

Woorden schieten tekort.

Kanttekeningen bij woordenschatonderwijs binnen een basisleergang Nederlands als tweede taal

1. Inleiding

In het talenonderwijs wisselen modes en trends elkaar af. Werd aan het eind van de jaren zestig met de komst van de functioneel-notionele methode min of meer de banvloek over grammatica uitgesproken (Finocchiaro & Brumfit, 1983), nauwelijks dertig jaar later is er sprake van een ware *revival* van grammaticaonderwijs, ook al lijkt de manier waarop tegenwoordig aandacht aan grammatica wordt besteed in niets meer op de aanpak van de grammatica-vertaalmethode of de audio-linguale benadering. Met de aandacht voor woordenschat is het niet veel anders gesteld. Wie in de veronderstelling leefde dat het belang dat aan woordkennis wordt gehecht een typisch fenomeen van het *fin de siècle* is, hoeft niet verder dan naar het begin van deze eeuw terug te gaan om te constateren dat de aandacht voor woorden ook in de jaren twintig en dertig een duidelijke hausse heeft beleefd. Het werk van de Britse linguïst Palmer vormt daar een voorbeeld van. En voor wie dieper in de geschiedenis van het talenonderwijs duikt, worden nog veel meer van dergelijke slingerbewegingen zichtbaar (Hawatt, 1984; Richards & Rodgers, 1986).

Het goede van een trend is dat een bepaald onderdeel dat even naar de achtergrond dreigde te verdwijnen weer in de belangstelling komt te staan. Op die manier komen we daardoor elke keer een klein stapje verder. Wie kan er na de introductie van de zogeheten directe methode aan het eind van de negentiende eeuw nog om het belang van inductief grammatica-onderwijs heen? En wie durft de metafoor van Appel (1989) te weerleggen die de taalverwerver vergelijkt met een reiziger die beter uit is met een knapzak met de hoognodige spullen (= woorden) dan met een prachtige koffer waar niets in zit (= kennis van regels die niet toegepast kunnen worden bij gebrek aan woorden)? De keerzijde van de medaille is dat door een trend een bepaald aspect zo in de schijnwerpers wordt geplaatst dat het lijkt alsof andere componenten plotseling niet meer van belang zijn.

Beide verschijnselen kunnen geïllustreerd worden aan de hand van enkele basisleergangen Nederlands als tweede taal (NT2) die de afgelopen vijftien jaar zijn uitgebracht. *Spoken is silver* en *De Delftse methode* zijn voorbeelden van leergangen waarin de aandacht voor woordenschat volledig centraal wordt gesteld. In de woorden van Van der Ree (1988): taalleren is woordjes leren. In Sciarone & Montens (1984) vinden we uitspraken van gelijke strekking. De grote verdienste van beide leergangen is dan ook vooral gelegen in de systematische manier waarop woorden worden aangeboden en herhaald. Maar ook in latere leergangen heeft woordenschatverwerving een substantiële plaats toegewezen gekregen. Ik denk dan vooral aan basisleergangen

NT2 voor volwassen anderstaligen: *Code Nederlands*, *Ijsbreker* en *Startpunt*. En in leergangen waarin nog geen volwaardige woordenschatcomponent was opgenomen, werd deze alsnog toegevoegd. Zo werd kort na de verschijning van *Zestien plus* het katern *Woordenschatoefeningen bij het basisprogramma* uitgebracht. Voor kleuters werd in aansluiting op *Knoop het in je oren* en *Laat wat van je horen* het programma *Taalplan kleuters* ontwikkeld, gericht op de vergroting van de woordenschat. Het verschil tussen enerzijds *Spreeken is zilver* en *De Delftse methode* en anderzijds *Code Nederlands*, *Ijsbreker* en *Startpunt* is dat de aandacht in de eerstgenoemde leergangen vrijwel uitsluitend op vergroting van de woordenschat is gericht, terwijl in de laatstgenoemde woordenschatverwerving weliswaar een essentieel onderdeel van de leergangen vormt, maar daarnaast ook andere andere onderdelen de nodige aandacht krijgen, zoals taalfuncties, spreekvaardigheid en verstaanbaarheid.

Blijkbaar schiet een leergang die eenzijdig op woordenschatvergroting gericht is toch tekort, getuige de aanvullende katernen die in de loop der jaren bij *Spreeken is zilver* zijn verschenen (*In gesprek* en *Schrijfvaardigheid*) en de herziene editie van *De Delftse methode* die in 1991 is uitgebreid met een aantal grammaticakaders en conversatievragen. Naar mijn idee zijn deze aanpassingen te beschouwen als signalen die aangeven dat de focus op woordenschat in het talenonderwijs over zijn hoogtepunt heen is. Dat neemt niet weg dat leermiddelenontwikkelaars de erfenis van de hernieuwde belangstelling voor woordenschatonderwijs zeker in toekomstig te verschijnen leergangen zullen neerleggen. Zij hebben het in dat opzicht gemakkelijker dan hun voorgangers, nu de laatste jaren meer bekend is geworden over het soort en aantal woorden waarover iemand zou moeten beschikken en over de manier waarop die woorden aangeleerd zouden moeten worden. Dat er desondanks kanttekeningen bij woordenschatverwerving binnen het kader van een leergang zijn te plaatsen, zal geïllustreerd worden aan de hand van een in ontwikkeling zijnde basisleergang NT2 voor neveninstromers in het voortgezet onderwijs. Van deze leergang, getiteld *Zebra*, wordt eerst een korte karakterisering gegeven, waarna de manier waarop in deze leergang aandacht aan woordenschat wordt besteed, zal worden toegelicht. Daarbij komen de omvang van de aan te leren woordenschat, de selectie van de aangeboden woorden en de manier waarop de woorden worden aangeleerd aan de orde.

2. Contouren van *Zebra*

Met financiële steun van de Projectgroep NT2 wordt op dit moment gewerkt aan *Zebra*, een basisleergang NT2 voor 12- tot 16-jarige neveninstromers in het voortgezet onderwijs. De leergang wordt ontwikkeld in een samenwerkingsverband tussen de Universiteit van Amsterdam, de Rijksuniversiteit Groningen en het Projectbureau te Rotterdam, en heeft tot doel leerlingen die zonder enige kennis van het Nederlands uit het land van herkomst naar Nederland zijn gekomen in de periode van eerste opvang zo goed en zo snel mogelijk toe te rusten voor het reguliere onderwijs. Door de bank genomen moet daarvoor één tot anderhalf jaar worden uitgetrokken. *Zebra* biedt leerstof voor ruim 500 lesuren, verdeeld over 40 thema's.

De leergang bestaat uit drie delen. In het eerste deel, dat tien thema's omvat, staat de receptieve verwerking van het Nederlands centraal (en dan met name de luistervaardigheid). Daaraan voorafgaand zullen analfabete leerlingen een apart voortraject moeten doorlopen. In het tweede deel (20 thema's) wordt voortgebouwd op de receptieve beheersing met daarnaast aandacht voor de productieve verwerving van het alledaagse Nederlands. In het derde deel (10 thema's) wordt steeds meer toegewerkt naar de verschillende vormen van voortgezet onderwijs die de leerlingen na de eerste opvangperiode gaan volgen, waarbij een onderscheid wordt gemaakt tussen leerlingen die naar het vbo/mavo gaan en naar mavo/havo/vwo. In deze fase wordt veel aandacht besteed aan de ontwikkeling van schoolse taalvaardigheden.

Aan het eind van deel 3 gekomen, moeten de leerlingen over zoveel kennis van het Nederlands beschikken dat ze zonder al te veel problemen het onderwijs in de verschillende vakken kunnen volgen. Wat het Nederlands betreft, kunnen de leerlingen overstappen op *Schoolslag*, een geïntegreerde NT1/NT2-methode voor de basisvorming, die momenteel eveneens met steun van de Projectgroep NT2 wordt ontwikkeld en qua uitgangspunten aansluit bij *Zebra*.

3. Taakgericht en geïntegreerd NT2-onderwijs

Zebra wordt ontwikkeld vanuit een taakgerichte benadering. Binnen deze benadering vormen (taal)taken de basiseenheid van waaruit het onderwijs georganiseerd wordt; en dus niet, zoals dat bij andere leergangen het geval is, taalfuncties, grammaticale structuren of woorden. Vanuit het perspectief van de leerling zijn dergelijke categorieën weinig zinvol, omdat je als taalleerder geen geïsoleerde items in openvolging achter elkaar leert, maar als delen van complexe vorm-functierelaties. In die zin is de taakgerichte benadering te beschouwen als een vorm van analytisch taalonderwijs.

Taalleerders leren een taal om bepaalde taken uit te voeren. De taken die in de les geoefend worden, moeten aansluiten bij de activiteiten van alledag en bij de opdrachten die de leerlingen op school krijgen. Enkele voorbeelden van taaltaken zijn: het begrijpen van een vraag en deze beantwoorden, het vragen om informatie, het deelnemen aan een gesprek, het invullen van een formulier, het schrijven van een brief. Meer informatie over de taakgerichte benadering is te vinden in Van Avermaet & Van den Branden (1996), Kuiken & Vedder (1995), Van den Branden & Kuiken (1997) en VON-werkgroep NT2 (1996).

Het uitvoeren van veel taken houdt in dat tegelijkertijd op verschillende vaardigheden een beroep wordt gedaan. Bij het voeren van een gesprek moet de leerling zowel spreken als luisteren, bij het noteren van huiswerk zowel luisteren als schrijven, en bij het maken van een proefwerk zowel schrijven als lezen. Bij taakgericht onderwijs komen de verschillende vaardigheden dan ook geïntegreerd aan bod. De leergang kent dus geen aparte lees-, luister-, spreek-, schrijf- of woordenschatlijn. Wel wordt aan al deze vaardigheden in ruime mate aandacht besteed, maar dan steeds in het kader van een functionele taaltaak. Voor meer informatie over *Zebra* zie Kuiken (1995, 1996, te verschijnen). In wat volgt wordt nader ingegaan op de aandacht voor woordenschat binnen de leergang.

4. Hoeveel woorden?

Hoewel de doelgroep van *Zebra* duidelijk is en, wat leeftijdsgrenzen betreft, overzichtelijk en beperkt lijkt (12- tot 16-jarige neveninstromers), variëren de leerlingen in concreto van kinderen die in het land van herkomst nauwelijks onderwijs hebben genoten tot bijna-volwassenen met drie of vier jaar vervolgonderwijs en soms ingrijpende levenservaringen achter de rug, die binnenkort naar een vorm van tertiair onderwijs moeten doorstromen. Vanuit dat oogpunt is het enige wat deze leerlingen met elkaar gemeen hebben het feit dat ze bij binnenkomst geen kennis van het Nederlands hebben en leerplichtig zijn. Welke doelstelling zou nu met de leergang bereikt moeten worden wat de omvang van de aan te leren woordenschat betreft? Is dat de (receptieve) woordenschat van een jong volwassene met een vwo-opleiding die op zo'n 50.000 à 70.000 woorden geschat wordt (Dijkstra & Kempen, 1984)? Die van een Nederlandse leerling bij binnenkomst in het voortgezet onderwijs van zo'n 15.000 woorden (Sanders, 1990)? Of die van een allochtone leerling die enkele jaren Nederlands basisonderwijs heeft gevolgd en aan het begin van het voortgezet onderwijs receptief gemiddeld zo'n 11.000 woorden kent (Sanders, 1990)?

Als we de duur van de periode van eerste opvang die de neveninstromers ter beschikking staat om zich op het reguliere voortgezet onderwijs voor te bereiden in aanmerking nemen, wordt al snel duidelijk dat bovengenoemde aantallen bij lange na niet gehaald kunnen worden. Raadpleging van de literatuur over het aantal benodigde woorden voor het kunnen lezen van een willekeurige tekst levert de volgende informatie op: volgens Sciarone (1979) zou een woordenschat van zo'n 3000 à 4000 woorden 90% van de woorden in een tekst dekken; Schouten-Van Parreren (1985) noemt een aantal van 5000 à 6000 en Coumou e.a. (1987) komen tot 7000. Van consensus is dus op dit punt geen sprake, aangezien de ene auteur een bijna twee maal zo hoog aantal noemt als de andere. Praktisch redenerend zouden we kunnen zeggen dat leerlingen in een opvangperiode van één tot anderhalf jaar per dag gemiddeld tien tot vijftien nieuwe woorden productief moeten leren. Aan het eind van het eerste-opvangprogramma beschikken ze dan over een productieve woordenschat van 3000 woorden. De receptieve woordenschat van de leerlingen zal na het doorlopen van de basisleergang uiteraard groter zijn en wordt geschat op 5000 à 6000 woorden. Dat is nog niet de helft van het aantal woorden waar Nederlandse leerlingen bij binnenkomst in het voortgezet onderwijs over beschikken. Voor een deel wordt in de geïntegreerde NT1/NT2-leergang door middel van extra oefenmateriaal geprobeerd dit verschil te overbruggen. Daarnaast zullen docenten met neveninstromers in de klas voortdurend alert moeten zijn op deze achterstand en zullen zij in hun lessen met de problemen van deze leerlingen rekening moeten blijven houden.

5. Welke woorden?

Om te bepalen welke woorden in *Zebra* moeten worden aangeboden, is door Bongenaar & Sanders (1995) een vooronderzoek verricht waarbij een zestal bestaande woordenlijsten was betrokken, te weten:

1. *Basiswoordenlijst* (Alons & Halewijn, 1992).

Deze lijst, bestaande uit 1070 woorden, is samengesteld ten behoeve van de ontwikkeling van een woordenschattoets in de eerste fase van het opvangprogramma voor neveninstromers in het voortgezet onderwijs. De lijst is gebaseerd op de leer-
gangen *Spreekt is zilver*, *Berlage Taalcursus* en *Teksten* (bij de *Berlage Taalcursus*);

2. *Woorden in het basisonderwijs. 15.000 woorden aangeboden aan leerlingen* (Schrooten & Vermeer, 1994).

De woorden uit deze lijst, die representatief verondersteld mag worden voor het taalaanbod aan kinderen op de basisschool, komen uit verschillende domeinen: interactie (taalaanbod van leerkrachten), literatuurtaal (prentenboeken en leesboeken) en schoolboeken (zaakvakmethoden en leergangen Nederlands);

3. *Basiswoordenboek Nederlands* (De Kleijn & Nieuwborg, 1987).

Een woordenboek met 2044 woorden voor volwassen NT2-leerders, gebaseerd op frequentietellingen van het Nederlands;

4. *H & H-lijst* (Hazenbergh, 1994).

Een lijst, bevattende 11.123 woorden, ten behoeve van het onderwijs NT2 aan anderstalige studenten, gebaseerd op het *Basiswoordenboek Nederlands* van Van Dale;

5. *Woordenlijst 12- tot 15-jarigen* (Coenen, Olijkan & Sanders, 1992).

Een streeflijst, bestaande uit 18.000 woorden, voor het woorderaanbod van leerlingen in de eerste drie jaar van het voortgezet onderwijs;

6. *Algemene school- en instructietaalwoordenlijst* (Alons, te verschijnen).

Een lijst van 588 school- en instructietaalwoorden, gebaseerd op zaakvakmethoden voor wiskunde, natuurkunde, biologie en handel in het voortgezet onderwijs.

Bij deze lijsten gaat het zowel om lijsten die gebaseerd zijn op frequentiegegevens (lijst 1, 2, 3, 4 en 6) als op docentenoordelen (lijst 5 en 6). Alle lijsten geven informatie met betrekking tot schriftelijke taal; lijst 2, waarbij het mondelinge taalaanbod van leerkrachten is geanalyseerd, geeft daarnaast ook informatie over mondeling taalgebruik.

Op deze lijsten is vervolgens een aantal selecties uitgevoerd, wat in een lijst met in totaal 2695 woorden heeft geresulteerd. Het voert hier te ver om uitgebreid op deze selectieprocedure in te gaan (zie daarvoor Bongenaar & Sanders, 1995); in het kort komt het erop neer dat geprobeerd is om een lijst van om en nabij de 3000 woorden samen te stellen bestaande uit zoveel mogelijk woorden die de zes bestaande lijsten met elkaar gemeen hadden. Daarnaast is er een zogenaamde vangnetlijst opgesteld met 2493 woorden die bij de gemiddelde leerling in het reguliere voortgezet onderwijs bekend zijn. De resterende 300 woorden voor de basisleergang kunnen uit deze lijst worden gehaald. Dat geldt eveneens voor de woorden die in het extra oefenmateriaal van *Schoolslag* aan de orde komen. Overigens zij opgemerkt dat in de meeste lijsten die als bron zijn gebruikt geen rekening met de verschillende betekenissen van een woord is gehouden. Om die reden is in de uiteindelijke lijsten evenmin naar betekenis gedifferentieerd. In het lesmateriaal zullen dergelijke betekenisverschillen uiteraard wel in aanmerking genomen moeten worden.

Vervolgens zijn de geselecteerde woorden verdeeld over de verschillende thema's. Omdat in elk vijfde thema de leerstof van de vier voorgaande wordt herhaald, zijn de 3000 woorden verdeeld over 32 weken (er zijn acht herhalings-thema's). Op grond van hun betekenis zijn de woorden zoveel mogelijk bij een thema ingedeeld. Bij elk thema worden dus gemiddeld zo'n 90 tot 100 woorden aangeboden.

6. Aanpak en didactiek van het woordenschatonderwijs

De taakgerichte benadering is procesgeoriënteerd, dat wil zeggen dat voor het uitvoeren van een taak steeds een bepaald proces moet worden doorlopen. Bij het invullen van een formulier bijvoorbeeld is het handig om het formulier door te lezen alvorens met invullen te beginnen (de voorbereiding), vervolgens kunnen de verlangde gegevens worden ingevuld (de uitvoering), waarna het formulier nog een keer wordt doorgelezen om te controleren of alles goed is ingevuld (het terugkijken). De taaltaken die in de leergang worden aangeboden, worden steeds volgens deze trits van voorbereiden, uitvoeren en terugkijken (kortweg het VUT-model genoemd) aan de leerlingen voorgelegd. Nieuwe woorden worden in het kader van een dergelijke taaltaak aangeboden. De taaltaken zijn op hun beurt ingebed in een thema. Op die manier is het aanbod van nieuwe woorden binnen een duidelijke, relevante context gegarandeerd.

Doordat begrip en soms ook productie van de nieuwe woorden nodig is bij de uitvoering van een taak, worden leerlingen als het ware vanzelf gestimuleerd om op basis van de context achter de betekenis en het gebruik van een bepaald woord te komen. Anders kan de taak niet naar voldoening worden uitgevoerd. Ter illustratie een voorbeeld. In thema 14 (Het weer) gaat het om het begrijpen van informatie. Ter voorbereiding krijgen leerlingen een werkaartje van Nederland aangeboden, met daarbij als opdracht: Wat voor weer denk je dat het wordt? Vervolgens lezen ze het weerbericht dat bij het kaartje hoort en beantwoorden ze meerkeuzevragen over de tekst. De inhoud van de tekst luidt als volgt:

"Vannacht gaat de temperatuur omlaag. Het wordt 10 graden. Morgen overdag zijn er eerst perioden met zon. De temperatuur gaat in het zuiden van Nederland omhoog naar 25 graden. De westenwind is hard. 's Avonds is er bewolking."

Nieuw in deze tekst zijn de woorden *temperatuur*, *graad* en *periode*. De context waarin deze woorden worden aangeboden is samen met de visuele informatie die in het kaartje wordt verstrekt, rijk genoeg om leerlingen zelf de betekenis van deze woorden te laten ontdekken. In gevallen waarin het niet mogelijk of lastig is de betekenis van een woord op basis van de context te achterhalen, vindt voorafgaand aan de taaltaak aanbidding en semantisering van het woord plaats in een zogenaamde bouwsteen-oefening. Consolidering van woorden en hun betekenissen vindt zonodig eveneens plaats in bouwsteen-oefeningen volgend op de taaltaak. Het gaat daarbij in feite om klassieke woordherhalings-oefeningen. Bij deze oefeningen wordt geput uit een breed scala aan werkvormen zoals geïnventariseerd in Verhallen & Verhallen (1994):

oefeningen waarbij taal aan handelingen wordt gekoppeld, sorteeroefeningen, vul het schema in, wat betekent hetzelfde?, wat hoort er niet bij? enzovoort.

Omdat in de leergang aan de ontwikkeling van strategische taalvaardigheid bijzondere aandacht wordt geschonken, worden de leerlingen op meer of minder expliciete manier op een aantal woordleerstrategieën gewezen. Voorbeelden van deze strategieën zijn: herhaal nieuwe woorden hardop voor jezelf, gebruik wat je weet om de betekenis van een woord te achterhalen, maak woordvelden, slijp nieuwe woorden in, maak gebruik van de context, enzovoort. In thema 4 (Het lichaam) bijvoorbeeld leren leerlingen dat het soms handig kan zijn om een tekening van een woord te maken, zodat het woord met steun van visuele input beter wordt onthouden. Bij de hierboven genoemde tekst over het weer wordt leerlingen aangeraden om hun kennis van de wereld en van de omringende context te gebruiken om de betekenis van nieuwe woorden te achterhalen.

De controle op het aanleren van de woorden vindt op verschillende manieren plaats. Aan het eind van elk thema worden de leerlingen onderworpen aan een zelf-evaluatie, waarbij ze moeten aankruisen of een selectie van de bij dat thema aangeboden woorden bij hen bekend is. Afhankelijk van het resultaat van die evaluatie krijgen de leerlingen vervolgens herhalings- dan wel verdiepingsstof aangeboden. Zoals eerder werd vermeld is elk vijfde thema een herhalings-thema. Door middel van toetsen wordt bepaald in hoeverre de kennis van de woorden die in de vier voorgaande thema's zijn aangeleerd, beklijft. Vervolgens gaan de leerlingen, ook nu afhankelijk van de toetsresultaten een herhalings- of verdiepingstraject in. Het herhalings-thema wordt afgesloten met een eindtoets. Daarbij gaat het vooral om toetsing van de taaltaken (en de daaraan gerelateerde woorden) die in de voorgaande thema's zijn aangeboden. Bij de eindtoets van thema 10 gaat het bijvoorbeeld om de taaltaken formulieren lezen en invullen (leerlingen moeten hun persoonlijke gegevens in een agenda invullen) en om het begrijpen en vragen van informatie, uitleg en toelichting (leerlingen moeten inlichtingen inwinnen over het lidmaatschap van een voetbalclub op basis van informatie die in een clubblaadje is opgenomen). Er vindt dus geen toetsing van geïsoleerde woorden plaats, maar de controle op de woordenschatkennis van de leerlingen is ingebed in functionele taaltaken die in de leergang centraal staan. Het ligt eveneens in de bedoeling een softwareprogramma te ontwikkelen voor leerlingen die extra ondersteuning nodig hebben op het gebied van woordenschatverwerving.

7. Tot slot

Uit het voorgaande zal duidelijk zijn geworden dat, op de golven van een hernieuwde belangstelling voor woordenschatonderwijs in de afgelopen decennia, in *Zebra* op systematische wijze aandacht wordt besteed aan de vergroting van de woordenschat bij 12- tot 16-jarige neveninstromers. In tegenstelling tot leergangen NT2 die aan het begin van de jaren tachtig zijn ontwikkeld, vormen woorden niet het leidend principe van de leergang, maar is de verwerving van woorden ingebed in taaltaken die op hun beurt aan een aantal thema's zijn gekoppeld. Op basis van onderzoeksverslagen, woordenlijsten en op de lespraktijk gerichte publicaties van de laatste 15 jaar wordt

getracht een zo verantwoord mogelijke invulling van het woordenschatonderwijs te geven wat betreft omvang, selectie en manier waarop de woorden worden aangeleerd. Dat neemt niet weg dat de leergangontwikkelaar daarbij hindernissen op zijn pad tegenkomt.

Opvattingen over de grootte van een basiswoordenschat blijken te verschillen en de haalbaarheid van het aantal aan te leren woorden wordt daarnaast ingegeven door gevestigde ideeën over de duur van een eerste-opvangprogramma. De kanttekening die bij de selectie van de woorden geplaatst kan worden is dat weliswaar een beroep kon worden gedaan op zes bestaande woordenlijsten, maar dat deze lang niet allemaal op de doelgroep betrekking hebben en dat slechts één lijst (mede) gebaseerd is op mondeling taalgebruik. Wat de didactiek van het woordenschatonderwijs betreft, kan menig taaldocent de laatste jaren zijn hart ophalen aan de talloze suggesties die op dit gebied zijn gedaan. In hoeverre deze suggesties effectief zijn is in veel gevallen echter nog een open vraag. Zeker in het geval van adolescenten met zeer uiteenlopende achtergronden, leerstijlen en onderwijservaringen zal voorsnog vaak in de praktijk moeten blijken welke manier de beste is. Wat voor de een een goede werkvorm of strategie is, kan bij een ander juist minder aanslaan of zelfs aversie oproepen. Variatie in aanpak en werkvormen om aan zoveel mogelijk verschillende leerlingen tegemoet te komen lijkt dan het beste adagium.

Tot slot zij opgemerkt dat woorden weliswaar voor een groot deel dragers van de boodschap zijn en in die zin een grote investering rechtvaardigen, maar dat deze belangstelling niet ten koste mag gaan van aandacht voor de ontwikkeling van andere linguïstische vaardigheden en van de strategische en pragmatische vaardigheid.

Bibliografie

- Alons, L. (te verschijnen). *Algemene school- en instructietaalwoordenlijst*. Amsterdam: ITTA/UvA.
- Alons, L. & E. Halewijn (1992). *Basiswoordenlijst*. Amsterdam: ITTA/UvA.
- Appel, R. (1989). Tweede-taalonderwijs en onderzoek naar tweede-taalverwerving. In: M. Kienstra (red.) *Onderwijs aan anderstaligen*. Dordrecht: Foris Publications, 1-16.
- Avermaet, P. van & K. Van den Branden (1996). Taakgericht onderwijs: theoretische uitgangspunten. *Levende Talen* 513, 497-500.
- Bongenaar, S. & M. Sanders (1995). *Woordenschatselectie: begin- en eindniveau. Vooronderzoek woordselectie t.b.v. basisleergang NT2 en geïntegreerde methode NT2/NT1*. Amsterdam: Intern rapport ITTA/UvA.
- Coenen, M., E. Olijkan & M. Sanders (1992). *Woordenlijst 12- tot 15-jarigen*. Rotterdam, Het Projectbureau OVB.
- Coumou, W., J. Michorius, M. van der Wouw, W. Bronzwaer & M. Geertsens (1987). *Over de drempel naar sociale redzaamheid. Omschrijving van een drempelniveau en een niveau sociale redzaamheid ten behoeve van het onderwijs van het Nederlands als tweede taal aan volwassen buitenlanders*. Utrecht: Nederlands Centrum Buitenlanders.
- Dijkstra, T. & G. Kempen (1984). *Taal in uitvoering. Inleiding tot de psycholinguïstiek*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Finocchiaro, M. & C. Brumfit (1983). *The functional-notional approach. From theory to practice*. Oxford: Oxford University Press.

- Hazenberg, S. (1994). *Een keur van woorden. De wenselijke en feitelijke receptieve woordenschat van anderstalige studenten*. Dissertatie. Amsterdam: Vrije Universiteit.
- Howatt, A.P.R. (1984). *A history of English language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kleijn, P. de & E. Nieuwborg (1987). *Basiswoordenboek Nederlands*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Kuiken, F. (red.) (1995). *Ontwikkelrationale basisleergang NT2 voor neveninstromers in het voortgezet onderwijs*. Intern rapport. Amsterdam: ITTA/UvA.
- Kuiken, F. (1996). Thema's en taaltaken. Nieuwe basisleergang NT2 voor neveninstromers. *Entree*, 9, 1-4.
- Kuiken, F. (te verschijnen). De implementatie van *Zebra*, een basisleergang NT2. *Toegepaste Taalwetenschap in artikelen* 58.
- Kuiken, F. & I. Vedder (1995). Grammaticaonderwijs vanuit een taakgerichte aanpak. *Levende Talen*, 505, 598-602.
- Ree, S.C. van der (1988). *Spreken is zilver. Basisteksten en docentenhandleiding*. Leiderdorp: De Kangoeroe.
- Richards, J.C. & T.S. Rodgers (1986). *Approaches and methods in language teaching. A description and analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sanders, M. (1990). *Met andere woorden. Een onderzoek naar de omvang van de receptieve woordenschat van anderstalige brugklasleerlingen*. Scriptie Neerlandistiek. Amsterdam: UvA.
- Schouten-Van Parreren, M.C. (1985). *Woorden leren in het vreemdetalenonderwijs*. Apeldoorn: Van Walraven.
- Sciarone, A.C. (1979). *Woordjes leren in het vreemdetalenonderwijs*. Coutinho: Muiderberg.
- Sciarone, A.C. & F. Montens (1984). *Hoe leer je een taal? De Delftse methode*. Meppel/Amsterdam: Boom.
- Schrooten, W. & A. Vermeer (1994). *Woorden in het basisonderwijs. 15.000 woorden aangeboden aan leerlingen*. Tilburg: Tilburg University Press.
- Van den Branden, K. & F. Kuiken (1997). Taakgericht taalonderwijs: een nieuw geluid? *Moer* 6, 281-290.
- Verhallen, M. & S. Verhallen (1994). *Woorden leren, woorden onderwijzen. Handreiking voor leraren in het basis- en voortgezet onderwijs*. Hoevelaken: CPS.
- VON-werkgroep NT2 (red.) (1996). *Taakgericht onderwijs: een onmogelijke taak?* Deurne: Plantijn.

