



Al doende woorden leren met jonge kinderen

Dit artikel informeert over de ontwikkeling van de woordenschat bij jonge kinderen. Zij leren basiswoorden het best met doeltaalactiviteiten en het woordgebruik in de context van prentenboeken. Gesprekjes bij ontdekactiviteiten brengt hun 'taaldenken' met woorden op een hoger niveau. Je kunt jonge kinderen hiermee het beste stimuleren in een mix van impliciet en expliciet woorden leren. Hoe ziet dat er uit?

Van baby tot schoolkind

Jonge kinderen ontwikkelen zich van brabbellende baby's tot spelende, pratende, lezende en schrijvende schoolkinderen en leren de meeste basiswoorden al doende. Ze gebruiken hun ontluikende zinsbouw, voor het labelen (het zogenoemde 'fast mapping') en het categoriseren van betekenissen. Dat verloopt globaal als volgt (Hoff en Schatz, 2009):

- Baby's onder de twaalf maanden spelen met klank (brabbelen) en gebruiken dat voor het herkennen van woordklanken (syllaben) in hun omgeving. Ze zijn gevoelig voor de frequentie van geluiden in spraak. Ze nemen dit op met hun zintuigen en via motorische activiteiten, wanneer ze hun aandacht richten op voorwerpen, personen en gebeurtenissen. En met behulp van de intonatie van wat ze horen komen ze rondom hun eerste levensjaar tot een woordenschat van ongeveer 50 woorden.
- Dreumesen doen mee in de gezamenlijke activiteit van 'verzorger en kind'. Ze volgen de ogen en intenties van de volwassene met betrekking tot waar ze op willen letten. En beginnen gebaren te gebruiken om hun behoeften en belangstelling duidelijk te maken. Soms al met een- en tweewoordzinnen (tot 2 jaar). Na hun eerste levensjaar beginnen ze woorden makkelijker te leren. Ze leren enkele honderden woorden.
- Peuters richten hun aandacht op acties en gebeurtenissen in hun nabije omgeving. En hun taal begint al wat zinsbouw te vertonen. Veel zinnen beginnen met 'en', 'en toen'. Kinderen vanaf 3 tot 4 jaar ontwikkelen hun fantasiespel naar spel met meer details. En ze gebruiken zinnen en stukjes tekst met volgorde of chronologie. En ze praten in meerwoordzinnen. Ze kennen minstens 1000 woorden (tot 4 jaar).
- Kleuters kunnen al verhaaltjes aan elkaar en aan volwassenen vertellen, krijgen plezier in taal en komen verder in hun fonologische en alfabetische vaardigheden. Hun zinsbouw en woordvormen worden ingewikkelder als ze relaties tussen mensen, dingen in tijd en plaats willen uitdrukken. Ze ontwikkelen een uitgebreide basiswoordenschat. Ze kennen minstens 3000 woorden en de meeste kinderen beheersen de basis van de woordvormen en zinspatronen (tot 6 jaar).
- Schoolkinderen kennen veel woorden letterlijk, in enkelvoudige zinnen van gemiddeld 7 woorden, tot samengestelde zinnen van gemiddeld 10 woorden (vanaf 6 jaar). Vanaf 10 jaar worden kinderen beter in de niet letterlijke, figuurlijke en abstracte betekenis van taal en gebruiken verfijnder woordgebruik. Ze leren 3000 tot 5400 woorden per jaar zonder expliciete instructie en kennen geleidelijk minimaal 10.000 tot 15000 woorden aan het eind van de basisschool.

Indicaties van achterstand

Tot hun 18e levensjaar zouden kinderen gemiddeld 10 woorden per dag leren, indien er in hun omgeving veel woorden worden gebruikt. En dat verschilt sterk. Achterblijvers kun je herkennen aan een moeizame ontwikkeling op de hiervoor genoemde punten. En aan:

- Het langer dan gewoonlijk blijven brabbelen in plaats van praten in een-en meerwoordzinnen;
- weinig verbaal gedrag;
- een overmatig gebruik van gebaren om behoeften te uiten;
- terugtrekgedrag en verlegenheid en het binnenhouden van eigen wensen;
- onvolledige korte zinnen met veel gemiste woorden en het uitblijven van langere samengestelde zinnen;
- moeilijkheden met sociaal spel en contact en regelmatig agressief gedrag, dat kan voortkomen uit gebrek aan taal. Het kan samenhangen met de volgende woordenschatachterstand in de onderbouw:

Aantal woorden bij:	Gemiddeld kind	Laagste 25 % van de kinderen	Achterstand
Peuters (4 jaar)	3440	2440	1000
Kleuters (6 jaar)	4300	3016	1284
Groep 3	5160	3592	1568
Groep 4	6020 75% stijging	4168 70.8% stijging	1852

Geraadpleegd: Biemiller, A. 2001, 2005.

Zie ook: <http://www.youtube.com/watch?v=TuvSoxDMIK0> Wat vind je van de kwaliteit van deze woordenschatstimulering? En: <http://www.youtube.com/watch?v=rjjBWgykppw> en <http://www.youtube.com/watch?v=IUzlxuU-kw4>

Doetaalactiviteiten

Tijdens de stille periode in de babytijd gebruiken verzorgers 'lichaamstaaldialogen' zoals: "Doe je mondje open en hap! Lach eens naar mama. Pak mijn hand maar goed vast als we oversteken." Dergelijke doetaal is ook in een onderwijssetting te gebruiken. Praat dus veel met kinderen bij routineactiviteiten. Dit is concreet en functioneel en vindt plaats in het hier en nu. Maar praat daarbij ook vaak over het toen, daar en straks: 'Hoe liep jij door de klas? Waar ben je naartoe gelopen? Waar loop je nu naar toe?' Zie filmpjes over lichaamstaaldialogen op:

http://www.tpr-world.com/Merchant2/merchant.mvc?Screen=CTGY&Category_Code=1000-10-05
<http://www.youtube.com/watch?v=bkMOXFOqyQA>

'Bewegelijke en zintuiglijke taal' is niet alleen begrijpelijk maar ook geloofwaardig, waardoor kinderen er meer van onthouden. Er is niet veel nodig om met doetaal te werken. De al in de klas beschikbare spullen zijn daarbij belangrijk voor woorden uit de basiswoordenschat of woordgroep-een: zoals *het bureau, het (digi-)bord, de deur, de pen, het boek, het papier, de tafel, de stoel, de grond, het plafond, de prullenbak, de muur, de kalender, de klok, het raam* en vele andere dingen in de klas. Kijk verder wat de kinderen aanhebben: allerlei soorten *schoenen, laarzen, ringen, horloges, blouses, truien, shirts, sokken, (spijker)-broeken, jurken, brillen*, enzovoorts. Maar je kunt ook een 'Flap-uit en speelboek' gebruiken. Bijvoorbeeld 'Het huis van Kikker' van Max Velthuis (Leopold). Het verhaaltje met afbeeldingen van voorwerpen en

personages uit het verhaal staan op kaartjes, die al vertellend in het uitvouwbare 'prentenboekdecor' kunnen worden geplaatst. Met zogenoemde actiewoorden uit de basiswoordenschat, kun je in de beperking van de klasomgeving dus allerlei nieuwe woorden en zinnen met doetaal introduceren en oefenen in de context van een verhaal: *blazen, tillen, leggen, vastmaken*, enzovoorts. Met emotiewoorden kunnen kinderen verder gevoelens leren uiten: *boos, bang, lief, geduldig*, enzovoorts. Ze kunnen door het gebruik van deze woorden beter samenwerken met anderen, omdat daarbij emotiewoorden belangrijk zijn. Knip bijvoorbeeld foto's van gezichten uit tijdschriften, laat kinderen die gezichten nadoen en laat ze naar elkaar kijken, breng het gevoel onder woorden en laat ze het woord nazeggen. Of lees een prentenboek voor waarin veel gevoelens voorkomen, laat die woorden zien in mimiek en laat ze die in mimiek nadoen terwijl ze in een spiegel kijken.

Spel



Kletsdobbelstenen

Veel Doetaalactiviteiten kunnen in de vorm van spel worden opgezet in een rijke speelomgeving, waarin kinderen zich kunnen identificeren met de volwassen wereld en die ze pratend met elkaar kunnen naspelen. Het gaat om woordenschat bij poppen, knuffels, wereldspel, constructiemateriaal, rijmpjes en liedjes met beweging, eenvoudig gezelschapspel, uitbeelding, verbeelding en uitstapjes. Duijkers (2005) vond in een beperkt onderzoek aanwijzingen dat woorden leren in spelactiviteiten meer opleverde dan in niet-speelse leeractiviteiten. Gebruik met oudere kinderen de 'Klets-dobbelstenen' (www.kletsdobbelstenen.nl) die hen in staat stellen om met elkaar op speelse wijze woorden te leren in zinnen. In tweetallen of in een klein groepje kunnen ze op verschillend niveau aan de slag.

Favoriet speelgoed

Maak een overzicht van het favoriete speelgoed van de kinderen en bepaal daarmee betekenisvolle Doetaal- en praatsituaties; met dergelijk speelgoed motiveer je het kind en heb je veel mogelijkheden voor oogcontact en verbaal contact (vanaf de dreumesleeftijd): Alle auto's staan nu door elkaar, help je mee een parkeerplaats voor de auto's te maken? Het gaat om samenspel (vanaf de peuterleeftijd) en om fantasiespel met voorwerpen en taalactiviteiten (voor peuters en kleuters).

Luisteren, doen en praten

We ontleen een aantal belangrijke en praktische 'Doetaaltechnieken' aan de inzichten en ervaringen van Ramiro Garcia (1988), Elena de Ru (1989) en James Asher (2009). We geven twee voorbeelden en breiden die uit op de Inspiratiekaart 'Al doende woorden leren' (www.onderwijsmaakjesamen.nl).

Doetaaltechnieken

Geef een opdracht met een actiewoord en doe die zelf voor. De kinderen voeren de opdracht uit door te luisteren en de actie na te doen.

Creëer een situatie waarbij kinderen moeten kiezen uit twee verschillende zaken. De kinderen kennen het ene al lang en herkennen door uitsluiting meteen het andere. Clair Hamilton (2011) heeft dit overgenomen onder een andere naam (N3C = Novel Name-Nameless Category). Doe het ook met plaatjes.

Uitvoering

Luister en doe me na. Je zegt: Stephan, *sta op*, en je staat op terwijl je Stephan gebaart dat ook te doen. Vervolgens zeg je: 'Stephan, *ga zitten*, en als Stephan ziet dat je gaat zitten, gaat hij zelf ook zitten'. Doe dit met verschillende actiewoorden.

Probeer het nog een keer. Inge heeft allerlei opdrachten uitgevoerd door de pen aan te raken, de rode bal aan te raken, op te rapen, neer te leggen en de rode bal naar je toe te gooien. Zij heeft nog nooit het woord *blauwe* gehoord. Op de tafel liggen een rode en een blauwe pen. Je zegt: 'raak nu de blauwe pen aan'. Dit kan ook met meerdere attributen, waaruit geraden moet worden. Of met plaatjes: *de appel* en *de banaan* zijn bekend en het kind moet nadenken wat *de druif* is.

Als de kinderen de doeltaalopdrachten na herhaling goed en gemakkelijk kunnen uitvoeren schakel dan over op het gebruik van vragen die kinderen met 'ja-knikken of 'nee-schudden' of met 'ja of nee zeggen', kunnen beantwoorden. Dit zijn dus om te beginnen gesloten vragen. Dat leidt tot een eerste succes en tot zelfvertrouwen.

De rollen omdraaien

Je merkt dat de kinderen er aan toe zijn om te gaan praten, wanneer ze spontaan doeltaalopdrachten gaan herhalen. Het veranderen van de luister- naar de praatrol moet geleidelijk gebeuren. Als het kind namelijk voor het eerst de leerkrachtrol neemt, ligt de nadruk niet zozeer op het praten zelf, maar meer op de reacties van klasgenoten naar aanleiding van de doeltaalopdrachten. Het kind heeft namelijk de kans om de groep in beweging te krijgen. En het grootste plezier is niet het praten zelf maar een gevoel van: hé, mijn taal werkt echt!

Van opdrachten naar scenario's

Als kinderen op eenvoudige vragen vlot kunnen antwoorden, kun je met korte scenario's gaan werken. Zorg dat de attributen voor het scenario in de klas klaar liggen. Aan beginners, of in het geval van nieuwe te leren taal, geef je bijvoorbeeld het volgende type opdrachten: Hang *de kleding* op. *Strijk* de kleren. *Vouw* de kleren op. *Stof de meubels af*. Geef *de planten water*. Doe *de afwas* die in *de gootsteen* staat. *Dek* de tafel.

Gevorderde kinderen

Aan gevorderde kinderen of in het geval van moeilijkere taal, maak je van deze eenvoudige opdrachtjes, serie-opdrachten, bijvoorbeeld: Pak de *vuile kleren* uit *de wasmand* en was ze. Als je klaar bent met wassen *strijk* dan je *de blouse* en je broek. Hang de broek en de blouse in *de kast*. *Vouw* de rest op en leg *de kleren* in *de mand*. Heel veel handelingen kunnen daarbij nagebootst en uitgespeeld worden, maar als je een zak met kleren, een lege wasmiddelfles en een strijkijzer hebt, verlevendigen dergelijke voorwerpen de les en geven ze kleur en humor aan de doeltaalopdrachten en taalscenario's.

Met scenario's worden opdrachtjes en woorden situationeel gemaakt en in scène gezet. En daarna volgt de taalproductie geleidelijk vanzelf. Je kunt ook een gesprekje houden. Bijvoorbeeld: er zitten een paar kinderen voorin de klas. Dan wijs je één leerling aan en zegt: Je komt *thuis*. Enkele klasgenoten (wijs naar de groep) spelen in je *voortuin*. Ze *plukken* de bloemen uit je tuin, trekken aan *de tuinslang* en ze doen nog meer *vervelende* dingen. Je zegt er wat van. In het begin doe je het zelf voor, door wat *geërgerd* te reageren met de volgende doetaal:

Blijf van die *bloemen* af! *Ga naar huis!* Hang *de tuinslang* netjes op? *Maak dat je wegkomt!* Met een dergelijk scenario kun je ook abstracte woordgroep-twee-woorden uitspelen en verduidelijken op het niveau van woord-gebruik, zoals het zeldzamere woordgroep-twee-woord *vandalisme*. Nog een voorbeeld. Je bent een dokter. Je wilt testen doen. Geef een paar opdrachten aan de patiënten. De volgende antwoorden zijn voorbeelden van wat 'dokters uit de klas' zoal zeiden: Doe je *rechterarm* omhoog. Raak daarna je neus aan met *je wijsvinger*. *Krabbel* met je linkerhand op je hoofd en raak met *je rechterhand* vijf keer je buik aan.

Van scenario's naar schrijven en lezen

Schrijf het gesprek tussen de dokter, de slachtoffers en de toeschouwers op of laat dit door de kinderen doen (vanaf groep 4). Dit schreven gevorderde kinderen op. 'Dokter: hé meneer, help me even met deze mevrouw. Pak haar bij haar beide benen. Til die voorzichtig op, dan til ik haar hoofd en schouders op. Leg haar hier maar neer. Tegen iemand anders: meneer, bind dit verband om het been van die meneer, boven zijn knie. Trek het strak aan'. 'Toeschouwer tegen slachtoffer: Wie bent u? Hoe voel je je? En dit schreef een gevorderd kind over een dokter tegen een helper: Zeg je even tegen die meneer dat hij zijn armen en benen stil moet houden. Hij moet rustig blijven liggen.

Doetaal loopt hierbij dus vloeiend over van begrijpen naar spreken en naar lezen en schrijven. Geleidelijk worden er dan ook zeldzamere en abstracte 'verhaalwoorden' gebruikt. Er zijn hierbij geen afgebakende gebieden in de trant van: zo, nu mag je pas gaan schrijven en lezen, want het is leesles of het is schrijfles. Of nu mag je pas moeilijkere 'verhaalwoorden' gebruiken. Om een soepele overgang te bevorderen, kun je beter niet te veel nadruk op leggen dat er gelezen gaat worden. In de klas breidt het taalbegrip zich enorm uit en kinderen kunnen meer en meer complexere zinnen uitvoeren. Tijdens een volgende les heeft juf Elena een hoge hoed bij zich en laat ze er elke leerling een strookje papier uithalen en zegt tegen de leerlingen: Kun je doen wat op je papier staat? Op elk strookje staan tien opdrachten. Je kijkt er gewoon naar en je doet wat er staat'. Een leerling aarzelt even en zegt: 'oké'. En voert vervolgens alle tien de schriftelijke opdrachten perfect uit.

Vervolgens, breid je het schrijven en lezen uit met korte verhaaltjes, ongeveer een alinea lang, waarbij kinderen woorden gebruiken die je hebt aangeleerd. Gebruik daarvoor de uitgespeelde scenario's. Die worden uitgeschreven en de schrijfsels worden vervolgens verbeterd en gelezen. De onderlinge samenwerking in tweetallen die hierbij noodzakelijk is, leidt dikwijls tot verrassend creatieve ideeën. Tijdens het bedenken van de scenario's en rollenspellen kun je door de klas lopen en advies geven over nieuwe woorden die kinderen willen gebruiken en kun je raad geven over goede zinnen. Je zult merken dat de taalvaardigheid van de kinderen zich uitbreidt als ze de doetaalzinnen en stukjes scenario gaan combineren tot nieuwe taal om hun ideeën te uiten. Dat zijn goede lees-, schrijf- en spreekoefeningen; juist niet met voorgeprogrammeerde invulbladen of met leuke maar functieloze woordspelletjes. En dat allemaal min of meer onbewust en speels. Je zorgt met andere woorden voor situaties waarin luisteren, lezen, praten en schrijven op een natuurlijke wijze in samenhang aan bod komen; één van de essenties van goed woordenschatonderwijs.

Toetsing

Een informele en niet gestandaardiseerde doetaaltoetsing van basiswoorden, kan goed samenvallen met de doetaalacties. Bijvoorbeeld het kind begrijpt 7 van de 10 doetaalopdrachten of kan 5 van de 10 doetaalopdrachten zelf geven. Het kind speelt het scenario helemaal goed uit. Het kind kan zelf nieuwe opdrachten bedenken. Het kind schrijft een scenario uit en een andere leerling kan het begrijpend lezen en het uitspelen. Het gaat om een informele niet gestandaardiseerde, maar wél valide woordenschattoetsing, waar kinderen ook plezier aan kunnen beleven; met ook interactieve en communicatieve elementen. De toetsing lijkt dus zo veel als mogelijk op echt, interactief taalgebruik en niet op het memoriseren van woorden.

Prentenboeken aan het woord

Interactief en herhaald voorlezen draagt bij aan woordenschatontwikkeling. Impliciete verduidelijking van onbekende woorden als ze voorbij komen heeft een leereffect, door de oppervlakkige betekenis van de woorden te verbinden aan de context van het verhaal. Denk aan 10 zeldzamere weekwoorden uit een prentenboek: *trekt er op uit, geheim, gezelschap, uitgerust, benauwd, bewonderen, toevallig, verrast, hamsteren, ontdekking*, uit: 'Herfst in het donkere bos' van Nannie Kuiper. Bied de boeken herhaald aan met dergelijke woorden, een paar keer per week. Laat kinderen eerst spelen met voorwerpen bij het boek: met de eikels, het breiwerkje, de trui, de paddenstoel, de bessen, de bladeren, de beer, de sjaal; start altijd met spel en praten voorafgaand aan het bijpassende boek. Begin het interactief gebruik van prentenboeken eerst in kleine groepjes en bij de derde aanbieding met voorlezen in de grote groep. En ga verder met vertelpantomime bij woorden zinnen die je kunt uitspelen en navertellen.

In 'Taart voor Kleine Beer' snapt een kleuter de eerste keer een beetje wat *ongeduldig* is: 'En?' vroeg Varkentje *ongeduldig*. Haas proefde aandachtig. 'Ik weet het nog niet,' zei hij en voor de tweede keer stak hij zijn poot in de slagroom. Een woord een beetje of oppervlakkig kennen houdt in dat het kind beseft waar *ongeduldig* betrekking op heeft. Het kind is in staat is om het woord aan te wijzen op de prent met het *ongeduldige Varkentje* of het *ongeduldige knuffelvarkentje* te pakken. Komt de kleuter het woord *ongeduldig* zo nu en dan tegen in meerdere hoeken in de klas, dan leert hij het woord op een terloopse manier vollediger te begrijpen en te gebruiken.

Concrete en abstracte woorden

Door eerst aandacht te besteden aan concrete woorden, maak je het prentenboek toegankelijk. *Neerleggen* kun je uitbeelden. Doe dit eerst spelend. *De beer* kun je aanwijzen in de huishoek. Het is dus uitermate belangrijk om voor een eerste vertelling bij het prentenboek eerst een basis te leggen van begrepen, concrete woorden met doeltaalactiviteiten. Het zijn de basiswoorden of woordgroep-een-woorden uit de vertelling die je gemakkelijk kunt aanwijzen en uitbeelden. Ze vormen een basis voor het begrijpen van abstracte woorden zoals *overal* en van functiewoorden, zoals *de, het, een, deze, dit, die, dat, ons, onze*, en dergelijke. Deze woorden zijn moeilijker uit te leggen en krijgen pas betekenis in de context van het herhaald aangeboden prentenboek.

Moeilijk en makkelijk

Een prentenboek kun je na een spelende introductie eerst eenvoudig vertellen aan de hand van de prenten. Kijk bijvoorbeeld eens naar twee versies van het beginfragment uit *Welterusten Kleine Beer*.

Moeilijke voorleesversie (uit het prentenboek)	Makkelijke vertelversie
En waren eens twee beren. Grote Beer en Kleine Beer. De hele dag hadden ze buiten in de sneeuw gespeeld. Toen de zon onderging en het donker werd, gingen ze naar hun hol.	Dit is Grote beer. En dit is Kleine Beer. Grote beer en Kleine Beer spelen de hele dag in de sneeuw. De zon gaat onder. Grote Beer en Kleine Beer gaan naar hun hol.

Door een prentenboek eerst in de tegenwoordige tijd te vertellen en expliciete taal te gebruiken kun je het verhaal aanbieden op het instapniveau van de kinderen en kun je ook goed rekening houden met hun reacties. Want je bent immers met je ogen niet gefixeerd op de tekst in het prentenboek en je kunt de kinderen aankijken. Voorlezen van het prentenboek kan na enige tijd het best gedaan worden met de tekst die in het prentenboek staat, nadat het verhaal spelend en vertellend is geïntroduceerd en kinderen de kern van het verhaal al beter begrijpen.

Niet alleen losse woorden

Woorden komen vaak voor in vertrouwde woordcombinaties: nog steeds niet, al die sterren, en dergelijke (collocaties). Kinderen pikken woorden dan ook vaak op in combinaties of in hele zinnen: Kun je niet slapen Kleine Beer? Daarmee raken ze ook geleidelijk vertrouwd met zinspatronen en kunnen ze verhalen beter navertellen. Dus aandacht voor woordcombinaties in prentenboekverhalen is belangrijk om bijvoorbeeld kleuters in staat te stellen het prentenboekverhaal te kunnen navertellen. Het vormt ook een basis voor hun zinsbouwontwikkeling.

Concrete basiswoorden die je kunt aanwijzen of uitbeelden uit Welterusten Kleine Beer	Zeldzamere en vaak abstractere 'Verhaalwoorden' die duidelijk worden door de herhaling van het prentenboekverhaal.	Woordcombinaties (collocaties) uit Welterusten Kleine Beer
neerleggen lopen donker (enzovoorts)	bang waar overal (enzovoorts)	Bang voor het donker Dank je wel Nu gaan slapen hoor (enzovoorts)

Betekenisvariatie

Kijk eens naar de volgende voorbeelden uit *Welterusten Kleine Beer*

Grote beer keek om zich heen.

Grote beer wiegde Kleine Beer zachtjes heen en weer

Het is duidelijk dat het woord *heen* in de twee zinnen een iets andere betekenis heeft. Woorden kunnen verschillende betekenissen hebben in verschillende zinnen. Dat is voor veel jonge kinderen het verwarrende van veel woorden in prentenboekverhalen. Maar daardoor kunnen ze het goed gebruik van het woord ook

uitbreiden, aan de hand van verschillende zinnen met het woord. Goede prentenboeken bevatten regelmatig verschillende zinnen, met daarin hetzelfde woord in een iets andere of ook in dezelfde betekenis. Als kinderen vertrouwd zijn met het verhaal, kun je ze de zinnen met hetzelfde woord extra laten horen en eventueel laten nazeggen.

Veel woorden

In zeven taalrijke prentenboeken telden we 2089 verschillende woorden. Dus door het intensief en herhaald gebruik van prentenboeken in groep 1 tot en met 4, komen talloze woorden ervaringsgericht langs. Het gaat grotendeels om de basiswoorden uit woordgroep-één, maar er komen in goede prentenboeken ook veel zeldzamere Verhaalwoorden uit woordgroep-twee langs die sommige kleuters thuis nooit horen en die belangrijk zijn bij het lezen. En je hoeft ze niet allemaal precies te tellen en expliciet aan te leren. Het herhaald aanbieden van prentenboeken komt grotendeels neer op het impliciet leren van veel woorden die kinderen eerst oppervlakkig kennen. Dat vormt een grote bijdrage aan hun woordenschatontwikkeling, naast expliciete aandacht voor woorden.

Zins- tekst- en rubrieksbetekenis

Wat valt verder op ten aanzien van woorden in prentenboeken? In de zin *Grote beer bracht Kleine Beer naar bed, achter in het hol, waar het donker was* zegt het woord *donker* iets over het woord *hol*. Deze twee woorden leggen elkaar als het ware een beetje uit. In ‘doorleefde zinnen’ krijgen de woorden anders gezegd hun speciale betekenis en gevoelswaarde. Dit is de *zinsbetekenis* van woorden: kinderen komen in levensecht taalgebruik geen losse woorden tegen, maar horen en gebruiken woorden in zinnen. De zinsbetekenis van woorden is erg belangrijk en wordt voor kinderen geleidelijk duidelijk, door het herhaald aanbieden van het prentenboek-verhaal. Wanneer we het woord *donker* in het prentenboek *Welterusten Kleine Beer* volgen dan lijkt het alsof er een onzichtbare ‘betekenislijn’ in het verhaal loopt, waarbij dit woord sterk is betrokken: het verhaal vertelt dus eigenlijk heel veel over een woord als *donker* op verschillende plekken in de tekst.

- In het hol, waar het *donker* was.
- Het is zo *donker!*
- Het is overal *donker*.
- Het was nog wel erg *donker*.
- Het is nog steeds *donker*.

De tekstbetekenis en gevoelswaarde van woorden wordt voor kinderen dus pas echt duidelijk door het herhaald aanbieden van het prentenboekverhaal. De zins- en tekstbetekenis van woorden vind je vaak niet terug in algemene woordenlijsten. Leg bij het voorlezen van het verhaal extra accent op zinnen met hetzelfde woord, bijvoorbeeld in het geval van *donker*.

Rubriksbetekenis : categoriseren

De woorden *trein, auto, fiets*, kunnen in de rubriek *voertuigen* worden ondergebracht. Om te kunnen leren wat *voertuigen* zijn, moet kinderen al weten wat woorden als *trein, auto en fiets* betekenen en wat het gemeenschappelijke aan deze woorden is. Ze moeten ook weten wat *een step* is maar dat dát géén voertuig is. Dat houdt in dat kinderen al behoorlijk veel woorden moeten kennen om zinvol de abstracte relaties tussen woorden in een categorie als *voertuig* te kunnen leren. En dan hebben we het in dit voorbeeld nog alleen maar over concrete woorden als *trein, auto en fiets*. Abstracte woorden kun je op deze manier moeilijk rubriceren. Voor jonge kinderen met weinig woordenschat is daarom de rubriksbetekenis van woorden niet belangrijk. Het draagt weinig bij aan hun dagelijks taalgebruik. Het kan wel bijdragen aan woordkennis,

vooral bij zaavakbegrippen en kennisverwerving. Ook blijft staan dat jonge kinderen moeten leren om 'referenten' die bij een woord horen in een categorie te leren: wat hoort er allemaal bij de 'categorie hond?' En wat niet?

Herhaald aanbieden

Bovenstaande woordweetjes kunnen gebruikt worden in het spelend, vertellend en voorlezend aanbieden van het prentenboek. Dat gaat in een serie van activiteiten. De aard en het aantal hangen af van het werken met dreumesen, peuters, jongste of oudste kleuters. Maak dus een geschikte keuze uit onderstaande activiteiten bij de aanbidding van prentenboeken.

Activiteit 1	Spelen en praten bij voorwerpen en knuffels uit het prentenboek. Leg de nadruk op de concrete woorden.
Activiteit 2	De eerste vertelling van de eenvoudige vertelversie + het aanwijzen en benoemen van de concrete woorden.
Activiteit 3	De tweede vertelling van de eenvoudige vertelversie + het uitspelen van concrete (werk)woorden en zinnen uit het verhaal.
Activiteit 4	De derde vertelling van de verhaalversie+ makkelijke en moeilijke vragen + gesprekjes + de aandacht voor abstracte woorden en woordcombinaties.
Activiteit 5	Het voorlezen van de verhaalversie + zins-en tekstbetekenis van woorden + het navertellen door de kinderen en het levensecht gebruik van woorden en zinnen die zijn langs gekomen.
Activiteit 6	Het afluisteren van een CD met de moeilijke verhaalversie of het bekijken van het (digitale) prentenboek. Eventueel het gebruik van een mondelinge gaten tekst die je voorleest en waarbij de kinderen de ontbrekende woorden zeggen.

Belangrijk is de spelende en pratende start met de voorwerpen en knuffels uit het prentenboek. Eerst doen de kinderen daarmee ervaring op en dan pas stap je over op het bijpassende verhaal. Een verhaal is immers een abstractie van de werkelijkheid. De activiteiten kunnen nog verder gespecificeerd worden in de aspecten waaruit gekozen kan worden. Zie verder de tiplijst op de inspiratiekaart 'Al doende woorden leren' (www.onderwijsmaakjesamen.nl).

Maak veel werk van activiteit 4

Bij activiteit vier kun je het volgende doen. Geef kinderen voor hun zelfvertrouwen eerst de kans om te laten horen wat ze al weten. Een start met gesloten vragen is daarom geen probleem. Als ze bijvoorbeeld de kleuren kennen kun je ook open vragen stellen zoals: welke kleur heeft de bloem op het plaatje? Het stellen van open vragen waarop de kinderen het antwoord schuldig blijven heeft geen zin en werkt demotiverend. Je kunt vragen stellen die het hier-en-nu overstijgen of die abstracter zijn: wat denkt Haas? Daarmee differentieer je. Wat zal er met de taart gebeuren? Je kunt ook vragen naar eigen ervaringen: wanneer heb jij taart gegeten? Kortom:

- Stel eerst triviale vragen waarop de kinderen het antwoord weten; voor hun zelfvertrouwen.
- Verduidelijk het woord al een beetje in de context van het verhaal.
- Laat de kinderen het woord herhalen voor de uitspraak en het klankbeeld.
- Geef een voorbeeldzin met het woord in een andere context en zin.
- Stel makkelijke en moeilijke vragen voor de differentiatie.

- Vraag de kinderen naar eigen gebruikszinnen met het woord en laat die uitspelen.
- Laat de kinderen het woord nog een keer herhalen voor de uitspraak en het klankbeeld.
- Herhaal het woord later in de week.

Variatie

Het herhaald vertellen en voorlezen van prentenboeken wordt niet saai indien er bij elke herhaling gebruik wordt gemaakt van de verschillende deelonderwerpen in de goede prentenboekverhalen. Bijvoorbeeld in *Welterusten Kleine Beer* zijn de deelonderwerpen:

- Licht en donker, dag en nacht
- Naar bed gaan en opstaan
- Groot, groter, grootst, allergrootst
- Het aansteken van de lantaarn
- Bang en niet bang
- In slaap vallen en wakker worden
- De maan en de sterren

Door gebruik te maken van deelonderwerpen is een goed prentenboek tevens beter inpasbaar in verschillende thema's. Die herhaling kan ook steeds verrassend worden gemaakt door het gebruik van het vertelkastje (Kamishiba) en door Spaans schimmenspel. Bijvoorbeeld met het prentenboek *Monstertje Mo Wil in een boek* (Elsbeth Fontein), waar achter in het boek wordt beschreven hoe je Monstertje Mo, de Giraf, de Dolfijn en het Spook als schimfiguren kunt knutselen en achter een laken met een lamp kunt gebruiken bij het voorlezen van het verhaal. Heel sterk voor het herhalen van woordenschat in echte zinnen door de kinderen. Gebruik ook het 'Woord van de dag' en 'de Thematafel' uit 'Op Woordenjacht' (Duerings e.a, 2011).

Grote en kleine groep en routines

Claire Hamilton en Paula Swanenflugel (2011) adviseren het interactief en herhaald aanbieden één maal per dag in de grote groep en drie maal in de week in verschillende kleine groepjes van vijf tot zeven kinderen. In een kleine groep is meer ruimte voor beurten en voor het praten met elkaar. Geef beurten aan twee kinderen, aan de hele groep en aan individuele kinderen. Gebruik de thematafel vooral als aanleiding om het prentenboekverhaal uit te beelden en na te vertellen waarbij de kinderen woorden in goed zinnen moeten begrijpen en gebruiken.

Geschikte prentenboeken

De ervaring heeft al geleerd dat je uit moeilijkere taalrijke prentenboeken geschikte prentenboeken voor kleuters én peuters kunt kiezen. Voor peuters moet je het dan wel concreet houden en het prentenboek in de tegenwoordige tijd vertellen en niet voorlezen. Het vertellend introduceren van prentenboeken is ook bij kleuters een goede werkwijze. Prentenboeken met veel herhaling van woorden en zinnen in het verhaal zijn het best geschikt voor woordenschatstimulering. Bijvoorbeeld: *Rupsje nooit genoeg*, Eric Carle; *Welterusten Kleine Beer*, Martin Waddell; *Ik wil die!* Imme Dros; *Mol en Hond*, Jet Boeke; *Wie wil er mijn vriendje zijn?*, Theo Dubbelaar; *Ivo en zijn nieuwe zusje*, Lannoo Tiel; *Kiki gaat naar school*, Amy Hest; *Samen kunnen we alles*, Ingrid Schubert; *Kikker in de kou*, Max Velthuis; *Dottie's eieren*, Julie Sykes; *Een taart voor Kleine Beer*, Max Veldhuis. Denk ook aan prentenboeken die expliciet de kennis van kleuters over de wereld willen uitbreiden, zoals het prentenboek 'De hele wereld rond met de woordjesclub' van Anne Civardi en Graham Philpot; een prentenboek met veel zaakvakbegrippen (woordgroep-drie-woorden) voor kleuters. Bijvoorbeeld in het kennisthema 'Op de boerderij' met woorden zoals *het weiland*, *de trekker*, *de hooibalen*, *het melkhok*, *het graan*, *de silo*.

Het gaat steeds om prentenboeken met veel herhaling en een rijke woordenschat die je vertellend kunt gebruiken bij peuters en ook voorlezend bij kleuters. Ga dat ook doen: een feest van herkenning voor peuters die in groep 1 aankomen!

We geven hier enkele criteria voor de keuze van geschikte prentenboeken.

- Taalrijke prentenboeken met veel tekst.
- Verhaallijn loopt uit in een plot.
- Er is sprake van oorzaak-gevolg-relaties.
- Voorspellen en inleven in verhaalfiguren is goed mogelijk.
- Verleden en toekomstige tijd worden in het verhaal gebruikt.
- Het prentenboek kan in de tegenwoordige tijd verteld worden.
- Gedetailleerdere afbeeldingen waarop meer gebeurt, komen voor.
- Veel zeldzamere Verhaalwoorden (woordgroep-twee-woorden) die de spreektaal en leestaal kunnen verrijken.

Bijvoorbeeld 'Een taart voor Kleine Beer'

Varkentje gaat een chocoladetaart maken voor Kleine Beer want die is jarig. Hij versiert de taart met aardbeien en slagroom. Haas komt langs en die vraagt of Varkentje de taart wel geproefd heeft. Samen proeven ze de taart. Even later komt Eend langs en die proeft natuurlijk ook een stuk. Als Kleine Beer komt is hij ontroerd dat hij een echte verjaardagstaart krijgt. Varkentje en Haas vertellen dat de taart nog veel mooier was. Buiten eten ze nu gezamenlijk de rest van de taart op en Kleine Beer krijgt natuurlijk het beste stuk met de laatste aardbei die er nog over is. Max Velthuijs (1995).

De genoemde prentenboeken zijn niet altijd meer te verkrijgen. Schakel een bibliotheek of kinderboekenwinkel in om vergelijkbare, thematische, actuele en beschikbare prentenboeken te vinden. Het zijn prentenboeken met veel herhaling en een rijke woordenschat die je vertellend kunt gebruiken bij peuters en ook voorlezend bij kleuters.

Waar vind je de tijd en hoe ga je om met de verschillen?

Het interactief en herhaald aanbieden van prentenboeken moet je in de week echt inplannen. Denk aan de volgende planning.

- De spelende introductie van het prentenboek op maandag, met korte gesprekjes in kleine groepjes.
- Een tweede vertelling in kleine groepjes op dinsdag en woensdag, ook voor de differentiatie.
- De derde vertelling of al het voorlezen in de grote groep van het verhaal op donderdag.
- Het voorlezen van de moeilijke verhaalversie met gesprekjes en het navertellen in kleine groepjes of in de grote groep en eventueel het bekijken van een DVD-versie van het prentenboek op vrijdag.

Onderzoekster Clair Hamilton geeft aan om zelfs één voorleessessie per dag in de grote groep te doen en drie sessies in kleine groepen gedurende de week. Kies zelf een planning die past.

Toetsing

Omdat prentenboekverhalen herhaald zijn aangeboden, leren de kinderen aan de hand van de prenten en de voorwerpen van het prentenboek, het verhaal te vertellen met de juiste woorden en zinnen. De betere verteller kan het eerst voordoen aan de mindere verteller. Prentenboekteksten kunnen ook als mondelinge gaten teksten en contextuele gaten toetsen worden gebruikt. Waarmee de woorden die veel aan de orde zijn geweest worden geoefend of getoetst. In de vertelversie zou je de concrete basiswoorden kunnen weglakken.

In de voorleesversie zou je de abstractere Verhaalwoorden kunnen weglakken. De kinderen vullen dan de gaten in de zinnen aan. Doe dit in een klein groepje of tweetal. Het gaat mondeling en in een mum van tijd. Zie de Inspiratiekaart 'Al doende woorden leren' (www.onderwijsmaakjesamen.nl).

Taalstimuleringsgesprekjes en ontdekactiviteiten

Wim van Beek (2010) werkte voor kleuters het thema 'water' uit volgens de principes van ontwikkelingsgericht onderwijs en koppelde woordenschatstimulering aan ontdekactiviteiten. Kinderen onderzochten welke voorwerpen blijven drijven en welke zinken. Daarbij kwamen de volgende activiteiten aan bod, in een mix van impliciete en expliciete aandacht voor woorden:

- Spelactiviteiten: spelen aan de watertafel, waterfeest op schoolplein.
- Beeldende activiteiten: met waterverf werken, een waterkringloop tekenen.
- Gespreksactiviteiten: in de kring praten over ervaringen met water, zwemmen, water proeven, de verschillen tussen kraanwater en zeewater, ijs laten smelten, dieren in en om het water.
- Lees- en schrijfactiviteiten: voorlezen uit verschillende prentenboeken en stempelen van woorden uit het prentenboek 'Lars de ijsbeer'.
- Rekenactiviteiten: meten van hoeveelheden water in verschillende glazen.

Woordselectie

Voor een lessenserie gebruik je de '1001-woordenlijst' van Bacchini e.a. (2005). In die publicatie worden drie woordenlijsten gepresenteerd die gebruikt kunnen worden om woorden te selecteren, afhankelijk van het woordenschatniveau van de kinderen. Er werden zeldzamere woorden gekozen als *beneden, bodem, droog, drijven, gebeuren, hoeveel, nat, onder, op voorzichtig, zakken, zinken*. Je gebruikt doeltaalachtige activiteiten om daarmee de geselecteerde woorden veelvuldig en in verschillende contexten aan te bieden. Met opdrachten als: 'Pak jij *de knipper*' kan je direct zien of het kind het woord begrijpt. Als het niet reageert, voer je de handeling zelf uit. Vragen als 'Hoe heet dit?' of 'Hoe noem je dat?' leveren vaak weinig anders op dan zwijgende kinderen die in verlegenheid worden gebracht, omdat ze het niet weten. Zulke vragen moet je zoveel mogelijk vermijden.

Gesprekjes

Als kinderen gewend zijn aan taalstimuleringsgesprekjes zijn die goed bruikbaar bij ontdekactiviteiten. Werk dus eerst met doetaal en met prentenboeken. Richt vervolgens de hoeken in voor gesprekjes. Zit tegenover het kind op ooghoogte, met favoriet speelgoed of het boekje in de buurt om aan te raken kunnen aanraken en te pakken. Gebruik daarbij geschikte contactmogelijkheden om het gesprekje te ondersteunen: aanraken en aanwijzen, (aan)kijken, ruiken, voelen, proeven. Geef het kind ruimte om te reageren en ga in op zijn initiatief. Reageer motorisch, met mimiek en verbaal. En geef een verbeterde herhaling van wat het zegt en noem woorden bij wat het aanwijst, pakt of doet. Lach veel met het kind en verhoog het aantal gesprekjes. Voor uitdagende gesprekken moet het gespreksonderwerp eerder van het kind komen dan van jou en gerelateerd zijn aan vooraf geselecteerde en terloops geïntroduceerde woorden. De frequentie per week van de gesprekken met individuele kinderen, voorspelt een positieve mondelinge taalontwikkeling: hoe vaker hoe beter. Bijvoorbeeld. Een hoek is ingericht als ziekenhuis (= het thema). Je vraagt: 'Wie is de dokter?' Heb je al *patiënten* gehad vandaag? Was het *ernstig*? Wat is er dan met hem gebeurd? En wat heb jij toen gedaan? Ah, je hebt er *een pleister* op gedaan, net zo als in het boek wat we deze week samen gelezen hebben, weet je

nog. En waar liggen die *pleisters* dan? O ja daar. O kijk *de zuster* helpt om de pleister te knippen en op te plakken!

Je zet bij ontdekactiviteiten vervolgens vooral in op taalaanbod, feedback en op taalgebruik van de kinderen. Van hen wordt aanvankelijk nog geen taalproductie verwacht. De nadruk ligt op taalaanbod. Je ondersteunt hun handelingen door de geselecteerde woorden te gebruiken bij wat ze doen en probeert die woorden vaak te herhalen. Naast de geselecteerde woorden gebruik je uiteraard ook andere woorden, zoals die van de voorwerpen en de eigenschappen daarvan. Van alle materialen benoem je tevens een eigenschap. Dit is extra aanbod. Het zijn woorden die in latere lessen als geselecteerde woorden terugkomen: pak de *houten* knijper, pak de *plastic* knijper. En je gebruikt 'uitjes' (Verhallen 2009) : uitbeelden, uitleggen, uitbreiden en uitproberen.

Uitbeelden

Je laat zien wat *zinken* is en de kinderen herhalen wat je zegt.

- De steen gaat naar beneden; hij *zinkt* (begeleiden met gebaren).
- De steen zakt naar de bodem; hij *zinkt* (begeleiden met gebaren).
- De steen is zwaar en *zinkt*.
- Je laat een tekening zien waarin *drijven* /*zinken* symbolisch is weergegeven.

Uitleggen

Je legt uit wat *zinken* en *drijven* betekent en doet het voor.

Uitbreiden

Je breidt het aantal woorden uit dat met *zinken* en *drijven* te maken heeft:

- De steen gaat naar beneden; de steen zakt naar de bodem; de steen *zinkt*; de steen ligt helemaal onder het water.
- De kurk blijft op het water *drijven*.

Uitproberen

- Het kind voert een ontdekhandeling uit en verwoordt wat het doet of een ander kind verwoordt wat zijn klasgenoot doet.

Taalruimte

De eerste keer beschikken de kinderen over onvoldoende woorden om uitgebreide antwoorden of redeneringen te geven. Je moet met hen vooraf afspreken welke beurtregel je hanteert. Mogen ze alles wat ze denken direct zeggen of moeten ze bijvoorbeeld een vinger opsteken? Een tweede afspraak is dat alle kinderen aan de beurt komen en dat ze hun beurt ook goed mogen afmaken: voldoende taalruimte. De kinderen krijgen ook de kans om hun verhaal te vertellen en je beloont hun initiatief. Het is belangrijk om andere kinderen uit te nodigen mee te praten met het kind dat een onderwerp inbrengt.

Feedback op taaluitingen

Op taaluitingen van de kinderen geef je direct feedback. Een bevestigende feedback indien het kind het juiste woord zegt.

Bevestigende feedback

- Tarik: 'Hout'
- Leerkracht: 'Ja hout; heel goed Tarik; de knijper is van hout'

Uitbreidende feedback.

- Tarik: 'Beneden'
- Leerkracht: 'Goed zo Tarik, de steen zakt *naar beneden*; de steen gaat naar de bodem, de steen *zinkt*'.

Feedback met verbetering van de vorm of de inhoud

- Leerkracht: ' Zal de knijper *drijven of zinken*?'
- Leerling: 'Zinken'.
- Leerkracht: '*Drijven* en als hij onder water gaat is het *zinken*'.

Bron; Beek, W. (2010). Zie ook: Kleutertaal-Leidstertaal, Informatieboek; Woltersplantijn. Over kleuteractiviteiten mét taal. Internet: http://www.woltersplantyn.be/online/DownloadServlet?cmd=dl_document&id=media:Document_8832&url_error=http://www.woltersplantyn.be/online/jsp/error_general.jsp

Waar vind je de tijd en hoe ga je om met de verschillen?

Het werken met doetaalopdrachten, prentenboeken en ontdekactiviteiten is bij uitstek geschikt om de gehele schooldag routinematig toe te passen in de klas, de school en op de speelplaats. Het accent ligt dan op de impliciete woordenschaataandacht. Maar indien de tijd en de noodzaak er is, is het ook belangrijk om in het verlengde daarvan expliciete doeltaalsessies van een kwartier, drie maal per week, in te plannen. En explicieter door te borduren op de woordkennis en kinderen ook het woordgebruik met nieuwe woorden te leren; ook in taalstimulerings-gesprekjes. Dit kan voor kinderen die het minder snel oppikken in een klein groepje worden gedaan. Of in een 'een-op-een-situatie'. Wat betreft de verschillen tussen kinderen: ze kunnen zowel luisterend als pratend meedoen aan doetaal- en ontdekactiviteiten. De overgang naar het praten, lezen en schrijven is heel geleidelijk en volgt het initiatief en de leerbehoeften van het kind. Maar zorg er in groep 1 tot en met 4 wél voor dat ze op tijd vlot en vloeiend technisch kunnen lezen op AVI-E4-niveau. Hiermee heb je ook een goede aanpak in handen voor het leren van het Nederlands als tweede taal door migrantenkinderen.

Een mix van impliciet en expliciet woorden leren

De taalontwikkeling van jonge kinderen gedijt het best in de context van een verzorgende, aandachtige en responsieve relatie waarin kinderen 'al doende woorden leren'. Bij spel, doetaal, prentenboeken en in taalstimuleringsgesprekjes en bij ontdekactiviteiten. De meeste woorden leren jonge kinderen al doende op een oppervlakkig niveau. Het is onmogelijk om alle nieuw te leren woorden bij kinderen expliciet te onderwijzen, maar dit vormt wel een belangrijk onderdeel van goed woordenschatonderwijs voor jonge kinderen (Biemiller, 2000).

Expliciet

Impliciete aandacht voor woorden is voor veel kinderen niet toereikend. Ze dienen op tijd een basiswoordenschat van minimaal 3000 woorden te beheersen om met begrip te leren lezen. Kies daarvoor geschikte en motiverende thematische woorden die je expliciet aandacht geeft bij wat het kind probeert te zeggen. Breng ook nieuwe woorden in bij bekende woorden: het zeldzamere woord *interessant* bij een bekend woord als *boek*. Een laat de kinderen het lezen in *een interessant boek* uitspelen. Voor de basiswoordenschat kun je woordenlijsten gebruiken (bijvoorbeeld de BAK-lijst, Mulder, 2009) als ondersteuning voor je eigen intuïtieve woordkeuze. Want aandacht voor woorden dient afgestemd te zijn op de leerbehoeften van de kinderen en op de taalsituatie. In woordenlijsten vind je meestal alleen losse woorden en geen woordcombinaties of collocaties (*vreemd genoeg*, *Rupsje had nog steeds niet genoeg*) en geen woordfamilies (*het huis*, *het huishouden*, *verhuizen*). Dus daar moet je nog extra op letten bij je woordkeuze.

Creëer expliciet gelegenheden in hoeken waarin kinderen hun woordgebruik kunnen tonen: verduidelijk het woord *ongeduldig* in de context van het verhaal. Denk aan uitbeelden van het woord en geef een voorbeeldzin met *ongeduldig*; laat kinderen *het ongeduldige varkentje* weer aanwijzen; vraag om het woord te herhalen voor de uitspraak en het klankbeeld. Geef voorbeeldzinnen met *ongeduldig* buiten de context van 'Taart voor Kleine Beer'. Laat kinderen zelf een nieuwe gebruikszin met *ongeduldig* bedenken en uitspelen; gebruik mondelinge gatenzinnen om het woord te oefenen en te toetsen: *En?' vroeg Varkentje..... bij de taart*. Je biedt dus een bekende zin aan een laat het doelwoord *ongeduldig* weg. Het kind noemt het goede woord.

Leren nadenken over nieuwe woorden

Indien een kleuter bij 'Taart voor Kleine Beer' open staat voor het gebruik van het woord *ongeduldig* in andere situaties in de klas, leert het dus meer over dit Verhaalwoord. Niet alle kinderen hebben echter de houding om actief naar de betekenis van woorden te zoeken en die te gebruiken. Ze dienen daarom op dit punt expliciet door de volwassene aan de hand worden genomen. Willen ze betekenisaspecten kunnen afleiden in situaties en bij teksten, dan moeten ze namelijk leren hoe ze dat kunnen doen. Je doet het denken over woorden hardop voor: 'Ik vind taart ook heel lekker. Ik denk dat Varkentje zo *ongeduldig* is omdat hij heel snel taart wil eten. Wat denken jullie?' Nadat je het denken over de woordbetekenis hardop hebt voorgedaan, stel je kinderen gesloten én open vragen om hen te begeleiden in hun denkproces: 'Vind jij taart lekker? Waarom ben jij *ongeduldig* bij een taart?' Nadat je dit vaak hebt voorgedaan, zeg je tegen kinderen: denk zelf eens na bij het woord *aandachtig*. 'Haas proeft *aandachtig*. Doe Haas eens na. Proef jij *aandachtig* met je mond'. In de tekst moeten overigens betekenis-aanwijzingen staan van woorden zoals *aandachtig* en in goede prentenboeken is dat het geval. Dit kunnen de prenten zijn en de zinnen rondom het woord. En bij het voorlezen beeld je in je mimiek en pantomime het woord *aandachtig* uit. Dit wordt ook wel het leren van woordleerstrategieën of het woordbewustzijn genoemd en daar moeten kinderen op jonge leeftijd mee beginnen. Gebruik kindvriendelijke voorbeeldzinnen met de woorden uit het verhaal en met gebruikszinnen buiten de context van het verhaal. Dat doe je door je voorbeeldzin met 'ik' en met 'jij' te beginnen. Stimuleer bij de kinderen de goede toepassing van het woord buiten de context van het verhaal: 'Als je in een donkere kamer loopt doe je dat *voorzichtig*. Waarom? Wanneer ben jij *voorzichtig*?' Doe een blinddoek voor en laat kinderen *voorzichtig* door de klas lopen. Praat daar met elkaar over.

Samenvatting

Baby's, dreumesen, peuters, kleuters en schoolkinderen laten typisch woordenschatgedrag zien, dat kan leiden tot het kennen van veel of weinig woorden. Jonge kinderen leren basiswoorden al doende, wat gestimuleerd kan worden in doeltaalactiviteiten. Die kunnen zelfs uitmonden in schrijven en lezen en in een 'doeltaaltoetsing'. In de rijkere emotionele en cognitieve contexten van interactief en herhaald aangeboden prentenboeken leren ze ook zeldzamere Verhaalwoorden te gebruiken. Op een hoger woordniveau voeren jonge kinderen met woorden goede gesprekjes en kunnen ze hun 'taaldenken' ook gebruiken bij ontdekactiviteiten, waarbij ook 'wereldoriënterende woorden' aan bod kunnen komen. Doeltaalactiviteiten, prentenboeken, taalstimuleringsgesprekjes en ontdekactiviteiten vormen een mix van impliciet en expliciet woorden leren.

Geraadpleegde literatuur

- Asher, J. (2009); Learning Another Language Through Actions. Sky Oaks Productions, Inc. www.tpr-world.com
- Aitchinson, J. (1994 en 2003); Words in the mind: In: Introduction to the Mental lexicon. 3rd edn. Oxford, Blackwell Publishing.
- Bacchini, S. Boland, T. Hulsbeek, M. Pot, H. Smits, M. (2005); Duizend-en-een-woorden; De allereerste Nederlandse woorden voor anderstalige peuters en kleuters. SLO.
- Bacchini, S. (2012); Eerste hulp bij tweede taal. Experimentele studies naar woordenschatdidactiek voor jonge tweedetaalverwervers. Proefschrift, Amsterdam.
- Beck, I. McKeown, M. G., & Kucan, L. (2008, 2010); Creating Robust Vocabulary: Frequently Asked Questions. Guilford Press.
- Beck, I. McKeown, M. Kucan, L. Taking Delight in Words: Using Oral Language To Build Young Children's Vocabularies. Internet.
- Beek, W. van (2010); Een vloed aan woorden. Zinken en drijven in Ontwikkelingsgericht Onderwijs; Onderzoek en taal in groep 1 en 2 op de basisschool St.Lukas. Amsterdam, Alkmaar.
- Biemiller, A. (2000); Teaching vocabulary; Early, direct, and sequential. International Dyslexia Association quarterly newsletter, Perspectives, Vol 26, no 4.
- Biemiller, A. & Slomin, N. (2001); Estimating word vocabulary growth in normative and advantaged publications: Evidence for a common sequence of vocabulary acquisition.
- Biemiller, A. (2005); Size and sequence in vocabulary development: Implications for choosing words for primary grade vocabulary instruction. In: A. Hiebert. & M. Kamil, (Eds.), Teaching and learning vocabulary: Bringing research to practice (pp 223-242). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Blaine Ray & Contee Seely (2011); Fluency through TPR Storytelling. Vertaling: Kirstin Plante. ARCOS.
- Brown, R. (1973); A First Language: The early Stage.; Harvard University Press.
- Browne, C. Culligan (2007); Measuring Vocabulary Size via Online Technology. Lexica.
- Brown, R. en Bellugi, R. (1964); Three processes in the child's acquisition of syntax. Harvard Educational Review, 34.
- Bot, de, K. Lowie, W. & Verspoor, M. (2005); Second Language Acquisition: an advanced resource book. Routledge.
- Christ, T. en Wang, C. (2010); Bridging the Vocabulary Gap; What the Research Tell Us about Vocabulary Instruction in Early Childhood.
- Crutch, S.J. (2006); Qualitatively different semantic representations for abstract and concrete words. Neurocognition, 12, 91-97.
- Damhuis, R. (1999); Interactie in kleine kring met de leerkracht. In: H.A. Huls & H. H. G. Weltens (Eds.). Artikelen van de derde sociolinguïstische conferentie (pp. 111-123). Eburon.
- Deally, K. Pacchiano, D. Shimpry, P. (2006); The Language of Babies, Toddlers and Preschoolers; Connecting Research to Practice.
- Duerings, J. Linden, B. van der. Schuurs, U. Strating, H. (2011); Op Woordenjacht, Garant.
- Davis, M.H. Di Betta, A.M. Macdonald M.J.E., Gaskell, M.G. (2008); Learning and Consolidation of Novel Spoken Words; Massachusetts Institute of Technology. Journal of Cognitive Neuroscience 21: 4, pp. 803.
- Duijkers, D. (2005); Spelonderwijs naar een rijke woordenschat. De wereld van het jonge kind.
- Elley, W. Vocabulary acquisition from listening to stories. Reading Research Quarterly, 1989, vol. 14, pp. 174-187.
- Een lawine van woorden; woordenschatonderwijs aan (absolute) beginners in VVE in Rotterdam. 2008.
- Ervin-Trip, S. (1973); Some Strategies For the First Two Years; In: Language Acquisition and Communicative Choice. Stanford University Press.
- Dickson (Eds), (2006); Handbook of early literacy research. Volume 2. Guilford Press.
- Gail, E. J. & Strain, P.S. (2003); Enhancing Emotional Vocabulary in Young Children; Center on Evidence Based Practices for Early Learning, Denver.
- Garcia, R. (4e editie) Instructor's Notebook; How to Apply TPR For Best Results. Sky Oaks Productions, Inc.
- Goorhuis, S.M. & Schaerlaekens, A.M. (2006); Handboek taalontwikkeling, taalpathologie en taaltherapie bij Nederlandssprekende kinderen. De Tijdstroom.
- Goede, D. de & Reezigt, G.J. (2001); Implementatie en effecten van de Voorschool in Amsterdam. Groningen: GION.
- Hamilton, C. E. Schwanenflugel, P.J. (2011); PAVED for Success; Building Vocabulary and Language Development in Young Learners. Paul.H. Brooks Publishing & Co.

Herbert, Ch.H. (1979); Basic Inventory of Natural Language, Checkpoint Systems, inc.

Hoff, E. (EDT)/ Shatz, M. (EDT) (2009); Blackwell Handbook of Language Development. John Wiley And Sons Ltd.

Honig, B. Preventing Failure in Early Treading Programs; a summeray of research and Instructional Best Practice; Internet.

Hayes, D.P. & Ahrens, M. (1988); Vocabulary simplification for children: a special case of 'Motherese?' Journal of Child Language, 15, 395-410.

Hopper en Narmore (1973); Children's Speech. New York.

Kleutertaal-Leidstertaal, Informatieboek; Woltersplantijn. Over veel kleuteractiviteiten met taal. Internet.

Mulder, F. Timman, Y. Verhallen, S. (2009); Handreiking bij de Basiswoordenlijst Amsterdamse kleuters. Amsterdam.

Nagy, W. & Scott, J. A. (2000); Vocabulary processes. In: M. L. Kamil, P. Mosenthal, P.D. Pearson & R. Barr (Eds.). Handbook of reading reseacrch. (vol 3, pp.269-284). Mahwah, Erlbaum.

Rhoer, F. van de & Vermeer, A. (2005); Hiërarchische relaties en woordenschatonderwijs. Toegepaste Taalwetenschap in artikelen, 73.

Ru, E. de. (1989); Nederlandse taal in actie. De Fontein. En: Garcia's TPR gids. TPR Europe, 1994.

Schmitt, N. en Durrant, P. (2009); To what extent do native and non-native writers make use of collocations? IRAL-International Review .

Schwanenflugel, P. (2004); Classroom Practices for Vocabulary Enhancement in Prekindergarten.

Senechal, M. (1997); The differential effect of of storybook reading on preschoolers' acquisition of expressive and receptive vocabulary. Journal of Child language, 24, 123-138.

Smits, A. Opleidingen Speciale Kinderenzorg. Hogeschool Windesheim . Internet.

Snow,C. (2010); Closing the Vocabulary Gap; WGBH, Educational Foundation.

Stahl, A. A. (1999); Vocabulary development. Cambridge, MA: Brookline Books.

Stahl, S. A. & Nagy, W. E. (2006); Teaching Word Meanings. Mahwah, Lawrence Erlbaum associates inc. Publishers.

Stemmer, B. Whitaker, H. (2008); Handbook of the Neuroscience of Language; Elsevier.

The Center on the social and Emotional Foundations for Early Learning.

Tough, J. A. Place For Talk (1981); Ward Lock Educational; ISBN 07062 4131 2.

Tomasello, M. (2000); Do Young children have adult syntactic competence? Cognition, 74, 209-253.

Verhallen, M. (2009); Meer en beter woorden leren; POraad.

Vermeer, A. (2006). Impliciet of expliciet woordenschatonderwijs bij eerste- en tweede-taalverwervers.

Vernooij, K. (2008); Een goede woordenschat; Digitale implementatiekoffer; Taalbeleid Onderwijsachterstanden; POraad.