussen T1 en T2, enz. Overigens werkt correlatie tussen sociale herkomst en persoonsgebonden kenmerken sowieso taalachterstand in de hand.

Tegen die achtergrond doorlopen hooggeschoolden door de band genomen een identieke basiscursus sneller dan laaggeschoolden. Maar ondanks uiteenlopende persoonlijke kenmerken en juist dankzij de universele taalverwervingsvolgorde veranderen die tempoverschillen dus niets aan de NT2-doelen van een basiscursus.

Receptieve taalvaardigheid

Wat die universele taalverwervingsvolgorde betreft, kan worden gesteld dat NT2-onderwijs in beginsel receptief taalvaardigheids-onderwijs is. Een receptieve taalvaardigheidscursus legt de fundamenteën die een taal hanteerbaar maakt op begripsniveau. Wat receptief niet is verworven, kan hooguit reproductief maar zeker niet communicatief worden gebruikt. Pas op een stevige receptieve taalvaardigheidsbasis kunnen, naarge-



lang persoonsgebonden beginsituaties en behoeften, gaandeweg zinvol productieve alsmede correctheids- of kennis- en beschouwingselementen worden geënt. Voor de cursusontwikkelaar bestaat de kapstok uit ofwel taalhandelingen¹ ofwel woorden. De ontwikkelaar bedt vooraf geselecteerde en dus aanvankelijk los van elkaar staande taalhandelingen of woorden in een voor de cursist zinvolle, want begrijpelijke, gevarieerde en talig rijke context in. NT2-cursussen met woordenschat als kapstok worden als cognitief minder belastend getypeerd. De mate van cognitieve belasting kan echter worden beïnvloed door het tempo van de cursus. Dat maakt de keuze tussen de twee kapstokken relatief. Bovendien kan een surplus aan cognitieve complexiteit van gestelde lesopdrachten het tempo doen afnemen. In directe zin dient dit echter geen NT2-doel.

Aantal woorden

Telwoorden illustreren dat het aantal woorden in een taal feitelijk oneindig is. Nog afgezien daarvan kan worden geboord over de vraag wanneer iets tot een afzonderlijk woord mag worden gedefinieerd. Woordenboeken bieden soelaas voor wat het aantal opgenomen trefwoorden betreft. Zo omvat de laatste (driedelige) editie van 'De Dikke Van Dale' er ongeveer 230.000. Aan het gebruik van dit getal als referentiepunt bij de verwervingscapaciteit van taalgebruikers kleeft meer dan één bezwaar. Bovendien is het verre van eenvoudig om in te schatten hoeveel 'woorden' taalgebruikers receptief beheersen. Het is ook lang niet altijd duidelijk op basis van welke criteria bestaande inschattingen tot stand zijn gekomen. En tenslotte moeten zowel naar boven als naar beneden enorme individuele uitschieters worden ingecalculereerd. Maar zolang absolute getallen worden geïnterpreteerd als niet meer of minder dan middelen om tendensen in die verwervingscapaciteit bloot te leggen, bewijzen ze ondanks alle

bedenkingen wel degelijk hun waarde.

Van de zeer sterk uiteenlopende getallen die wij omtrent de gemiddelde receptieve woordenschatbeheersing van volwassen Nederlandstalige autochtonen tegenkwamen, betrof de hoogste inschatting ongeveer 80.000 woorden. Zelfs die extreem hoge inschatting komt dus neer op niet veel meer dan een derde van het totaal aan trefwoorden uit het Groot Woordenboek der Nederlandse Taal (de 'Dikke van Dale'). Het is dus veilig om te stellen dat een taal een aanzienlijk hoger potentieel aan woorden omvat dan de verwervingscapaciteit van haar (zelfs T1!-)gebruikers kan bevatten. Dat gegeven hoeft blijkbaar op zich nog geen enkel bezwaar te zijn om maatschappelijk te kunnen functioneren.

Tempo en succes

Het tempo waarin en het succes waarmee iemand effectief een T2 verwerft, is aan vele factoren onderhevig. Wat in samenhang hiermee een interessant persoonsgebonden kenmerk is, is de (te activeren!) competentie van T2-leerders om op basis van taalaanbod hypothesen te stellen die ze op basis van nog meer taalaanbod toetsen en eventueel bijstellen.

Op lexicaal-grammaticaal niveau kan het fenomeen van lemmatisering hier als voorbeeld dienen. Zo voeren sommige taalleerders de verschillende varianten van een werkwoord als *stappen* (*stap/stapt/stappen/stapte/stapten/gestapt*) al snel systematisch terug naar eenzelfde basisbetekenis waar het voor anderen veel langer afzonderlijk (en dus trager) te verwerven woorden blijven. Dat geldt bijvoorbeeld ook voor regelmatig gevormde verkleinwoorden, meervoudsvormen, trappen van vergelijking,

Zulke vaardigheden hangen niet alleen samen met transfergebruik binnen de T2, maar ook met die tussen de T1 en de T2. Het is te verwachten dat hooggeschoolden



hierin meer getraind zijn en dus hiervan meer gebruik maken dan laaggeschoolden.

Niettemin moeten cursus-ontwikkelaars en daarmee ook lesgevers een maximum stellen aan de input van het gemiddeld aantal nieuwe woorden per cursusuur met als doel om ze effectief te laten verwerven. De onvermijdelijke analytische benadering alsmede de te zetten didactische stappen van zo'n cursus dwingen tot een maximum van 6 tot 8. Dit betekent na 150 cursus-uren 1200 woorden, ofwel ongeveer 0,5% van het totaal aan trefwoorden uit het Groot Woordenboek der Nederlandse Taal.

Hoeveel woorden taalleerders ook daadwerkelijk effectief verwerven, is daarmee niet beantwoord. Ze kunnen er enerzijds niet hebben begrepen of vergeten, maar anderzijds ook lemmatiseren of buiten de cursus om verwerven. Maar in absolute getallen blijft het weinig.

Dekkingspercentages ²

En toch vertegenwoordigen de 1200 frequentste woorden uit het Nederlands al meer dan 70% van de woorden die in een gemiddelde Nederlandstalige tekst voorkomen. Dat komt omdat de breedst inzetbare woorden de hoogste percentages in zowel gesproken als geschreven teksten dekken. Met de 4 frequentste woorden uit het Nederlands bereiken we bijvoorbeeld al een dekkingspercentage van 13,4%, terwijl 65,6% staat voor de 375 frequentste woorden. Het zijn voor zowel laag- als hooggeschoolden exact dezelfde woorden die het frequentst zijn. Dat maakt woord-frequentie (en/of -spreiding)³ tot één van de belangrijkste criteria bij de woordselectie voor een receptieve taalvaardigheidscursus met woordenschat als kapstok.

Maar 'helaas' (gelukkig!) zit onze taal eenmaal zo in elkaar dat we pas bij 23.550 woorden een dekkingspercentage bereiken van welgeteld 89,84. En zelfs dat is nog niet

voldoende om de essentie van een gemiddelde (schriftelijke) Nederlandstalige tekst te kunnen doorgronden. Daarvoor moeten we boven de 90% uitstijgen. Wie meent dat percentage te moeten aanhouden als criterium om maatschappelijk te kunnen functioneren, zal zwaar gedesilluseerd worden. Want dat halen we dus nooit in onze (of om het eender welke) basiscursus. Dat komt omdat het tussen die 70 en 90% niet meer gaat om *een, de, het, en, is, van, met* of zelfs *man, vrouw, huis, auto,*, maar om *stoomlocomotief, fabrieksschoorsteen, niet-tegenstaande,*

Een dekkingspercentage van ruim 70 bereiken we dus relatief snel, maar daar nog 20% bovenop om de fameuze kaap van 90% te slechten, duurt een eeuwigheid langer. Hoe minder frequent (of breed inzetbaar) de woorden, des te onrendabeler wordt het om ze nog te laten verwerven. Daarom wordt het bij het bereiken van een dekkingspercentage van rond de 70 (ofwel bij een receptieve beheersing van de 1000 tot 1500 frequentste woorden) langzaam-aan meer rendabel om woorden te selecteren op basis van (o.a.) frequentie in min of meer afgebakende maatschappelijke domeinen waarbinnen cursisten moeten kunnen functioneren en die dus nauw aansluiten bij hun behoeften; bijvoorbeeld binnen universitaire colleges of zelfs colleges economie als cursisten die willen gaan volgen, of binnen metaalopleidingen of -bedrijven of zelfs las-opleidingen of -afdelingen als cursisten een lascursus willen gaan volgen.

Ook moeten we ons mondeling en schriftelijk taalaanbod afstemmen op de mogelijkheden van onze cursisten en op de intentie die we er mee hebben. Als het bijvoorbeeld de bedoeling is dat ze de essentie van een tekst doorgronden, moet die tekst voor hen een dekkingspercentage bezitten van ruim 90 (schriftelijk) of ongeveer 85 (mondeling). Het feit dat de meeste authentieke teksten niet aan dat criterium voldoen, betekent



overigens nog niet dat die onbruikbaar zijn. We kunnen met teksten immers ook nog andere doelen nastreven, zoals bijvoorbeeld het gericht lezen of luisteren om er bepaalde informatie aan te ontfangen.

Didactiek

De geselecteerde woorden kunnen vanuit (taal)didactisch oogpunt via een universele (maar flexibele) cyclische structuur receptief worden verworven. Successievelijke lesfasen semantiseren (van aanbod via begripscontrole naar expliciteren) en consolideren (van veel naar minder context) vormen hierin een leidraad, evenals hergebruik in zinvolle contexten.

In de **semantiseringsfase** wordt betekenis gegeven aan enkele receptief te verwerven nieuwe woorden. Allereerst worden die woorden veelal aangeboden in luister- (later ook lees-)teksten. De nieuw te verwerven woorden krijgen hierin hun eerste betekenisafbakening door ze in te bedden in een zinvolle, talige context van reeds gekende woorden. Zo wordt voor de cursisten duidelijk wat die nieuwe woorden ongeveer betekenen.

Vervolgens wordt gepeild naar de mate waarin de eerste betekenisafbakening inderdaad als zodanig begrepen is. Enerzijds kan het zijn dat cursisten nog geen flauw idee hebben van wat het woord betekent, anderzijds kunnen sommige woorden of contexten zo pregnant zijn dat verdere semantiseren overbodig blijkt. Afhankelijk van het resultaat van de begripscontrole kan dan ook worden beslist in hoeverre het zinvol is om de woorden nog een derde stap in de semantiseringsfase te laten zetten. Zo'n begripscontrole is dus iets geheel anders dan het veel ruimere en eerder beschouwelijke tekstverklaren dan wel de veel engere peiling naar het auditieve geheugen. Begripscontrole gebeurt veelal via gesloten-vraagvormen als

ja/nee-vragen, meerkeuze-vragen en waar/niet waar-oefeningen.

Als derde en laatste stap in die semantiseringsfase worden met name de woorden waarvan blijkens de begripscontrole nog onvoldoende een eerste betekenis kon worden afgeleid alsnog geëxpliciteerd. In interactie met de cursisten probeert de leerkracht door het stellen van vragen en opdrachten en door het steeds opnieuw aanbieden van woorden in verschillende contexten te verduidelijken wat die woorden nu precies betekenen. De leerkracht leidt weliswaar het gesprek, maar het zijn zoveel mogelijk de cursisten zelf die de betekenis-elementen van de woorden aanbrengen. Daarom gebeurt dit zo weinig mogelijk in een stijl waarbij de leerkracht een definitie of een vertaling van die woorden geeft, maar veeleer in een vorm waarin zoveel mogelijk betekenisonderhandelend wordt gewerkt.

Pas als in de semantiseringsfase de betekenis van de beoogde woorden afdoende is afgebakend, wordt overgestapt naar de **consolideringsfase**. Hierin wordt via bijvoorbeeld het zoeken naar synoniemen of antoniemen, het ontdekken van categorieën in woorden uit overeenkomstige en tegenstrijdige semantische velden, woordkeuzes aan de hand van gatenteksten, het in de juiste volgorde plaatsen van gradaties of sequenties, aangeven welk woord niet in een gegeven reeks thuishoort, enz. de betekenis van de gesemantiseerde woorden in het geheugen vastgezet.

Deze didactische lijn behelst in dubbel opzicht een cyclische structuur. Enerzijds wordt steeds opnieuw gebruik gemaakt van reeds verworven woorden die dienen als de talige context waarin de nieuw te verwerven woorden worden ingebed. Zodoende wordt niet alleen betekenis gegeven aan die nieuwe woorden, maar moet de betekenis van de reeds gekende woorden voortdurend opnieuw uit het geheugen worden opgediept. Anderzijds wordt de didactische lijn



met een serie nieuw te verwerven woorden opnieuw opgepikt nadat de laatste consolideringsoefening is afgerond.

Interactie

Ten onrechte wordt wel eens gesuggereerd dat een cursus met receptieve streefdoelen ontaardt in passieve bijeenkomsten met uitgezakte, achteroverleunende cursisten die zwijgplicht en schrijfverbod krijgen opgelegd. Hierbij wordt voorbijgegaan aan talrijke mogelijkheden om in lesmomenten interactieve werkvormen te verweven die non-verbaal dan wel communicatief-verbaal (en niet reproductief!) zijn. Wel moeten we aan zulke werkvormen eisen durven stellen die de interactie in functie van het vooropgestelde receptieve doel plaatst. Dus: geen interactie om de interactie, maar interactieve werkvormen die sterk gestuurd en dus functioneel zijn.

Interactie is niet voorbehouden aan een exclusief domein binnen een didactische fase. Wel moeten we ons steeds opnieuw afvragen wat we in welke fase willen bereiken en in hoeverre het zinvol is om daarbij een interactieve werkvorm te betrekken. Want of we nu wel of geen interactie gebruiken, bij een begripscontrole willen we iets anders bewerkstelligen dan bij een explicitering of consolidering.

Uit recent onderzoek blijkt dat interactie tussen lesgever en cursisten (bijvoorbeeld in de vorm van al dan niet klassikaal gestelde opdrachten die individueel moeten worden uitgevoerd, bepaalde klassegelassen en onderwijsleergesprekken) ten onrechte vaak de overhand heeft. Vooral de patronen waarin gelegenheid is voor interactie tussen cursisten onderling lijken in termen van taalvaardigheid aanzienlijk meer progressie te bewerkstelligen⁴. Hieraan kan ook uitstekend differentiatie worden gekoppeld voorzover cursisten afhankelijk van hun individuele capaciteiten inhoudelijk complementaire

opdrachten van uiteenlopende moeilijkheidsgraad moeten uitvoeren vanuit een en dezelfde basistekst als vertrekpunt. Deze differentiatie-vorm (ook wel: task-based learning) damt de kopieerwoede van sommige lesgevers in die geneigd zijn nog maar eens een nieuwe oefening voor de sterkere of zwakkere cursist aan de toch al dikke stapel toe te voegen⁵.

Het moment waarop cursisten toe zijn aan zelf spreken en/of schrijven kan individueel sterk verschillen. Zolang cursisten niet aan communicatieve productie toe zijn, moeten interactieve werkvormen waarbij de mondelinge of schriftelijke productie uitsluitend van de kant van de lesgever komt, niet worden verwaarloosd. Een cursist die bijvoorbeeld in staat blijkt een gestelde opdracht te kunnen uitvoeren, geeft aan dat hij die opdracht begrepen heeft. In feite is dat in elke cursus een belangrijk signaal aan de lesgever.

Deze uitgangspunten vinden we geïntegreerd terug in bijvoorbeeld lesactiviteiten met uitspraken die cursisten op hun waarheid moeten toetsen of waarbij naar meningen of schattingen van cursisten wordt gevraagd. Bij gesloten-vraagvormen kan dat worden gerealiseerd door cursisten bepaalde gebaren te laten maken of kaartjes te laten tonen. Degenen die zich geroepen voelen om hun standpunt nader toe te lichten, moeten daarvoor de gelegenheid krijgen. Naarmate de cursus vordert zal die behoefte bij steeds meer cursisten toeneemen.

Bij uiteenlopende standpunten zal bij de cursisten onderling de behoefte ontstaan om elkaar te overtuigen. Ook kan in kleinere groepjes vooraf een standpunt worden ingenomen dat vervolgens klassikaal verdedigd kan worden. Ook hier blijft de interactie gestuurd door de input van bewust discutabel gemaakte vragen of uitspraken. Daarin spelen de nieuw aangebrachte woorden steeds een cruciale rol.



Meer in het algemeen houdt een gamma aan lesmogelijkheden allerlei interactieve lesvormen open die tegemoet kunnen komen aan individueel uiteenlopende kortetermijnbehoeften. In tegenstelling tot non-verbale interactie is communicatief-verbale interactie daarin veel langer vrijblijvend. Maar ook degene die een langere stilteperiode nodig heeft zal langs allerlei non-verbale interactie-vormen moeten laten blijken in hoeverre hij de receptieve doelen heeft gerealiseerd.

Analytische cirkel

Ook wordt wel eens ten onrechte gesuggereerd dat met woordenschat als kapstok wordt voorbijgegaan aan componenten als uitspraak (correct mondeling aanbod!), spelling (correct schriftelijk aanbod!), grammatica of taalhandelingen. Hoewel geen kapstokken zijn ook deze componenten ingebed in een zinvolle, gevarieerde, correcte, taalrijke context. Ontwikkelaar noch lesgever moet de taalleerder langs synthetische weg expliciet inleiden in de complexiteit van deze componenten. Beiden moeten de taalleerder er juist toe aanzetten om in geschikte taalgebruikssituaties een pregnant taalaanbod te analyseren waarlangs deze zich hypothesen stelt, ze toetst, zonodig herziet, opnieuw toetst en uiteindelijk bevestigd ziet dankzij zijn analyse van nieuw pregnant taalaanbod waarlangs hij zich.....

Enzovoort.

*Heidi De Niel & Jos Creusen
Steunpunt Nederlands als Tweede Taal
Blijde Inkomststraat 7
3000 Leuven*

Noten

1. Zie artikel van Kris Verbeeck & Kristel De Wulf in deze Vonk.
2. Genoemde getallen en percentages zijn ontleend aan Hazenberg S. & H. Hulstijn: *Woorden op zicht. Wordselectie ten behoeve van het NT2-onderwijs*. In: *Levende Talen*, nr. 467, feb. 1992, p. 2-7.
3. Het Steunpunt NT2 heeft onder meer ten aanzien van het volwassenenonderwijs in Vlaanderen een woordfrequentie- en -spreidingsanalyse gemaakt die in artikelvorm wordt gepubliceerd.
4. Zie onder meer Van Avermaet, P.: *Effecten van betekenisonderhandelende interactiestrategieën op woordenschatverwerving*. Tilburg: KUB, 1992.
5. Zie Jaspaert, K.: *Kind en badwater.... Over het verschijnsel van de concentratieklas*. In: *Samenwijs*, feb. 1993, p. 253-255.

