

Woordenschat aanbieden en inoefenen

Gedifferentieerd werken met hooggeschoolde volwassenen

Anne Boeken & Ann De Schryver

Tegenwoordig wordt in het tweede-taalonderwijs meer en meer uitgegaan van het principe dat taalonderwijs taalvaardigheidsonderwijs moet zijn en niet (alleen) het onderwijzen van kennis over een taal (b.v. over de grammaticaregels). Bij het ontwikkelen van taalvaardigheid speelt woordenschat ongetwijfeld een sleutelrol. Voor wie van cijfers houdt: het leren van een taal bestaat voor 80% uit het leren van woorden (cfr. Hart 1984). Wat de onderwijspraktijk betreft, kunnen we twee belangrijke vragen aan de orde stellen: welke woorden gaan we aanleren en hoe kunnen we best te werk gaan? In de workshop zijn we enkel ingegaan op de hoe-vraag. Samen met de deelnemers zijn we op zoek gegaan naar zinvolle en efficiënte manieren om woorden aan te bieden en in te oefenen. We hebben hierbij speciale aandacht geschonken aan het belang van differentiatie en we hebben geprobeerd de bestaande ideeën over woordenschatonderwijs en differentiatie op een beknopte, overzichtelijke manier samen te brengen.

Differentiatie



Differentiatie kan men definiëren als een werkwijze waarbij recht wordt gedaan aan de individuele verschillen tussen leerders, d.w.z. een werkwijze die ervoor zorgt dat iedere leerder, ongeacht zijn individuele kenmerken, bepaalde leerstof kan verwerken. Die individuele kenmerken bestaan enerzijds uit heel concrete gegevens, zoals leeftijd, geslacht, moedertaal en kennis van andere talen, verblijfsduur in het Nederlandse taalgebied en de mate van contact met Nederlandstaligen.

Anderzijds spelen ook minder meetbare aspecten een rol: motivatie, behoefte, voorkennis, leerstijl en leertempo. In de workshop kwamen leertempo en leerstijl naar voren als de aspecten die in de onderwijspraktijk voor de meeste moeilijkheden zorgen. We komen er later dan ook op terug.

Eerst willen we echter nog opmerken dat men zowel **extern** als **intern** kan differentiëren. Met externe differentiatie wordt bedoeld dat men leerders volgens bepaalde criteria gaat groeperen, waarbij men ervoor zorgt dat elke groep zo homogeen mogelijk is samengesteld. Hierbij houdt men meestal rekening met kenmerken als voorkennis

(b.v. te meten via ingangstesten), behoefte en moedertaal. Externe differentiatie kan door allerlei factoren soms onmogelijk gerealiseerd worden. We denken b.v. alleen nog maar aan het feit dat de structuur van een school of het aantal studenten het vormen van meerdere groepen soms niet toelaat. Bovendien kunnen na een tijdje ook binnen zogenaamd 'homogene' groepen grote verschillen ontstaan, omdat individuele aspecten waarmee aanvankelijk geen rekening was gehouden, toch zwaar gaan doorwegen. Dit houdt dan ook in dat er ook intern gedifferentieerd zal moeten worden. Met andere woorden: binnen eenzelfde groep zal men ook terdege rekening moeten houden met verschillen tussen leerders.

Driefasendidactiek

Om aan te tonen hoe men in het woordenschatonderwijs kan differentiëren, willen we eerst kort de driefasendidactiek uitleggen. Hoewel er over de precieze afbakening geen eensgezindheid bestaat, kan men globaal de volgende drie fasen onderscheiden. In een eerste fase wordt de betekenis van woorden duidelijk gemaakt (= semantiseren). In een tweede fase worden de aangebrachte woorden ingeoefend, zodat ze stevig verankerd worden in de woordenschatvoorraad die in ons hoofd opgeslagen zit (= consolideren). In een derde fase wordt er overgegaan tot het gebruik van de ingeoeffende woordenschat in meer open en communicatiegerichte gehelen (= communicatief gebruik). We gaan nu nader in op deze drie fasen en de mogelijkheden die ze bieden om intern te differentiëren.

SEMANTISEREN

Bij het semantiseren van woorden is het heel belangrijk om rekening te houden met verschillen in leerstijl. Stelt u zich even de volgende situatie voor: u volgt een cursus

Japans en u krijgt bij het begin van de les ongeveer 15 minuten de tijd om een woordenlijst met een tiental nieuwe werkwoorden te memoriseren. Er volgt nadien een test. U kunt zich wellicht meteen indenken welke 'strategie' u persoonlijk zou gebruiken om deze taak tot een goed einde te brengen: de woorden half luidop voor uzelf herhalen bijvoorbeeld, of ze een paar keer overschrijven, of bepaalde klank-gelijkenissen zoeken tussen de Japanse woorden en hun Nederlandse vertaling. Leerders blijken inderdaad verschillende leerstijlen te hebben: verschillende manieren om informatie te verwerken. Naast individuele verschillen in leerstijl kunnen er ook cultureel bepaalde verschillen zijn; niet alle leerders zijn bijvoorbeeld gewend aan het idee dat een plaatje (visueel voorgestelde informatie) een bepaald begrip kan weergeven.

Om tegemoet te komen aan deze verschillen komt het erop aan om bij het semantiseren van woorden een zo groot mogelijke diversiteit aan de dag te leggen. Op hoe meer manieren een woord uitgelegd wordt, hoe meer kans er is dat elke leerder zijn gading vindt.

In de workshop kwamen na onderling overleg een hele reeks mogelijke semantiseringswijzen naar voren. We zouden ze in twee groepen kunnen opdelen: (1) **visueel semantiseren**, d.i. uitleggen zonder gebruik te maken van taal en (2) **verbaal semantiseren**, d.i. uitleggen door wel gebruik te maken van taal. Bij visueel semantiseren denken we aan het gebruik van afbeeldingen en voorwerpen, van mime en gebaren en eveneens aan het laten uitvoeren van bepaalde handelingen (ook wel TPR genoemd: Total Physical Response). Verbaal semantiseren omvat het duidelijk maken van betekenis via synoniemen (*ziekenhuis* = *hospitaal*) of tegenstellingen (*groot* is het tegengestelde van *klein*). Ook het geven van definities of omschrijvingen, het schetsen van een context en het geven van vertalingen zijn manieren om woorden verbaal te semantiseren. Uiteraard moeten we erop toezien dat er hierbij zo wei-

nig mogelijke nieuwe woordenschat-problemen ontstaan.

Natuurlijk lenen bepaalde woorden zich beter voor de éne dan voor de andere semantiseringswijze. Een extreem voorbeeld: *tafel* uitleggen via een omschrijving in plaats van door het aanwijzen van een tafel in het leslokaal is absurd. Toch moet men erop letten dat men zich bij het aanbieden en uitleggen van woordenschat niet beperkt tot één semantiseringswijze. Bij *tafel* kan men b.v. wel even een aantal functies vragen/noemen: zitten, eten, studeren. Op die manier kunnen woordvelden gevormd worden. Het gevaar bestaat dat men zijn eigen voorkeur als algemeen geldend gaat beschouwen. U bent misschien zelf een verbale leerder die veel heeft aan definities, maar in uw klas zitten leerders met andere voorkeuren. Door op meerdere manieren te semantiseren, kunt u die individuele verschillen opvangen en ervoor zorgen dat zoveel mogelijk leerders de aangeboden woorden inderdaad begrijpen.

In de workshop werd even verder ingegaan op vertalen, een semantiseringswijze die vaak als taboe bestempeld wordt. We willen absoluut niet stellen dat vertalen niet mag. Het is inderdaad soms de beste manier om de betekenis van woorden duidelijk te maken. Waar we echter heel sterk tegenin willen gaan, is het gebruik van vertalingen als voornaamste en/of allereerste manier om woorden uit te leggen. Dit creëert immers luiheid en bovendien zal de leerder ook in de wereld buiten de klas moeten leren gebruik te maken van context en van niet-verbale aanwijzingen om de betekenis van woorden te achterhalen. We raden aan vertaling eerder te gebruiken als controle: de lesgever vraagt bijvoorbeeld aan een leerder de vertaling van een woord nadat een aantal semantiseringswijzen aan bod gekomen zijn. Voor de enkele leerder die tot dan toe niet (helemaal) mee was, kan de gegeven vertaling dan meteen ook de uiteindelijke semantisering betekenen.

CONSOLIDEREN

Wanneer men na het semantiseren aan de volgende fase begint, namelijk het consolideren (inoefenen van de aangeboden woorden) moeten we blijven rekening houden met verschillen in leerstijl. Diversiteit in de oefeningen is dan ook geboden.

Bij het inoefenen van woordenschat worden we in de klaspraktijk meestal ook vrij snel geconfronteerd met verschillen in leertempo. Het komt er dan op aan zowel voor de 'trage' als voor de 'snelle' leerders voldoende en zinvolle oefeningen te voorzien. Vooral aan de eis van zinvolheid is niet gemakkelijk te voldoen; het gevaar is groot dat de snelle leerders 'zoet' gehouden worden met opvullertjes. Vaak wil men de kloof tussen de twee soorten leerders immers niet te veel vergroten. Er moet in ieder geval heel wat creativiteit aan de dag gelegd worden.

Een andere vorm van differentiatie bij het consolideren van woordenschat betreft niet de leerder, maar wel de leerstof: het verschil tussen **receptief** en **productief** inoefenen. Receptieve woordenschat-oefeningen zijn oefeningen waarbij de leerder de betekenis van het woord moet kunnen ophalen. Hij kan op allerlei manieren tonen of hij het woord inderdaad begrepen heeft, b.v. door het woord dat niet past in een reeks te omcirkelen. Bij receptieve oefeningen zijn de woorden zelf altijd gegeven en gaat het erom de juiste betekenis eraan te koppelen. Wanneer de leerder zelf het woord moet geven, spreekt men van een productieve oefening.

In de workshop werden verschillende oefeningen bij elkaar gebracht. Vaak wordt 'receptief' begrepen als synoniem voor 'passief'. Nochtans is dit zeker niet het geval. Om dit te illustreren vermelden we hier een aantal voorbeelden van receptieve woordenschat-oefeningen: *omcirkelen van de vreemde eend in de bijt; verbinden van woorden met hun betekenis via meerkeuze;*

verbinden van woorden in de rechterkolom met hun betekenis in de linkerkolom; woorden invullen in onvolledige zinnen, die een context geven (de in te vullen woorden zijn gegeven, b.v. bovenaan de oefening).

Het onderscheid tussen receptief en productief is belangrijk, omdat heel wat woorden niet productief gekend hoeven te zijn om (op een bepaald niveau) taalvaardig te kunnen zijn. Receptief oefenen kan zeker niet gelijkgeschakeld worden met 'makkelijk' en productief oefenen met 'moeilijk'. Toch is het ten sterkste aan te raden altijd eerst receptief en dan pas productief te werken.

voortdurend terug te vallen op de lesgever). Ze moeten ook kunnen samenwerken en onderling hulp kunnen bieden. De lesgever is meer een begeleider dan een leider en moet over voldoende organisatietalent beschikken. Hij moet ook mogelijkheid tot zelfcorrectie voorzien voor de leerders. "Kortom: de docent is een goede samenwerkende flexibel organiserende duizendpoot." (Tholen 1992) Deze omschrijving mag niet afschrikken, want het is juist in de fase van het communicatieve gebruik dat het woordenschatonderwijs de realiteit benadert.

COMMUNICATIEF GEBRUIK

Tenslotte komen we bij de fase van het communicatief gebruik. Dit betekent dat de leerders opdrachten krijgen waarbij de ingeoefende woordenschat gebruikt moet worden om een bepaalde opdracht te kunnen volbrengen. Het gebruik van de woorden is dan niet meer een doel op zich, maar enkel een middel om een ander doel te bereiken. Een vaak gebruikte oefenwijze is het dichtten van een informatiekloof (waarbij twee aan twee gewerkt wordt). *Twee leerders krijgen bijvoorbeeld elk een tekening van een keuken. De twee keukens zijn identiek, maar bevatten niet dezelfde voorwerpen; de leerders moeten aan elkaar duidelijk maken wat zich waar bevindt.*

Om de fase van het communicatief gebruik goed te laten verlopen, zal er bijna altijd in paren of in groepjes gewerkt moeten worden. Hierbij kan er parallel gewerkt worden, wat betekent dat alle groepen dezelfde opdracht krijgen. Er kan ook complementair gewerkt worden; in dit geval krijgen de groepen verschillende taken, die elkaar aanvullen.

In groepen werken betekent dat zowel de leerder als de lesgever een bepaalde ingesteldheid moeten hebben. Leerders moeten zelfstandig kunnen werken (d.w.z. zonder

BHV-model

Om te besluiten willen we even ingaan op het zogenaamde BHV-model (**Basisstof/Herhalingsstof/Verrijkingstof**). Dit differentiatiemodel geeft vooral aan hoe een lessenreeks zo georganiseerd kan worden dat er maximaal rekening wordt gehouden met de verschillen tussen leerders. De hierboven besproken werkvormen kunnen gemakkelijk in dit model ingepast worden.

De leerders krijgen om te beginnen klassikaal de basisstof aangeboden. Afhankelijk van doel en opzet van de cursus wordt het selectie criterium voor de basisstof gelegd bij de leerder (wat kan mijn zwakste student zeker nog aan?) of bij de leerstof (wat moeten alle leerders minimaal beheersen om b.v. een volgend lesblok aan te kunnen of om te slagen voor het eindexamen?). Hierna volgt een diagnostische toets. Deze toets moet vooral het leerproces evalueren: Welk type van fouten maken de leerders? Wat is eventueel de oorzaak? Op welke manier kan er bijgestuurd worden? Op basis van deze toets krijgen de leerders herhalingsoefeningen of verrijkingsoefeningen. Beide soorten oefeningen zouden zo gevarieerd mogelijk moeten zijn, indien ze inderdaad willen inspelen op de individuele noden van leerders. In deze fase kan gekozen worden voor individueel werk of groepswork. Tenslotte volgt een eindtest.

Het zal wellicht duidelijk zijn dat er een grondige planning vereist is om dit model in de praktijk om te zetten. Bovendien is het vrijwel onmogelijk om op eigen houtje alle oefeningen uit te werken. Samenwerking en uitwisseling onder collega's is een must. Dat een dergelijke samenwerking een gedifferentieerd woordenschatonderwijs bijzonder ten goede komt, hoeft hopelijk geen betoog meer.

Met dit artikel hebben we getracht een aantal recente opvattingen in verband met woordenschatonderwijs en differentiatie en een aantal veel gebruikte termen op een rijtje te zetten. We hebben dus geenszins de

pretentie om de aangebrachte ideeën als 'origineel' te bestempelen. Wel hopen we dat het belang van gedifferentieerd woordenschatonderwijs duidelijk is gemaakt. Tevens hopen we dat de lesgever beter ziet welke fase waar past en hoe bepaalde werkwijzen gebruikt kunnen worden om tegemoet te komen aan de individuele verschillen tussen leerders.

*Anne Boeken
Steunpunt Nederlands als Tweede Taal
Blijde Inkomststraat 7
3000 Leuven*

*Ann De Schryver
UIA- Didactiek en Kritiek
Universiteitsplein 1
2610 Wilrijk*

Bibliografie

Bade, J. & H. Bult: **De praktijk van interne differentiatie**. Nijkerk: Intro, 1981.

Bogaert, N.: Het ene oor in, het andere uit? Of: Hoe kan je leerlingen meer effectief helpen woordenschat te verwerven? Deel 1: uitgangspunten en didactische implicaties. Deel 2: suggesties voor de lespraktijk. In: **Prikbord** 1990, februari (deel 1); september (deel 2).

Debrabandere, M. e.a.: **Differentiëren in Nederlandse taallessen: Een praktijkvoorbeeld**. Gent: de poort-beraber, s.d.

Geerligts, T. & T. van der Veen: **Lesgeven. Interne differentiatie in de praktijk**. Assen: Van Gorcum, 1980.

Hart, J.: Springen op tien manieren. Refleksies over woorden aanbieden. In: **Les** 11/12 (1984).

Tholen, B.: Differentiëren in de les. In: **Les** 60 (1992).