

Woordenschat- onderwijs in een schooltaalbeleid

Auteur: *Kris Van den Branden*

Het denken rond woordenschatonderwijs heeft tijdens de afgelopen twintig jaar een stevige evolutie doorgemaakt. In dit artikel wil ik een aantal recente inzichten rond woordenschatonderwijs op een rij zetten, en nagaan wat daarvan de implicaties zijn voor de plaats van woordenschatonderwijs binnen het ruimere kader van een taalbeleid op de basisschool. Hoe groot moet de aandacht voor woordenschatonderwijs zijn? En hoe kunnen leerkrachten basisonderwijs het meest optimaal de woordenschatverwerving van hun leerlingen bevorderen? Specifieke aandacht gaat in dit artikel naar niet-Nederlandstalige kinderen. Dat hoeft niet te verbazen: de centrale aandacht die vanaf de jaren negentig (van de vorige eeuw) aan woordenschatonderwijs werd besteed was in grote mate een antwoord op de toenemende instroom van niet-Nederlandstalige leerlingen in het Vlaamse en Nederlandse basisonderwijs.

Bouwsteen?

Ik heb het vaak kunnen lezen in de didactische literatuur van de afgelopen twintig jaar: woorden zijn de bouwstenen van taalverwerving. Via gericht woordenschatonderwijs verwerven kinderen woorden, en daarmee kunnen ze vervolgens zinnen bouwen en boodschappen formuleren, alsook boodschappen waarin een voldoende aantal gekende woorden voorkomen, begrijpen. Klopt dat? Het wetenschappelijk onderzoek naar taal- en woordenschatverwerving heeft de afgelopen twintig jaar beslist niet stilgestaan. En al heeft dat onderzoek nog lang niet alle antwoorden klaar, het heeft wel een aantal pertinente vragen vanonder het stof gehaald. Zoals: wat bedoelen we eigenlijk met ‘woord’?

Het recente psycholinguïstisch onderzoek (zie bijvoorbeeld de overzichtsartikelen van Bonset & Hooegeveen, 2010 en Nation & Chung, 2009) geeft stevige aanwijzingen dat we veel te gemakkelijk in termen van afzonderlijke, mooi afgebakende ‘woorden’ denken: ‘regen’, ‘plaats’, ‘paraplu’, ‘pop’. Die woorden mogen dan mooi afgebakend in een woordenboek en in een (basis)woordenlijst prijken, maar dat hoeft nog niet te betekenen dat dit ook de bouwstenen zijn waarmee het taallerend brein een huis opbouwt. We mogen ons hier zelfs niet laten misleiden door de fase van de eenwoordzinnen die peuters in hun eerste fase van productieve taalverwerving laten horen. Ten eerste gaat aan die prille productiefase een fase van receptieve taalverwerving vooraf, en ten tweede is het mogelijk dat de peuters grotere taalgehele opslaan, maar in de allereerste fase van taalproductie nog niet in staat zijn om die opgeslagen taalgehele in zelf geproduceerde meerwoorduitingen te laten horen. Dat het taalverwervend brein

“Het recente psycholinguïstisch onderzoek geeft stevige aanwijzingen dat we veel te gemakkelijk in termen van afzonderlijke, mooi afgebakende ‘woorden’ denken.”

bij voorkeur met grotere brokken taal, en dus met combinaties van woorden, werkt, wordt door de meeste onderzoekers nu als zeer waarschijnlijk beschouwd. Eerstetaalleerders, en ook tweedetaalleerders, slaan bijzonder veel ‘meerwoordverbindingen’ op: ‘het regent’ in plaats van ‘regen’, ‘do-do doen’ in plaats van ‘doen’, ‘waar is...?’. In het Engels gebruikt men hiervoor de term chunks of multi-word units: het zijn combinaties van woorden (vaak twee of drie woorden) die heel vaak samen te horen zijn in contexten die voor de taalleerder van functioneel belang zijn. Zeker in de allereerste fase van tweedetaalverwerving blijken taalleerders sterk terug te vallen op die meerwoordverbindingen. Dat sluit ten eerste aan bij het basisgegeven dat taalverwerving in essentie het leggen van verbindingen in het brein behelst: verbindingen tussen woorden, tussen die woordgroepen en concepten, situaties, gewaarwordingen, beelden van voorwerpen, herinneringen... Meerwoordverbindingen zijn ook handig in sociaal opzicht: ze laten de taalleerder immers toe om snel aan een conversatie deel te nemen. Deze brokken taal kunnen ongeanalyseerd uit het geheugen worden opgediept (want ze zijn er zo opgeslagen), wat zeer handig is voor het voeren van spontane, mondelinge conversaties. Wie graag de huismetaphoor aanhoudt, kan het zo formuleren: meerwoordverbindingen zijn de snelbouwstenen van de bouwwerf.

Driefasendidactiek?

Naast het concept ‘woord’ is ook een zeer gangbare aanpak van woordenschatonderwijs onder vuur komen te liggen. Aan het einde van de vorige eeuw maakte de driefasendidactiek voor woordenschatonderwijs een steile opgang. Voor het aanbrenge van nieuwe woorden werd aan leerkrachten de raad gegeven om in drie opeenvolgende fasen te werken: (a) de aanbodsfasen, waarin de leerling de kans kreeg om nieuwe (doel)woorden in een aantal contexten tegen te komen, en zelf hypothesen op te stellen over de betekenis van deze woorden; (b) de semantiseringsfasen, waarin expliciet werd stilgestaan bij de betekenis van het doelwoord (waarbij de leerlingen dus de kans kregen om hun hypothesen expliciet te toetsen aan de ‘juiste’ betekenis van het doelwoord); en (c) de consolideringsfasen waarin de leerlingen veelvuldige kansen kregen om de nieuwe doelwoorden te gebruiken en vast te zetten in het geheugen.

De elegantie van het model zat in haar structurele eenvoud. Maar die eenvoud heeft ook een keerzijde: ze doet geen recht aan de ‘echte’ realiteit, namelijk de complexe, dynamische, grillige, zelfs chaotische wijze waarop woorden door een lerend brein van een mens van vlees en bloed worden verworven. Het brein kan woorden op heel veel verschillende

“Een te strakke benadering van een driefasendidactiek dreigt veel kansen voor woordenschatverwerving verloren te laten gaan en te veel geld in te zetten op één mogelijke route naar de verwerving van doelwoorden.”

manieren, en in diverse volgordes (van mentale operaties) tot zich nemen. Een te strakke benadering van een driefasendidactiek dreigt dus (a) veel kansen voor woordenschatverwerving verloren te laten gaan, en (b) te veel geld in te zetten op één mogelijke route naar de verwerving van doelwoorden (of meerwoordverbindingen). Ten eerste is het model te eenvoudig in haar benadering van wat woordenschatverwerving precies inhoudt. Er wordt namelijk nogal eenzijdig op de semantische aspecten van woordenschatverwerving ingegaan (zie de term ‘semantiseringsfase’): Wat betekent het woord? Hoe kunnen we het woord definiëren? Maar een woord verwerven betekent veel meer dan semantische aspecten doorgronden. Een taallerend brein tast nieuwe woorden (of woordgroepen) op diverse aspecten af: Hoe klinkt het? Hoe wordt het uitgesproken? Met welke woorden treedt het nieuwe woord vaak samen op? Hoe gedraagt het zich in diverse soorten zinnen en zinsverbanden? In welke situaties en rond welke onderwerpen wordt het gebruikt? Wanneer is het woord (on)gepast, (on)beleefd, hip, ‘in’, dubbelzinnig? Betekent het precies hetzelfde in situatie 1 als in situatie 2? In heel wat opzichten is het bereiken van een semantische om-

schrijving slechts een zeer fragmentarisch, en vaak niet eens het meest interessante, aspect van wat het betekent om een woord te verwerven. Meer zelfs, het semantisch omlijnen van een woord in een welluidende definitie heeft weinig belang an sich (behalve dan om in de school woordenschattoetsen op te lossen): pas wanneer het semantische aspect kan bijdragen tot een adequaat, gepast en correct begrip of productief gebruik van het woord (of de meerwoordverbinding) in allerlei functionele contexten, kan het semantische aspect echt renderen. Woorden worden maar bouwstenen voor taalverwerving als de persoon die de bouwsteen in zijn hand neemt ook de vaardigheid bezit om er een muur mee op te trekken...

Ten tweede zit er, zoals boven vermeld, in de driefasendidactiek een rechtlijnigheid die de kracht van het taallerend brein ernstig onderschat. Het brein kan het aan om op diverse wijzen steeds meer greep te krijgen op nieuwe woorden en meerwoordverbindingen. Soms komt het productieve gebruik (of een poging daartoe) helemaal vooraan en zet dat de hypothesevorming in gang; soms gebruiken mensen al lang een woord productief vooraleer ze zich echt gaan afvragen of

het in sommige situaties wel betekent wat ze bedoelen (vooral als andere mensen herhaaldelijk beginnen te fronsen of “wablief” zeggen). Soms is een eerste ontmoeting met een nieuw woord meteen raak: zo verwerven veel mensen die dezer dagen naar Londen reizen (voor zaken of voor het plezier) heel snel allerlei aspecten van het werkwoord ‘top up’: om de metro of bus te nemen, moet je namelijk op je ‘Oyster Card’ (je vervoerskaart) het kredietbedrag aan een bankautomaat of online aanvullen zodat er voldoende krediet opstaat voor je volgende ritten: dus “top up your Oyster Card”. Wie de eerste keer in de drukke Londense metro met die kaart staat te sukkelen en de hulp inroept van een metrobediende krijgt er meteen de uitspraak, een zeer relevante gebruikscontext, de semantiseringsfase, en de plaats van de verschillende onderdelen in een zinsconstructie (nee, niet “top your Oyster card up”) cadeau. Als beloning kan je drie minuten later met een ‘big smile’ aan een andere sukkelende toerist vertellen dat “he can top up his Oyster Card at the ticket machine”. De mentale operaties van aanbod verwerken, semantiseren, productief gebruiken lopen met andere woorden in echte woordenschatverwerving veel meer, en veel grilliger, door mekaar dan in het strakke lineaire model van de drie fasen, en versterken mekaar ook in een dynamisch, machtig complex samspeel. Expliciete semantisering is ook niet altijd nodig: veel woorden verwerven we door ze, tijdens momenten van communicatief taalgebruik, impliciet vast te klikken aan woorden die we al kennen en die in dezelfde gebruikscontext optreden. En daar waar expliciete semantisering optreedt, zal die het best renderen indien ze is ingebed in een rijke gebruikscontext die de taalleerder toelaat meteen de semantische informatie te verbinden met andere inkleuringen van de woordverwerving.

Eerst leren, dan gebruiken?

In haar proefschriftonderzoek ging Mach-
teld Verhelst (2002) na welke woorden
jonge anderstalige peuters van tweeënen-
half jaar het snelst in het Nederlands ver-
wierven. Deze kinderen werden gevolgd
tijdens de eerste vijftien weken van hun
verblijf op een Nederlandstalige school:
het taalaanbod van de juf (de enige bron
van Nederlandstalig aanbod voor de peu-
ters) werd volledig opgenomen. Tijdens de
eerste vijftien weken werd de receptieve
en productieve woordenschatverwerving
Nederlands van de peuters gevolgd, en ge-
linkt aan kenmerken van het taalaanbod.
De tabel hieronder vermeldt de woorden
die door de kinderen het snelst receptief
werden verworven; in de rechterkolom
wordt weergegeven hoe vaak het woord
tijdens de eerste tien weken van het
schooljaar door de juf werd uitgesproken.

Best verworven woorden na 10 weken onderwijs in peuterklas	Frequentie van aanbod
<i>Boekentas</i>	997
<i>Trein</i>	297
<i>Kus</i>	691
<i>Sjaal</i>	182
<i>Plasticine</i>	392
<i>Kind</i>	1782
<i>Hoofd</i>	501
<i>Plaats</i>	193
<i>Bak</i>	389
<i>Knippen</i>	94
<i>Kauwgum</i>	14

Verhelst analyseerde welke kenmerken
van het aanbod de sterkste impact hadden
op de verwerving van het woord:

- *Frequentie*: Ook al is er duidelijk geen
een-op-eenrelatie tussen frequentie

“Taalverwerving is bij jonge kinderen onlosmakelijk verbonden met ontwikkeling op veel andere domeinen: socio-emotionele ontwikkeling, motorische, mentale en fysieke ontwikkeling, ...”

van aanbod en verwerving, toch werd
in dit onderzoek bevestigd dat woor-
den die herhaaldelijk terugkeren (op
diverse momenten, in diverse concrete
contexten) makkelijker door kinderen
worden verworven.

- *Persoonlijk belang voor het kind*:

Jonge kinderen pikken vooral veel nieu-
we taal op uit situaties en ervaringen die
henzelf sterk aanbelangen en interes-
seren. Het woord ‘plaats’ kan voor een
peuter plots heel belangrijk worden als
er bijvoorbeeld geen plaats meer is aan
die leuke zandtafel, of als de juf je zegt
dat je op je plaats moet blijven zitten
terwijl je dringend naar het toilet moet.

- *Actie en interactie*: Jonge kinderen

pikken heel veel taal op terwijl ze
concrete acties in de wereld uitvoe-
ren en concrete ervaringen opdoen:
terwijl ze knippen, plakken, spelen,
bewegen, eten, ... Ze leren taal met al
hun zintuigen en heel hun lichaam.
Dat is logisch: ten eerste creëren die
actiecontexten vaak veel persoonlijke
betrokkenheid (zie het vorige kenmerk),
maar ten tweede bieden die contexten
meteen ingangen om greep te krijgen op
de betekenis en de gebruikswaarde van
een woord. Als het woord ‘plasticine’
wordt uitgesproken op het moment dat
je plasticine vasthebt en tegelijkertijd

kan ruiken en voelen, en je bovendien
op het punt staat om er iets leuks mee te
doen (zullen we een balletje rollen met
de plasticine?), dan wordt de kans groot
dat het taalaanbod allerlei indrukken
nalaat op het taallerend brein. Kinderen
kunnen al spelend en experimenterend
met materialen heel veel nieuwe taal op-
pikken en aan objecten, bewegingen en
handelingen vasthangen. Jonge kinderen
gaan van concrete ervaringen naar men-
tale concepten: ze hoeven dus niet eerst
een nieuw woord te leren in een taallesje
vóór ze met dat woord kunnen spelen.
Het is net omgekeerd: als kinderen eerst
met een woord hebben kennisgemaakt
in een actiecontext of een concrete erva-
ring (“Ja, ruik maar eens aan de klei!”),
wordt de kans groter dat ze dat woord
ook goed kunnen benoemen of begrijpen
in een schoolser taallesje (“Waar op de
prent zie je klei?”).

Taal de hele dag

Uit het bovenstaande kan worden afgeleid
dat de meest uitgelezen momenten voor
woordenschatverwerving door jonge kinde-
ren wellicht niet de door de methodema-
ker prachtig uitgekende semantiserings-
momenten voor het nieuwe doelwoord zijn,
maar net de momenten waarop woorden

echt tot leven komen in echt taalgebruik, in echte gesprekken, instructies, vragen..., en die daardoor voor de kinderen waarde krijgen. Taalverwerving is bij jonge kinderen onlosmakelijk verbonden met ontwikkeling op veel andere domeinen: socio-emotionele ontwikkeling, motorische, mentale en fysieke ontwikkeling, ... Wie dat in het achterhoofd houdt, heeft de rit al voor de helft uitgereden. Wie de banden met de andere ontwikkelingsdomeinen doorknipt en te eenzijdig op taal wil focussen, verarmt de taalleeromgeving. Expliciet nadenken over de betekenissen van een woord of woordgroep is dus zeker niet uit den boze, maar moet zoveel mogelijk worden ingebed in voor kinderen waardevolle gesprekken en zinvolle momenten, en moet gezien worden als een element (niet hét element) in het complexe woordverwervingsproces. Werken aan woordenschatverwerving kan dus met andere woorden beter opgevat worden als een dimensie van de voortdurende rijke interactie tussen leerlingen onderling, en tussen leerkracht en leerlingen, doorheen alle onderdelen van het curriculum, op alle momenten van de dag. Dat is het goede nieuws: werken aan woordenschat kan de hele dag, omdat kinderen de hele dag actief aan het werk kunnen worden gezet met zinvolle opdrachten, en er daarrond rijke interactie kan worden opgezet.

Dat hoeft niet te betekenen dat alles aan het toeval van het moment moet worden overgelaten. Ten eerste kunnen leerkrachten, in spelend op wat er zich vanuit de kinderen, vanuit de actualiteit of vanuit de methode aanbiedt, krachtige cycli van herhaling creëren door achter de schermen een bewust oog en oor open te houden voor belangrijke schooltaalwoordenschat die de kinderen moeten verwerven. De twee onderstaande voorbeelden komen uit het *Handboek Taalbeleid Basisonderwijs* (Van den Branden, 2010): ze illustreren hoe met een beetje be-

wuste planning en voorbereiding (voorbeeld 1), of door een planmatig inspelen op wat er zich 's morgens aandient (voorbeeld 2), een rijk aanbod en rijke productiemogelijkheden voor kleuters uit de tweede kleuterklas (groep 1) kunnen ontstaan:

Voorbeeld 1: Sleutels

Juf Tineke legt bij het binnenkomen in de klas haar sleutels op haar bureau. Een paar kleuters reageren spontaan. "Mijn papa ook sleutels", zegt Mohammed. "Oh ja, en wat voor sleutels heeft jouw papa dan allemaal?" vraagt de juf. Ze vraagt ook aan Mohammed wat papa allemaal met die sleutels doet, en of hij ze ook wel eens verliest (zoals zij). Daarna vraagt ze aan Simke die er is komen bijstaan of haar papa ook sleutels heeft.

"Waarvoor gebruiken jouw mama en papa een sleutel?" vraagt juf Tineke.

"Deur", zegt Simke.

"Ja, een sleutel gebruik je om een deur mee open te krijgen. En ze weer op slot te doen natuurlijk." Ze lachen.

In de namiddag zitten alle kleuters samen in de kring. Juf Tineke heeft een kistje bij zich dat op slot zit. Ze schudt eraan en laat de kinderen raden wat erin zit. Aïssa mag het doosje openmaken, maar merkt dat dit niet lukt.

"Waarom gaat het doosje niet open?" vraagt de juf.

"We hebben geen sleutel!" antwoordt Tom.

"Aha, maar wat heb ik hier...?" De juf haalt een sleutel uit haar tas. Aïssa mag proberen het kistje te openen. In het kistje zitten een heleboel sleutels. De kleuters mogen nu proberen welk slot ze kunnen openen met welke sleutel: de bureaulade, de klasdeur, ...

"Waarom past deze sleutel op dit slot?" vraagt juf Tineke.

"Grote sleutel", antwoordt Meryem.

"Ja, omdat het een grote sleutel en dat een groot sleutelgat is."

Na de activiteit gaan enkele kleuters afdrukken maken van sleutels in nat zand. Andere mogen in de bouwhoek spelen met de sloten en sleutels. De juf speelt mee, en praat voluit met de kinderen over wat ze met de sleutels aan het doen zijn.

Voorbeeld 2 : Bang

Jonathan zegt in de kring dat hij bang is geweest in bed, omdat hij over een naar monster heeft gedroomd. De juf en de kleuters hebben een kort gesprek over bang zijn: de juf vraagt welke kleuters ook bang zijn in hun bed en voor welke dingen de kinderen bang zijn. Later op de dag leest de juf een prentenboek voor over een kleine beer die bang is om naar bed te gaan. In de namiddag speelt de juf mee in de poppenhoek en vraagt ze of het kabouterpopje bang is voor de dinosauruspop.

Het begrijpen en produceren van woorden staat hierboven in het teken van het uitvoeren van zinvolle, interessante, boeiende, uitdagende taaltaken. Daardoor verhoogt de kans dat (a) kinderen willen investeren in het ontrafelen van de betekenis van nieuwe woorden of het proberen opdiepen van relatief nieuwe woorden uit het geheugen om een boodschap te verwoorden; (b) de context het begrijpen van nieuwe woorden ondersteunt, en het produceren van nieuwe woorden uitlokt; (c) de kinderen gevoed worden met functionele taal, en dus input krijgen rond diverse dimensies van nieuwe woorden, en (d) dat woordenschatverwerving pasmunt oplevert voor het leren van allerlei andere inhouden en vaardigheden, wat op haar beurt nieuwe woordenschatverwerving kan voeden.

“De gesprekken die met jonge kinderen doorheen het curriculum worden opgezet, zouden dus een geleidelijke opbouw van complexiteit moeten vertonen.”

Spiralen van verwerving

In het verleden circuleerden op heel wat scholen lijsten met doelwoorden per leerjaar; daaraan werden niet zelden dagen, weken of afgebakende periodes verbonden tijdens dewelke er ‘aan het woord’ werd gewerkt; na die periode werd het woord geacht door alle kinderen gekend te zijn. Maar onderwijs is niet gelijk aan leren. Leerkrachten kunnen niet voor kinderen leren, ze kunnen woordenschatverwerving niet programmeren. Onderwijs kan wel een variatie aan kansen scheppen voor kinderen om steeds meer toegang te krijgen tot de verschillende dimensies van woorden en woordgroepen. Precies omdat woordenschatverwerving een meerlagig proces is, zullen kinderen diverse, over de tijd gespreide, ontmoetingen met het woord nodig hebben (zowel productief als receptief) om steeds dieper te leren. Die ontmoetingen gaan over situaties en schooljaren heen. Alle kleuterleiders weten dat kleuters vaak hetzelfde prentenboek willen ‘herlezen’: ze halen er telkens nieuwe elementen uit. Dat is logisch: als leren een cumulatief proces is, waarbij je nieuwe elementen verbindt aan wat je al weet en kunt, kan je van een kind niet verwachten dat het alle nieuwe elementen (op inhoudelijk gebied, op woordenschatgebied, op grammaticaal vlak, et cetera) na één teug

opslorpt. Zo gaat het ook met woordenschatverwerving: woorden zijn dus bij nader inzien geen bouwstenen, het zijn muurtjes die moeten worden opgetrokken.

In een schooltaalbeleid doen teams er dan ook goed aan om bewust te bekijken of ze (a) kinderen over leerjaren heen de kans geven om rond belangrijke concepten, woorden en woordgroepen herhaalde ervaringen op te doen (in diverse concrete contexten), en (b) of daarin een geleidelijke beweging naar een hogere complexiteit wordt opgezet. Ook het onderstaande voorbeeld 3 komt uit het *Handboek Taalbeleid Basisonderwijs*:

Voorbeeld 3: De watertafel in de eerste kleuterklas en in de derde kleuterklas

In de eerste kleuterklas en in de derde kleuterklas staat een watertafel. In de eerste kleuterklas experimenteren de peuters met water en allerlei voorwerpen. Ze pletsen met hun handjes, kijken verbaasd als een fles die ze hebben ondergedompeld toch weer boven komt drijven en proberen het water van de ene fles in de andere te gieten. In de derde kleuterklas onderzoekt de kleuterleider met zijn kleuters of er in een lange, smalle fles evenveel water kan als in een korte dikke fles; hij vraagt de kleuters ook om te onderzoeken hoeveel kleine flesjes water er in een grote PET-fles kunnen en de score met bolletjes in een tabel op het bord aan te duiden.

De gesprekken die met jonge kinderen doorheen het curriculum worden opgezet, zouden dus een geleidelijke opbouw van complexiteit moeten vertonen, zodat kinderen gaandeweg de (voor schools functioneren noodzakelijke) beweging van concreet denken naar abstracter denken kunnen maken, concepten en begrippen gaandeweg rijker en meerdimensionaler kunnen invullen, en van woorden en woordgroepen meerdere aspecten en dimensies verwerven. Er zijn verschillende manieren waarop die complexiteit opgevoerd kan worden.

Minder complex naar Complexer

Hier-en-nu

Bijvoorbeeld praten over het pakje dat we aan het inpakken zijn

Vage instructies

Bijvoorbeeld: bouw eens een huis

Receptief

Bijvoorbeeld instructies begrijpen voor het vouwen van een hoedje

Beschrijving van losse elementen

Bijvoorbeeld beschrijven wat je in het weekend hebt gedaan

Daar-en-toen

Bijvoorbeeld praten over de pakjes die we vorig jaar hebben gekregen

Precieze opdrachten

Bijvoorbeeld: bouw eens een huis met vier ramen, een grote tuin eromheen en een grote garagepoort waar de auto kan binnenrijden

Productief

Bijvoorbeeld zelf vertellen hoe je een hoedje hebt gevouwen

Beschrijven van verbanden tussen elementen

Bijvoorbeeld beschrijven waarom je in het weekend niet naar de zoo kon gaan, hoe je je daarbij voelde en wat je tegen je slechte humeur hebt gedaan

“Een school heeft een krachtig taalbeleid als het tot op de dagelijkse klasvloer doordringt, en als de dagelijkse klasvloer (de dagelijkse interactie tussen leerkracht en leerlingen) er de spil van uitmaakt.”

Minder complex naar *Complexer*

Concreet **Algemeen en abstract**
Bijvoorbeeld beschrijven *Bijvoorbeeld hardop*
wat je aan het drinken *nadenken over hoe*
bent *gezond je drankje is*

Bekende wereld **Onbekende wereld**
Bijvoorbeeld praten *Bijvoorbeeld praten*
over je eigen tekening *over de prenten van*
 een prentenboek dat
 zich in een ver land
 afspeelt

Bekende **Minder bekende**
gesprekspartner **gesprekspartner**
Bijvoorbeeld aan je juf *Bijvoorbeeld aan de*
vertellen hoe je samen *zorgjuf en de directeur*
met haar koekjes hebt *vertellen hoe je de*
gebakken *koekjes hebt gebakken*

Ik-perspectief **Ander-perspectief**
Bijvoorbeeld vertellen *Bijvoorbeeld vertellen*
over wat je leuk vindt *waarom een klas-*
 genootje verdrietig is

Overleg tussen leerkrachten is noodzakelijk om heldere lijnen van opbouw te creëren, overlap en lacunes te voorkomen, en het werken aan woorden systematisch in te bedenken in het werken aan relevante competenties, vaardigheden, kennis en attitudes.

Elk kind telt!

Uit het bovenstaande onderzoek van Verhelst bleek dat sommige kleuters veel meer door de juf werden aangesproken dan anderen en veel meer persoonlijk taalaanbod kregen. De verschillen waren aanzienlijk, zoals blijkt uit de onderstaande tabel.

Proefschriftonderzoek Verhelst (2002)

Aantal keer per dag bij naam in de eerste kleuterklas aangesproken

AMINE	80
ADNANE	62
MOHAMMED	52
AHLAME	47
AMELINE	39
ELISSA	34
YOUNESS	31
AMIRA	30
ANISSA	27
YASMINA	18
ABDEL	18

Ook in het recente doctoraatsonderzoek van Van Gorp (2011) waarbij leerlingen van het zesde leerjaar (groep 8) participeerden in een project wereldoriëntatie, bleken er gigantische verschillen tussen de leerlingen op het vlak van beurtverdeling.

Leerkrachten zijn zich daarvan niet altijd bewust. In beide onderzoeken (Verhelst en Van Gorp) bleek er een significante relatie op te treden tussen de leerwinst die de leerlingen boekten en de mate waarin ze actief konden participeren (en dus beurten kregen van hun leerkracht).

Vaak zijn het de assertieve, actieve en heel taalvaardige leerlingen die veel aandacht van de leerkracht weggapen. Stille, schuwe, minder taalvaardige kinderen krijgen minder aandacht, taalaanbod en spreekansen. Maar het zijn vaak net die kinderen die veel persoonlijke taalprikkels nodig hebben. Leerkrachten moeten met hun beurtverdeling dan ook bewust omgaan en ervoor zorgen dat ook de minder taalvaardige, en assertieve kleuters de nodige voeding op het vlak van taal krijgen.

Woordenschatonderwijs en schooltaalbeleid

In het bovenstaande is – op impliciete wijze weliswaar – al zeer veel gezegd over de plaats van aandacht voor woordenschatverwerving in een schooltaalbeleid. Een taalbeleid op school kan als volgt worden gedefinieerd:

Taalbeleid is de structurele en strategische poging van een schoolteam om de onderwijspraktijk aan te passen aan de taalleerbehoeften van de leerlingen met het oog op het bevorderen van hun algehele ontwikkeling en het verbeteren van hun onderwijsresultaten.

Een school heeft een krachtig taalbeleid als het tot op de dagelijkse klasvloer doordringt, en als de dagelijkse klasvloer (de dagelijkse interactie tussen leerkracht en leerlingen) er de spil van uitmaakt. Daar wordt immers het verschil gemaakt qua

taalonderwijs, en dus qua kansen op taalverwerving voor alle leerlingen. We zetten hieronder een aantal krachtlijnen rond de plaats van woordenschatonderwijs in het taalbeleid op een rij:

- Binnen een krachtig taalbeleid werken leerkrachten structureel – dus doorheen het hele curriculum – aan een taalonderwijs dat kinderen uitdaagt, motiveert, confronteert met zinvolle taaltaken, met daarbinnen een ingebedde aandacht voor de verwerving en het gebruik van woorden die voor de uitvoering van die taken relevant zijn.
- Binnen een krachtig taalbeleid worden aan alle kinderen kansen gegeven om in de best mogelijke condities taal – en dus woorden – te verwerven: woorden zijn er geen doel op zich, maar een krachtig middel om de wereld te exploreren. Dat impliceert dat alle kinderen – ook de minder assertieve en taalvaardige kinderen – aan bod komen en rijk aanbod krijgen, en dat voor verschillende kinderen gedifferentieerde en gevarieerde leerervaringen worden opgezet.
- Binnen een krachtig taalbeleid worden kinderen gevolgd, en worden de resultaten van taaltoetsen gebruikt om na te denken over hoe het onderwijs nog beter kan, en vooral beter kan voor die kinderen die extra zorg nodig hebben. Wat de keuze van taaltoetsen betreft, wordt door het team kritisch bekeken welke informatie de toets precies oplevert rond welke aspecten van woordenschatverwerving en van taalontwikkeling in haar globaliteit.
- Binnen een krachtig taalbeleid wordt door leerkrachten overlegd over opgroeiende lijnen van complexiteit, en over hoe geleidelijk aan de stap van concrete woordenschat naar meer

abstracte begripsvorming kan gezet en begeleid worden.

- Binnen een krachtig taalbeleid wisselen leerkrachten ideeën, materialen en instrumenten uit, en geven ze elkaar feedback en ondersteuning als het gaat om het stimuleren van taal- en woordenschatverwerving.
- Binnen een krachtig taalbeleid hoeven kinderen niet systematisch eerst woorden op een schoolse, strak gestructureerde manier te leren, om ze nadien te mogen gebruiken; het proberen gebruiken van woorden om betekenis te maken, en om betekenisvolle leerervaringen aan te gaan, staat er centraal doorheen alle activiteiten, van muzische vorming tot bewegingsopvoeding. Binnen zulk een krachtig taalbeleid staat het gesprek centraal: het gesprek waarin naar kinderen wordt geluisterd en op hun pogingen tot betekenis maken wordt ingespeeld; waarin hun acties worden ver-taald, becommentarieerd, bevraagd, uitgedaagd; waarin hun verhalen worden uitgediept en de verhalen van de leerkracht worden verbonden met het echte leven van de leerlingen. Gesprekken waarin woorden ertoe doen, niet omdat ze tot het programma van de dag behoren, maar tot het programma van het kind.

Kris van den Branden is deeltijds hoofd-docent linguïstiek aan de Faculteit Letteren van de Katholieke Universiteit Leuven, hoofd van het Centrum voor Taal en Onderwijs en hoofd van de Specifieke Lerarenopleiding Talen.

Literatuur

- Bonset, H. & Hoogveen, M. (2010). *Woordenschatontwikkeling in het basisonderwijs. Een inventarisatie van empirisch onderzoek*. Enschede: SLO.
- Nation, P. & Chung, T. (2009). Teaching and Testing Vocabulary. In M. Long & C. Doughty (Eds.), *The Handbook of Language Teaching* (pp. 543-559). West Sussex: Wiley-Blackwell.
- Van den Branden, K. (2010). *Handboek taalbeleid basisonderwijs*. Leuven: Acco.
- Van Gorp, K. (2010). 'Meester, wat is genen?' *De effectiviteit van kennisconstructie en schooltaalverwerving bij NT2-leerlingen aan het einde van het basisonderwijs*. Leuven: Doctoraatsproefschrift K.U. Leuven.
- Verhelst, M. (2002). *De relatie tussen mondeling taalaanbod en woordenschatverwerving van het Nederlands als tweede taal door 2,5-jarige allochtone kleuters in Brussel*. Leuven: Doctoraatsproefschrift K.U. Leuven.