

Woorden maken wijzer

1. De betekenis van woorden

"Er waren vreemdelingen aangekomen en de rabbi had niets om hun aan te bieden. Toen ging de rabbi naar zijn moestuin en begon te spreken. Hij sprak tot de planten met woorden die, net als zij, uit de bevroede aarde kwamen. En de planten ontvingen die woorden en plotseling rijpten zij en gaven vruchten en bloemen. En zo kon de rabbi zijn gasten onthalen." (Galeano, 1994:228)

Van oudsher worden aan woorden magische krachten toegedicht. Toverspreuken, verwensingen, bezweringen en heilwensen zijn de meest sprekende voorbeelden. Sommige woorden tellen zwaarder dan andere woorden, maar in wezen hebben alle woorden een eigen 'bijzondere' waarde. Het bovenstaande citaat illustreert de waarde van woorden op een concrete manier. De rabbi richt in zijn tuin het woord tot de planten en onmiddellijk komt alles tot bloei.

Op dezelfde manier hopen docenten dat hun woorden bij kinderen in de klas vruchten afwerpen. Dat de juiste snaar wordt geraakt, of beter gezegd, dat de boodschap overgedragen wordt. Ook hier gaat het niet alleen om woordgebruik ten dienste van de communicatie maar er is een hoger doel: de woorden zijn bedoeld om groei van kennis te bewerkstelligen. Naast een communicatief doel is er een conceptualiserend doel verbonden met woordgebruik in het onderwijs.

Het is verbazingwekkend dat in het onderwijs woordenschatopbouw weinig aandacht heeft gekregen. De waarde van woorden is lange tijd veronachtzaamd (cf. Coady, 1993). Gelukkig is daar de laatste jaren verandering in gekomen. Het is belangrijk om de rol van woorden nu in de volle breedte in beschouwing te nemen. Met name de conceptualiserende functie van woorden moet dan voor onderwijsleersituaties benadrukt worden. Dit is een kant die onderbelicht dreigt te blijven. Het gaat om de meer verborgen aspecten van woordkennis: de achterliggende betekenis. Een docent behandelt bijvoorbeeld een tekst waarin het woord 'springstof' voorkomt en ziet aan de vragende blik van een aantal leerlingen dat het woord niet begrepen wordt. De docent legt het woord uit: 'dat is een stof om iets op te blazen, bij een explosie, zodat het uit elkaar springt'; één leerling merkt op 'zoals met een bom', de rest knikt begrijpend en de docent gaat door met de les. Op communicatief niveau lijkt de zaak geregeld, maar het is onzeker of op conceptueel niveau voor iedere leerling alles even helder is. Dit onttrekt zich aan de directe waarneming.

Om de waarde van woorden van alle kanten te belichten staan we eerst stil bij het belang van woorden in de dagelijkse sociale communicatie; vervolgens gaan we in op de rol die woorden spelen bij het leren en bij de denkontwikkeling van kinderen.

2. Woorden in dagelijkse en schoolse situaties

In gewone alledaagse situaties gebruiken we, bijna ongemerkt, een duizelingwekkend aantal woorden. Een eenvoudig rekensommetje laat zien om hoe veel woorden het gaat: in normale lopende conversatie worden gemiddeld 3 woorden per seconden gebezigd, hetgeen omgerekend neerkomt op ongeveer 10.800 woorden per uur. Om te kunnen participeren in het dagelijkse taalgebruik is woordkennis dus van groot belang. Het belang van woorden is niet alleen gelegen in de hoeveelheid: ook de functie van woorden moet in aanmerking worden genomen. In talige interactie zijn woorden de voornaamste dragers van de betekenissen. We zien in telegramstijl ('moeder ziek') of in krantenkoppen ('kabinetscrisis afgewend') hoe met slechts enkele woorden een mededeling kan worden overgebracht. Bij het uitdrukken en begrijpen van informatie is woordkennis essentieel en blijkt grammaticale kennis van ondergeschikt belang. Een bekende uitspraak van Krashen is in dit verband: als mensen op reis gaan naar een land waar ze de taal niet van spreken dan nemen ze een woordenboek mee om te kunnen communiceren en geen grammarboek.

Op school speelt woordkennis niet alleen een primaire rol bij de communicatie, maar ook bij het leren. In verreweg de meeste onderwijsleersituaties zijn woorden de basiselementen voor kennisoverdracht: woord voor woord wordt uitleg gegeven, verklaringen worden verwoord, gedachteprocessen worden onder woorden gebracht en in allerlei bewoordingen worden verschijnselen/gebeurtenissen beschreven die zich elders in tijd en ruimte bevinden. Leerlingen die de woorden niet of onvoldoende kennen, kunnen de les niet of minder goed volgen: bijna alle leerstof en kennis is verpakt in woorden. De directe relatie tussen woordenschatuitbreiding en conceptuele ontwikkeling is juist voor het onderwijs van belang. Vooral in de klas functioneren woorden op twee niveaus: het gaat tegelijkertijd om taal en denken.

Woorden werpen bij de leerlingen vruchten af, als ze de woorden uit de les ontvangen, in zich opnemen en zich de kennis die erin besloten ligt eigen maken. De stelling van Draper & Moeller (1971) 'we think with words; therefore, to improve thinking, teach vocabulary' is wellicht te extreem geformuleerd, maar zij vestigt de aandacht op een belangrijk aspect van het woordenschatonderwijs: woorden staan voor concepten en het leren van nieuwe woorden is verweven met de opbouw van het achterliggend conceptueel systeem. In dit verband moet worden opgemerkt dat de relatie tussen woordkennis en conceptuele kennis niet unidimensioneel maar bidirectioneel is. Het leren van nieuwe woorden kan inhouden dat er nieuwe concepten worden verworven maar tegelijkertijd kan het verwerven van nieuwe concepten de basis vormen voor opbouw van woordkennis.

3. Een woord als eenheid van taal en denken

Vanuit een theoretische invalshoek is er een scheiding aan te brengen tussen de communicatieve functie van taal en de cognitieve of conceptualiserende functie. In de praktijk van het onderwijs is deze tweedeling overgenomen. Zo gaat men in het handboek voor het taalonderwijs op de basisschool, *Taaldidaktiek aan de Basis*, uitgebreid

op het onderscheid in (Nijmeegse Werkgroep Taaldidactiek, 1992). De communicatieve functie wordt gekoppeld aan het dagelijks taalgebruik ('in de alledaagse situatie beleven we taal primair als middel tot communicatie', p. 52), terwijl de conceptualiserende functie van taal beschreven wordt in verband met leren ('via taal brengen we betekenissen tot stand die ons als concepten bijblijven', p. 53). Zo'n tweedeling lijkt op het eerste gezicht verhelderend, maar kan voor de lespraktijk ook versluiserend werken.

In onderwijsleersituaties vervult taal tegelijkertijd een communicatieve en een conceptualiserende functie. Woorden staan daarbij centraal. Een woord moet gezien worden als een eenheid van *taal* én een eenheid van *denken*. Al rond 1930 schreef Vygotsky:

"It is in word meaning that *thought and speech unite* into verbal thought. (...) The conception of word meaning as a unit of *both* generalizing thought and social interchange is of incalculable value for the study of thought and language." (Vygotsky, 1962:5-7; cursief MV)

Ik zou in verband met het onderwijs het belang van deze twee-in-één-functie willen benadrukken. Het onderscheid tussen communicatief en conceptualiserend mag er niet toe leiden dat de dubbelrol van woorden uit het zicht verdwijnt. Een woord is juist een eenheid van taal én van denken en in die hoedanigheid moeten woorden in het onderwijs behandeld worden. Bij het leren van een woord gaat het niet alleen om de woordvorm: de waarneembare, communicatieve kant. Er is ook een andere, niet-waarneembare kant die op het niveau van denken ligt: bij de verwerving van de woordbetekenis gaat het om de opbouw van een concept. Deze redenering laat zien hoe woordenschatverwerving onlosmakelijk verbonden is met conceptuele ontwikkeling. Aan de hand van een concreet voorbeeld kan dit nader worden toegelicht.

4. Het leren van een woord

Al in 1935 wijst Reichling op de verwevenheid van taal- en denkontwikkeling bij jonge kinderen. Hij schrijft 'het poneren van een woord-eenheid is hetzelfde als generaliseren'. Als een kind op een hond wijst en vraagt 'ditte hondje?' dan is dat de uitkomst van een denkproces: het betekent dat er toepassingen van het woord worden gegeneraliseerd: het kind gebruikt het woord 'hond' voor alles wat een 'hond' is of er op lijkt.

Als kinderen of mensen een woord gebruiken om te refereren naar een bepaald element uit de omringende werkelijkheid, dan brengen ze tegelijkertijd dat element in verband met andere elementen waarop ze hetzelfde woord betrekking laten hebben. Er wordt niet alleen gerefereerd maar ook gecategoriseerd.



Figuur 1 'hond' (uit Verhallen & Verhallen, 1994:58)

Onder de noemer van het woord, in dit geval 'hond' worden verschillende exemplaren uit de werkelijkheid geordend. Zo vormt het kind zich een concept dat fungeert als denk-eenheid. Het kind is op grond van het concept in staat te abstraheren van toevallige verschillen in verschijningsvormen (de poedel van oma ziet er op bepaalde punten anders uit dan de Deense dog van de burens of Bengel op de tv, maar allemaal behoren ze tot de categorie 'hond'). In de loop der tijd breidt het aanvankelijke concept zich uit: er komen meer kennisaspecten ten aanzien van de categorie 'hond' bij. Eerst gaat het om kennisaspecten die verworven zijn op basis van ervaringen met de stoffelijke werkelijkheid: bijvoorbeeld [heeft vier poten], [blaft], [kan bijten]. Maar gaandeweg, vooral als het kind naar school gaat, wordt het woordconcept uitgebreid met abstracte kennis, die door middel van taal is overgedragen, bijvoorbeeld [heeft een sterk ontwikkelde reuk], [het is een zoogdier], enz. Terwijl het kind ervaringen opdoet met het woord 'hond', komen er dus steeds meer verbindingen met andere woorden tot stand. Uiteindelijk komt de term 'hond' te staan voor een uitgebreid woordconcept, ingebed in een conceptueel netwerk, waarbij onder de noemer van het woord een grote hoeveelheid betekenisaspecten geclusterd is. Aitchison (1987) benoemt drie verschillende principes die een rol spelen bij het leren van woorden:

- *Labelen*: het leren van een woord begint met het koppelen van de woordvorm aan een element in de werkelijkheid;
- *Categoriseren*: het leren wat de 'bandbreedte' van het woord is; het gaat om uitbreiding van toepassingscontexten. Een kind doet steeds meer kennis en ervaringen op met het woord zelf en de referenten van het woord. Zo groeit de kennis van de betekenislading van het woord;
- *Netwerkopbouw*: het tot stand brengen van allerlei verbindingen met andere woorden. Het mentale lexicon is geen verzameling losse woorden, maar een hecht netwerk. Woorden zijn op te vatten als knopen in het netwerk, met daartussen een complexe hoeveelheid verbindingsdraden (hond-blaffen; -poes; -huisdier; -uitlaten).

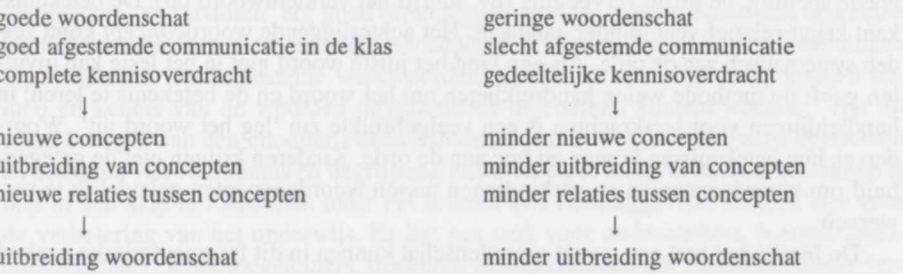
5. Woordkennis en schoolsucces.

Op school leren kinderen niet alleen nieuwe woordvormen voor ‘oude’ concepten (nagerecht in plaats van *toetje*). Ze leren ook en vooral nieuwe woordvormen voor nieuwe concepten (*alineea, tabel*), en daarnaast breiden ze hun kennis van ‘oude’ concepten uit (zoals in de vorige paragraaf bij de verwerving van het woord ‘hond’ is aangegeven).

In de taalles is het leren van nieuwe woorden vaak *doel* op zich: in het taalboek zijn aparte woordenschatjes opgenomen enkel en alleen om de woordenschat uit te breiden. Maar voor de andere lessen geldt dat woordkennis noodzakelijk is om de uitleg te kunnen volgen of vragen te kunnen beantwoorden. Een leerling die een les over vulkanen krijgt zal het spoor snel bijster raken als hij of zij de woorden ‘*berg*’, ‘*uitbarsten*’, en ‘*lava*’ niet kent. Het is niet verwonderlijk dat allerlei onderzoek heeft uitgewezen dat woordenschat hoog correleert met schoolsucces.

Als we terugkeren naar het uitgangspunt van een woord als eenheid van taal én van denken, dan zien we duidelijk twee kanten aan de medaille. Leerlingen met een grote woordenschat hebben geen moeite met de talige communicatie in de klas. Ze begrijpen de woorden van de docent of de tekst in het boek en kunnen ongeremd meespreken over elk lesonderwerp. Op cognitief niveau hanteren ze de woorden als denkeenheden voor het verwerven van nieuwe kennis. Ze beheersen voldoende woordconcepten die weer kunnen dienen als bouwstenen voor het opbouwen van nieuwe concepten en het leren van nieuwe woorden. Leerlingen met een beperktere woordvoorraad zullen daarentegen de talige communicatie in de klas minder goed kunnen volgen en ze beschikken op conceptueel niveau over minder kant-en-klare denkeenheden. Ze zijn ten opzichte van de goede leerlingen dubbel in het nadeel. Als het onderwijs daar geen rekening mee houdt, zal de les op talig niveau én op cognitief niveau over hun hoofden heengaan.

Leerlingen die goed het woord kunnen voeren, voeren in de les de boventoon en het taal- en woordgebruik wordt automatisch meer op hun niveau afgestemd. Omdat uiteindelijk alle lesstof weer verpakt is in woorden, leren ze sneller woorden bij. In schema:



Figuur 2 Woordenschatuitbreiding en Mattheus-effect

We zien hier het zogenoemde Mattheus-effect: kinderen met een rijke woordenschat verrijken zich sneller met nieuwe woorden en de leerlingen met een geringere woor-

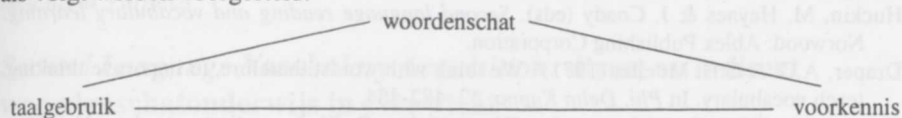
denschat, die minder goed hun woordje kunnen doen, komen steeds meer achter. In het onderwijs worden nieuwe woorden en begrippen vaak geïntroduceerd door middel van een klassegerek. Introducerende vragen zoals 'wie weet wat een sluis is?' of 'deze tekst gaat over kristallen, wat zijn dat?' zijn terugkerende routines. Dit soort vragen wordt klassikaal gesteld om bij iedere leerling de bestaande voorkennis te peilen en te activeren, maar vooral de leerlingen met een goed ontwikkelde woordkennis profiteren er van. Zij komen aan het woord en vormen het referentiepunt voor de leerkracht. Voor leerlingen met een zwakke woordkennis schiet deze aanpak zijn doel voorbij. Zij missen de woorden om mee te praten en eventuele leemtes in de voorkennis (die juist bij deze groep verondersteld moet worden) blijven verborgen. Het is belangrijk om leerlingen door middel van goed woordenschatonderwijs sleutels in handen te geven om mee te kunnen komen in de les. Dat wil zeggen: leerlingen moeten leren in schoolse situaties de woorden én de achterliggende concepten te hanteren. Voor zwakkere leerlingen, maar ook voor de meer taalvaardige kinderen van de klas, is een systematische aanpak essentieel.

6. Het belang van goed woordenschatonderwijs

Gezien de centrale rol van woordkennis in het onderwijs, zou woordenschatuitleiding één van de best uitgewerkte leerlijnen in het schoolcurriculum moeten zijn. Helaas is het omgekeerde waar: er zijn verantwoorde leerlijnen voor leren lezen, schrijven en rekenen uitgewerkt, maar woordenschatopbouw steekt daar schril tegen af. In een onderzoek naar de stand van zaken van het woordenschatonderwijs in meertalige klassen (Verhallen, 1991) rapporteren leerkrachten basisonderwijs dat ze bij hun woordenschatonderwijs de reguliere taalmethodes aangrijpen, maar voor een stelselmatige opbouw van de woordenschat zijn die totaal ongeschikt. De woordenschatlesjes in de traditionele moedertaalmethodes zijn fragmentarisch en toetsend van aard. Woordjes worden behandeld als losse eenheden met de nadruk op vormelijke aspecten en er is zelden aandacht voor ontwikkeling en uitleiding van betekenisgeving. Het accent ligt op oefeningen met de woordvorm: het kiezen van de juiste woordvorm, de goede spelling, de juiste vervoeging (bv. schrijf het verkleinwoord op). De betekenisgeving krijgt relatief veel minder aandacht. Het achterliggende woordconcept komt zelden systematisch aan de orde. Als een kind het juiste woord niet in het lesje kan invullen geeft de methode weinig handreikingen om het woord en de betekenis te leren; in handleidingen voor leerkrachten is een veelgebruikte zin 'leg het woord uit'. Woorden en hun betekenissen komen ad hoc aan de orde. Kinderen krijgen niet de gelegenheid om woordconcepten en verbanden tussen woordconcepten geleidelijk te verwerven.

De leerlingen met een goede woordenschat kunnen in dit fragmentarische aanbod hun weg wel vinden: zij pikken bij de invullesjes voldoende nieuwe woordkennis op en haken de woorden en betekenissen aan bij de bestaande kennis. Voor leerlingen met een geringe woordkennis is dit ongestructureerde aanbod fnuikend. Zij missen een systematische aanpak, waarbij woorden in onderling verband worden uitgelegd en ingeoeft met aandacht voor een logische opbouw van het achterliggende conceptu-

ele systeem. Omdat een goede woordenschatopbouw bepalend is voor schoolprestaties mag het woordenschatonderwijs, zich niet beperken tot het vak 'taal'. Naar voorbeeld van Nation (1993) kan de relatie woordkennis-voorkennis-taal in alle vakken als volgt worden voorgesteld:



Figuur 3 de relatie woordkennis-voorkennis-taal

Het gaat in het schema om de verbindende lijnen. Het maakt in het schema niet uit waar het vertrekpunt ligt, maar in dit verband nemen we 'woordenschat' als begin. Woordenschat breidt zich uit en daarmee de achterliggende concepten. Het schema bouwt voort op de gedachte dat woordkennis en conceptuele kennis gekoppeld zijn (zonder conceptuele kennis heeft woordkennis, zoals gezegd, geen betekenis). De lijn van woordkennis naar voorkennis spreekt daarmee voor zich. Als het taalgebruik in de klas aansluit bij de woordenschat/voorkennis begrijpen kinderen de les. Leerlingen die profiteren van het onderwijs en verwerven nieuwe concepten, gekoppeld aan nieuwe woorden. In de huidige les-praktijk staat woordenschatonderwijs geheel los van de andere vakken. Er wordt zelden een koppeling gemaakt. Om een voorbeeld te geven: een leerkracht van groep 5 staat bij de taallessen de woorden 'leiding' en 'bizon' uit te leggen, terwijl een uur later bij de les natuuronderwijs de leerlingen struikelen over woorden als 'aantrekken' en 'afstoten': de les wordt even onderbroken om de woorden snel te verduidelijken. De lijn woordkennis-voorkennis-taalgebruik is en wordt niet doorgetrokken. In geen van beide lessen komen de woorden terug om ingoefend te worden: de kans is groot dat ze door de leerlingen worden vergeten. Dit betekent aan beide kanten verloren onderwijstijd, terwijl juist in dit soort situaties aan twee kanten winst kan worden geboekt. Het is efficiënter en effectiever bijvoorbeeld de woorden 'aantrekken' en 'afstoten' eerst in de taallessen uit te leggen en in te oefenen. Bij het lezen van de tekst over magnetisme vindt dan verdere herhaling en consolidering plaats. Andersom kan men ook redeneren dat in de les natuuronderwijs de woorden 'aantrekken' en 'afstoten' erg goed uit te leggen zijn: bij experimenten met magneten kunnen betekenisaspecten duidelijk gevisualiseerd worden. Bij de taallessen (oefeningen met scheidbaar samengestelde werkwoorden) zouden de woorden terug kunnen komen en kennis van de woorden uitgebreid en inge oefend kunnen worden. Het tot stand brengen van een ononderbroken lijn tussen woordenschatonderwijs, opbouwen en activeren van voorkennis en begrijpend luisteren en/of lezen in de andere vakken is niet in één klap te realiseren, maar het schema zou richtinggevend moeten zijn voor de verbetering van het onderwijs. Er ligt een taak voor onderzoekers, leermiddelenontwikkelaars, schoolbegeleiders, docenten en leerkrachten om stukje bij beetje verbindingen te leggen en door verbetering van woordenschatonderwijs de onderwijskansen van leerlingen te vergroten.

Bibliografie

- Aitchison, J. (1987). *Words in the mind*. Oxford: Basil Blackwell.
- Coady, J. (1993). Research on ESL/EFL Vocabulary Acquisition. Putting it in context. In: Th. Huckin, M. Haynes & J. Coady (eds). *Second language reading and vocabulary learning*. Norwood: Ablex Publishing Corporation.
- Draper, A.G. & G.H. Moeller (1971). We think with words; therefore, to improve thinking, teach vocabulary. In *Phi, Delta Kappa*, 52. 482-484.
- Galeano, E. (1994). *Dolende woorden*. [Vertaald door D. Bloemraad]. Amsterdam: Van Genep.
- Nation, I.S.P. (1993) Vocabulary size, growth, and use. In: R. Schreuder & B. Weltens (eds.). *The bilingual lexicon*. Amsterdam: Benjamins.
- Nijmeegse Werkgroep Taaldidactiek (1992). *Taaldidactiek aan de basis*. Groningen: Wolters Noordhoff.
- Reichling, A. (1935) *Het woord. Een studie omtrent de grondslag van taal en taalgebruik*. Zwolle: Tjeenk Willink.
- Verhallen, M. (1991). *Woordenschatuitbreiding bij anderstalige kinderen. Stand van zaken in het basisonderwijs*. ATW publikatie 57. Amsterdam: ATW.
- Verhallen, M. & S. Verhallen (1994). *Woorden Leren Woorden Onderwijzen. Handreikingen voor leraren in het basis- en voortgezet onderwijs*. Hoevelaken: C.P.S.
- Vygotsky, L. (1962) *Thought and Language*. Cambridge: M.I.T. Press.