



Woordenschat in interactie

Sámen aan het woord!

Voor het bereiken van een goed taalniveau moeten jonge kinderen veel taal horen, en veel taal gebruiken. Zo is interactie met volwassenen onmisbaar voor het leren en leren gebruiken van nieuwe woorden. Maar hoe geef je alle kinderen, ook de taalzwakkere of stille kinderen de kans om hun zegje te doen in de klas? Hoe zorg je dat de interactie prikkelend is en vooral dat kinderen steeds beter gaan praten? Tips voor in de praktijk.

Marianne Verhallen is netwerklid van HJK en trainer, adviseur en ontwikkelaar bij Rezulto Onderwijsadvies

Lotte Henrichs is onderzoeker en docent aan de Universiteit Utrecht, Educatie & Pedagogiek

Op school is het voeren van een gesprek dat op effectieve wijze bijdraagt aan de taalontwikkeling niet eenvoudig. Gesprekken tussen leerkrachten en kinderen blijken zich vaak te beperken tot korte opeenvolgingen van een vraag, een antwoord en een evaluatie (Farrell, 2001). Juist omdat kinderen met heel verschillende taalervaringen beginnen aan school zijn uitdagende interacties in de kleuterklas van ongekend belang.

Aandacht besteden aan de woordenschat van kinderen is een allereerste vereiste om álle kinderen aan het praten te krijgen. Woorden zijn nu eenmaal nodig om te kunnen luisteren, spreken, lezen, en schrijven: ze spelen in het onderwijs een hoofdrol. In dit artikel lees je hoe expliciete aandacht voor het leren van nieuwe woorden en begrippen altijd gepaard gaat met effectieve interactie in de klas. Woordenschatverwerving is het leren van woorden en betekenissen, maar ook het leren toepassen in allerlei situaties en contexten.

Verbinding woordenschat en interactie

Jonge kinderen leren hun eerste woorden in interactie met anderen; ze horen bijvoorbeeld het woordje 'eten' bij het kauwen van brood en het opeten van een koekje. Ze vormen zich een idee van de betekenis en leren gaandeweg wat eten is (begripsopbouw). Ze gaan het woord zelf

gebruiken om nóg een hapje te vragen. En wellicht zullen ze wijzend op een beker melk, ook *ete, ete* zeggen, waarop moeder of vader zegt: 'ja schatje, bróód ga je eten, zo... (een kauwbeweging makend), de mélk gaan we *drinken*'. Woordkennis is nodig voor dit soort gesprekjes en tegelijkertijd zijn de gesprekjes nodig om woordkennis te

vergroten. Maar er is meer. Kinderen leren niet alleen woorden, ze verzamelen ook steeds meer kennis achter de woorden (conceptopbouw). We

sluiten hier aan bij de leerpsycholoog Vygotsky (1978), die wees op het unieke belang van woorden in de ontwikkeling van kinderen. Volgens zijn theorie zijn woorden niet alleen essentieel voor de taalontwikkeling maar zijn de woorden en begrippen vervolgens fundamenteel voor de denkontwikkeling. Door de interactie van een kind met zijn omgeving verinnerlijkt het kind al praten en luisterend de betekenissen, waardoor het denken zich verder ontvouwt en nieuwe kennis wordt verworven. Niet alleen bij jonge kinderen, maar op elke leeftijd is woordenschatontwikkeling, interactie en leren onlosmakelijk met elkaar verbonden.

Matthëuseffect

Kinderen komen de school binnen met grote verschillen in woordkennis. Sommige kleuters kennen al duizenden woorden, anderen slechts een paar honderd. Er zijn kinderen die van huis uit veel meekrijgen, terwijl bijvoorbeeld anderstalige kinderen of kinderen uit de lagere sociale milieus ver achterblijven. Veel studies laten zien dat de aanvankelijke kloof in de loop der schooljaren jaren groeit (Vermeer, 2005). Taalzwakkere kinderen raken steeds meer achterop doordat zij vanwege hun beperkte woordenschat minder profiteren van het aanbod dat zij op school krijgen. Dit heet het Matthëuseffect (Stanovich, 1986): de rijken worden steeds rijker en de armen steeds armer. Als we niets doen zullen de risicokinderen steeds minder goed mee kunnen komen. Maar leerkrachten en pedagogisch medewerkers kunnen hier een enorm verschil maken: zij hebben de sleutel tot de oplossing in handen. Door goed met woorden in de weer te gaan, kunnen ze deze kinderen een inhaalslag laten maken.

Basiswoordenschat

Ieder kind moet in groep 1 en 2 een goede basiswoordenschat meekrijgen. Het gaat om wel 3000 woorden, die veel gebruikt worden in het onderwijs.

De Universiteit van Amsterdam heeft een

Woordenschatverwerving is het leren van woorden en betekenissen en het leren toepassen in allerlei situaties en contexten



• Human Touch Photo

Uitdagende interacties in de kleuterklas zijn van ongekend belang voor de taalontwikkeling van kinderen

Basiswoordenlijst samengesteld die ieder kind zou moeten kennen om succesvol te kunnen leren lezen in groep 3. Dat is heel handig. Maar, zoals een leerkracht wanhopig verzuchtte: 'Het zijn zóveel woorden én betekenissen in zo weinig tijd, dat is toch onmogelijk!'

Als woorden in logische clusters, korte heldere uitleg krijgen en in de dagelijkse interactie systematisch terugkomen kunnen kinderen alle basiswoorden in de onderbouw verwerven. Dat laat het LOGO3000 onderzoek zien. Op basis van de aanpak *Met Woorden in de Weer* blijkt het voor leerkrachten haalbaar te zijn om alle woorden uit de Basiswoordenlijst geïntegreerd aan te bieden en in te oefenen op een betekenisvolle, speelse manier (gebruikersonderzoek LOGO3000; Van Kassem, 2014).

LOGO3000 is losbladig materiaal met grote duidelijke platen van woordclusters, korte, kant-en-klare scripts voor de leerkracht ter introductie op interactieve verwerking. De 3000 woorden worden gekozen en komen aan bod, geïntegreerd in het taalgebruik bij de activiteiten van alledag. Het gaat dus niet om losse woordenschatjes, maar om het effectief aanbieden van woorden en betekenissen die kinderen nodig hebben om mee te praten in de groep. De platen hangen in de groep als geheugensteun. Kinderen kunnen daar telkens naar terugkijken en zo de woorden én hun betekenissen internaliseren en leren gebruiken.

Vier uitjes

Ter introductie op een activiteit of een gesprek reikt de leerkracht eerst de woorden en betekenissen in logisch verband aan. Dit heet semantiseren. In twee minuten krijgen de kinderen de

woorden en betekenissen gesemantiseerd met behulp van de eerste drie 'uitjes' zie kader op deze pagina. Daarna is het woord aan de kinderen.

De focus ligt tegelijkertijd op woordenschatuitbreiding én kennisopbouw. Het 'uitje' van *uitbreiden* zorgt voor context en clustering: meerdere woorden komen in een logisch betekenisvol verband aan de orde (bij 'zwaar' hoort 'licht' en 'tram' hoort bij 'vervoersmiddel'). Niet alleen de woorden en betekenissen maar óók de achterliggende betekenisrelaties worden belicht. Het 'uitje' van *uitleggen* staat voor het geven van een korte kindvriendelijke betekenisomschrijving, zodat de kinderen begrijpen wat de woorden betekenen.

Het tegelijkertijd *uitbeelden* zorgt voor een visuele context: kinderen krijgen letterlijk en figuurlijk zicht op de betekenissen van de woorden. Als alle kinderen in de twee minuten de woorden en betekenissen voor ogen hebben gekregen, kunnen ze zich de nieuwe kennis eigen maken en zelf verder uitbouwen door interactie met de leerkracht én met elkaar. Dit is het vierde, gouden uitje: *uitproberen*.



			
Uitbreiden	Uitleggen	Uitbeelden	Uitproberen
<i>Introductie</i>			<i>Interactieve verwerking</i>

De vier uitjes die helpen vorm te geven bij het werken aan woordenschat (LOGO3000)

wegen



De leerkracht heeft de weegschaal met gewichtjes in de kring gezet en de doos met zware en lichte voorwerpen, zoals een ballonnetje en een steen.

*Leerkracht: Ik heb hier een steen en een ballon. Voel je hoe **zwaar** deze steen is? Ze laat een paar kinderen voelen. Maar de ballon is juist **licht**, voel maar. Je kunt dus voelen wat **zwaar** is en wat **licht**. Maar je kunt ook zien of iets **zwaar** of **licht** is: op een **weegschaal** (aanwijzen). Kijk maar. Op een **weegschaal** kun je zien hoe **licht** of **zwaar** iets is. Dit hoort bij de **weegschaal** (de gewichtjes aanwijzend van groot naar klein). Ik zet er eentje in een bakje van de **weegschaal** (terwijl ze het doet). Het bakje gaat een beetje omlaag, zie je? Hier heb ik een groot stuk ijzer. Ze pakt het zwaarste gewicht en zet het in het bakje. Oh, kijk! Dit grote stuk is **zwaar**. Het bakje van de weegschaal zakt helemaal naar beneden (ze laat het zien en haalt het gewicht weg). Hier heb ik een heel klein stukje ijzer (laten zien/voelen en in het bakje zetten). Dit kleine stukje ijzer is **licht**, kijk maar. Het bakje zakt maar een klein beetje naar beneden. Ze herhaalt dit met een ander gewichtje. Kijk, ik heb hier een doosje vol spulletjes. Ik zou wel willen weten of die spulletjes **zwaar** of **licht** zijn. Ze pakt een aardappel. Zullen we kijken of deze aardappel **zwaar** of **licht** is?*

Woorden van gewicht

We geven een praktijkvoorbeeld bij het thema 'wegen'. In de klas is een ontdektafel met een weegschaal, zodat kinderen samen het gewicht van dingen kunnen schatten, wegen en met elkaar vergelijken. Ter introductie semantiseert de leerkracht de benodigde basiswoorden rond weegschaal: je kunt immers kinderen niet aan de praat krijgen over iets waar ze geen woorden voor en begrip van hebben.

Hierboven zie je een voorbeeld afgebeeld uit LOGO3000 van de semantisering waarin de drie eerste uitjes vertegenwoordigd zijn.

De begrippen 'zwaar', 'licht', 'wegen' en 'weegschaal' vormen een logisch betekeniscluster (*uitbreiden*) de betekenissen van de woorden worden simpel omschreven (*uitleggen*) en de leerkracht geeft een rijke visuele ondersteuning door de betekenisuitleg tegelijkertijd zichtbaar te maken (*uitbeelden*).

In deze korte krachtige introductie krijgen kinderen woorden mee die ze kunnen gebruiken bij de ontdektafel, terwijl ze al pratend en handelend meer ervaringen opdoen met wegen, licht en zwaar.

Effectieve interactieve verwerking

Het LOGO3000-materiaal kan natuurlijk geen uitgewerkt script voor de interactieve verwerking geven, want de kinderen krijgen alle ruimte. Ze komen met eigen voorbeelden, stellen vragen, doen onverwachte suggesties, of nemen toch niet deel aan het gesprek. Het is niet eenvoudig om jonge kinderen zo aan het praten te krijgen, dat zij

ook echt gebruikmaken van de woorden die zijn gesemantiseerd. Aan de hand van onderstaand voorbeeld (Henrichs, 2010) bespreken wij een aantal kenmerken van effectieve interactie.

Leerkracht: 'Wat is hij aan het doen?' (wijst naar plaatje van schaap op een weegschaal)

Verschillende kinderen: 'Wegen!'

Leerkracht: 'Wacht even, vingers. Nick?'

Nick: 'Wegen.'

Leerkracht: 'Wegen. En hoe kan je dat zien?'

Nick: 'Omdat hij op dat ding staat.'

Leerkracht: 'Welk ding? Dit ding?' (wijst)

Nick: 'Ja, dat blauwige ding ja.'

Leerkracht: 'En wat is dat blauwige ding?'

Nick: 'Ja, dat is eh, dat is eh een cijfer.'

Leerkracht: 'Er staan cijfertjes op.'

Nick: 'Een soort eh cijfer eh...'

Leerkracht: 'Ja...'

Nick: 'Een telklok, en waar hij stopt, dat is de kilo dan, hoeveel die eh weegt.'

Leerkracht: 'Hoeveel die weegt. Wat knap van jou! Het is een weegschaal. En als je daarop staat, daar heb je misschien zelf ook wel eens op gestaan, dan weet je precies hoeveel je weegt.'

Dit fragment begint met de bekende sequentie van vraag, antwoord, en evaluatie. Maar de leerkracht zorgt er vervolgens wel voor dat interactie wordt verdiept. In dit korte gesprek (vijftig seconden) komen zeven effectieve interactiekenmerken aan bod die van belang zijn voor de interactieve verwerking binnen de aanpak *Met Woorden in de Weer*.

Allereerst stelt de leerkracht een *doel*. Ze kiest er doelbewust voor om expliciete aandacht te geven aan het gebruik van het woord 'weegschaal'. Haar tweede stap is het stellen van *een vraag* waarmee ze kan exploreren wat het kind al weet: 'Wat is het schaap aan het doen?' Ze bewaakt haar *klas-seorganisatie* door te vragen om rust. Daarna geeft ze één kind, Nick, de beurt, en vraagt hem om zijn antwoord. 'Wegen'. En dan maakt ze een stap die nog heel vaak ontbreekt in interacties tussen leerkrachten en jonge kinderen. Ze is niet meteen tevreden met het (goede) antwoord, maar vraagt expliciet naar zijn *denkproces*: 'Hoe kan je dat zien?' Dit is waar de stap naar diepgang wordt ingezet. Wanneer Nick zegt 'omdat hij op dat blauwige ding staat' zet ze nog een stap naar meer diepgang door aan te sluiten bij zijn antwoord: ze vult niet zelf het juiste antwoord in, maar vraagt door. Ze biedt Nick de gelegenheid om zélf met het volledige antwoord te komen. Ze neemt hiervoor rust, alle andere kinderen luisteren, en ze laat Nick zoeken. Ondertussen moedigt ze hem aan om door te zetten door af en toe zijn antwoorden te herhalen. Nadat hij zijn antwoord heeft afgerond neemt zij weer de regie. Eerst geeft ze Nick een compliment voor zijn antwoord, en geeft dan een heldere definitie van het woord

weegschaal. Ze maakt hierbij een koppeling naar het dagelijks leven van de kinderen ('daar heb je misschien zelf ook wel eens op gestaan'), waardoor de kinderen het nieuwe woord verder kunnen verwerken door het te verbinden aan hun eigen ervaringen.

Samenvattend zijn de zeven kenmerken die deze korte interactie al effectief maken:

- 1) Een duidelijk doel.
- 2) Sterke klasseorganisatie.
- 3) Een goede balans tussen gesprekspartners.
- 4) Aanmoediging om door te zetten.
- 5) Vragen naar het denkproces.
- 6) Aansluiten en voortbouwen op niveau en beleavingswereld van kinderen.
- 7) Afsluiten met een heldere samenvatting.

Het stellen van de juiste vragen

Na dit uitstapje waarin wij effectieve interactie-elementen hebben geïdentificeerd keren we terug naar het semantiseerscript uit het LOGO3000-materiaal. Het doel binnen deze context is duidelijk: de kernwoorden zijn in het semantiseerscript bepaald en geïntroduceerd. De sterke klasseorganisatie is een voorwaarde die we in het huidige artikel verder onbesproken laten. De volgende vier kenmerken (een goede balans tussen gesprekspartners; aanmoedigen om door te zetten; vragen naar het denkproces; en aansluiten en voortbouwen) bereikt een leerkracht door het stellen van de juiste vragen. We schetsen hier hoe de interactieve verwerking na de introductie met behulp van het semantiseerscript eruit zou kunnen zien.

Nadat de introductie is afgerond kan de leerkracht bijvoorbeeld beginnen met het vragen naar persoonlijke ervaringen. Denk hierbij aan een vraag als 'Hoe is het om een hele zware tas of koffer mee te nemen, wat gebeurt er dan met je lijf?'

Je kunt kinderen verder laten nadenken over verschillen in gewicht door ze voorspellingen te laten doen: 'Wat is zwaarder denk je, een kip of een olifant?' of 'Kun je een olifant wel wegen?' En hen vervolgens te vragen waaróm ze dat denken (vragen naar het denkproces). Dergelijke vragen doen een beroep op het hogere-orde denken van de kinderen en dragen in sterke mate bij aan het bereiken van diepgang binnen de interactie.

Als kinderen met de woorden in gesprek gaan en samen praten terwijl ze bezig zijn bij de ontdektafel raken ze steeds meer bekend met de woorden en begrippen. Als geheugensteun komen de woorden als cluster op de woordmuur te hangen, zodat ze daarnaar terug kunnen kijken (zie de weegschaal op deze pagina) en er eventueel naar kunnen wijzen. De leerkracht loopt rond, luistert, geeft aanvullende informatie, en blijft steeds weer vragen stellen die kinderen uitdagen om hun kennis en ideeën door middel van taal met elkaar te delen.



Uit: LOGO3000

Aandacht voor woorden én interactie

Als je in twee minuten abstracte begrippen met de drie uitjes aanbiedt maakt dat al een wereld van verschil: je stimuleert taal- en denkontwikkeling en zorgt dat alle kinderen over de voorkennis én de woordkennis beschikken om goed mee te kunnen doen in de interactie in de klas. Kinderen krijgen zo de kans om mee te luisteren, te praten en mee te doen en tegelijkertijd hun woordkennis uit te breiden. Denk vooraf na over geschikte, open vragen. Als een kind met een verrassend of onverwacht antwoord komt, vraag dan hoe het kind tot dat antwoord komt. Dit doorvragen levert vaak nieuwe aanknopingspunten voor de andere kinderen om dieper door te denken, én voor jou als leerkracht om bij aan te sluiten. Want als je bij het uitbreiden van woordenschat sámen aan het woord bent, is de kans op succes het grootst. 🌞

Literatuur

- Farrell, T. S.C (2001). *Talking, Listening and Teaching. A guide to classroom communication*. London: Sage.
- Henrichs, L.F. (2010). *Academic language in early childhood interactions. A longitudinal study of 3- to 6-year-old Dutch monolingual children*. Proefschrift, verschenen bij de Universiteit van Amsterdam.
- Nulft, D., & Verhallen, M. (2012). *LOGO3000. Verwerven van een basiswoordenschat door peuter en kleuters op school én thuis*. Maarssen: LOGO3000.
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew Effects in Reading: Some Consequences of Individual Differences in the Acquisition of Literacy. *Reading Research Quarterly*, (21), 4:360-407
- Van Kassem, N. (2014). *De opbrengsten van het werken met LOGO3000 en de gebruikerservaringen van leerkrachten*. Interne publicatie Universiteit van Amsterdam.
- Vermeer, A. (2005). Ontwikkeling van mondelinge vaardigheden. In F. Kuiken & A. Vermeer (red), *Nederlands als tweede taal in het basisonderwijs* (pp. 25-54). Amersfoort: ThiemeMeulenhoff.
- Vygotsky, L.S. (1986). *Thought and Language*. Cambridge, MA: M.I.T. Press.