



# Woorden leren in het onderwijs

## Hoofdpunten en handreikingen

**Marianne Verhallen**

Bij taalontwikkeling staat het leren van woorden en de bijbehorende betekenissen centraal. Zonder woorden kunnen kinderen niet praten over mensen, dieren, dingen, handelingen, gebeurtenissen, gevoelens of situaties. Woorden vormen de kern van taal en taalverwerving (Clark 1993). Het eerste woordje is een mijlpaal in de ontwikkeling van een kind. Ouders constateren trots dat 'baby begint te praten'. Peuters leren vervolgens in snel tempo elke dag woorden bij. Als de kinderen dan op 4-jarige leeftijd naar school gaan, hebben ze al een indrukwekkende hoeveelheid woorden verworven. Toch is dit nog maar een fractie van de totale woordenschat die geleerd moet worden.

*i*n vergelijking tot de andere niveaus van taalleren is de woordenschatontwikkeling uiteindelijk nog het minst op streek. In de voorschoolse periode zijn immers de fonologische en de syntactische ontwikkeling al grotendeels afgerond: kinderen hoeven relatief gezien niet veel klanken en syntactische structuren meer bij te leren. Maar op het gebied van woordenschat hebben kleuters het meeste nog voor de boeg. Op school zullen continu nieuwe woorden, begrippen en betekenisrelaties aan de orde komen: de woordenschatuitbreiding krijgt in het onderwijs steeds nieuwe impulsen. Dat is één reden om aandacht voor woordenschat te vragen.

Een andere reden is het sterke verband tussen woordkennis en leerprestaties. Een voldoende woordenschat is een voorwaarde om mee te kunnen komen in de klas.

Leerlingen die achterblijven op het gebied van woordkennis kunnen de les niet of minder goed volgen. In het taalonderwijs is woordenschatontwikkeling lange tijd veronachtzaamd (S. Verhallen 1994). De laatste jaren is de belangstelling voor het woordleren echter toegenomen. Er verschijnen steeds meer publicaties, en het besef groeit dat de huidige lespraktijk op een aantal belangrijke aspecten verbeterd moet worden.

Dit artikel bespreekt eerst de hoofdpunten van woordenschatuitbreiding op school.<sup>1</sup> Drie vragen fungeren als leidraad. Achtereenvolgens komen het 'waarom', het 'wat' en het 'hoe' van woordenschatonderwijs ter sprake. Bij de beantwoording van de laatste vraag worden een aantal didactische handreikingen gegeven.

## WAAROM?

De vraag 'waarom woordenschatonderwijs' is eigenlijk voor een deel al beantwoord. In de inleiding zijn een aantal belangrijke redenen genoemd. Toch is het zinvol om verder bij deze vraag stil te staan. Twee hoofdar- gumenten vormen het uitgangspunt:

- woordkennis is belangrijk voor de talige communicatie en het denken;
- op school is woordkennis zowel doel als middel.

### WOORDKENNIS IS BELANGRIJK IN DE COMMUNICATIE EN HET DENKEN

Mensen gebruiken dagelijks een enorme hoeveelheid woorden. Om even een eenvoudig rekensommetje te maken: lopende spraak bereikt ons oor met een gemiddelde snelheid van 3 woorden per seconde. In 1 uur non stop conversatie passeren  $3 \times 60 \text{ seconde} \times 60 \text{ minuten} = 10.800$  woorden de revue. Om te kunnen participeren in de alledaagse sociale communicatie is woordkennis van groot belang. En niet alleen vanwege de kwantiteit. Woorden spelen in het taalgebruik een cruciale rol als 'dragers van betekenissen'. Zo zien we in telegramstijl (*moeder ziek*) of in krantenkoppen (*Vrede nabij*) hoe met enkele woorden een boodschap kan worden overgebracht. Een klas- sieke uitspraak van Krashen is dan ook: als mensen op reis gaan naar een land waar ze de taal niet van spreken dan nemen ze een woordenboek mee om te kunnen commu- niceren en geen grammaticaboek.

Woordkennis is noodzakelijk voor de socia- le communicatie, maar op school staat woordkennis ook centraal bij het *leren*. In klassituaties zijn woorden de basiselemen- ten voor kennisoverdracht: woord voor

woord wordt uitleg gegeven, verklaringen worden verwoord, gedachteprocessen wor- den onder woorden gebracht, en in allerlei bewoordingen worden verschijnselen/ gebeurtenissen beschreven die zich elders in tijd en ruimte bevinden. Bijna alle leerstof en kennis is verpakt in woorden.

Nu wordt er vanuit een theoretische invalshoek vaak een scheiding gemaakt tussen de communicatieve en cognitieve functie van taal. In dagelijkse situaties gaat het dus vooral om de communicatieve functie van taal, terwijl in schoolse situaties de cognitieve functie voorop staat. Zo'n onderscheid lijkt op het eerste gezicht verhelderend, maar voor de lespraktijk kan de tweedeling juist versluiserend werken. De kern van de zaak is namelijk dat woorden in onderwijs- situaties tegelijkertijd op beide niveaus func- tioneren. Een woord is een eenheid van taal (communicatieve functie) én van denken (cognitieve functie). Dat maakt woorden zo bijzonder. Daarom is woordenschatontwik- keling direct gekoppeld aan denkontwikke- ling en zou woordleren als een rode draad door het onderwijs heen moeten lopen. Of anders gezegd: daarom is woordenschat- onderwijs een zaak van alle vakken en kan het niet beperkt blijven tot een paar losse lesjes uit het taalboek.

Voor een volledig antwoord op de vraag 'waarom woordenschatonderwijs' moeten we de twee-in-één-functie van woorden nader bekijken. Tot nu toe heeft dit weinig aandacht gekregen als uitgangspunt voor het onderwijs. We maken een sprongje in de tijd. Meer dan 100 jaar geleden stelde Lewis Carroll in een vervolg op *Alice in Wonderland* de functie van woorden ter dis- cussie. In het 'Trough the looking glass' wordt Alice ondervraagd door een spreken- de Mug:

*'Wat voor insecten verheugen je, waar jij vandaan komt?' informeerde de Mug. 'Verhéugen doen insecten me helemaal niet', legde Alice uit, 'want ik ben er nogal bang voor – tenminste de grote soorten. Maar ik kan je wel een paar namen noemen.'*

*'En ze luisteren natuurlijk naar hun namen?' opperde de Mug nonchalant.*

*'Niet dat ik weet'.*

*'Wat hebben ze eraan om een naam te hebben', zei de Mug, 'als ze er toch niet naar luisteren?'*

*'Zij hebben er niks aan', zei Alice, 'maar de mensen die ze namen geven hebben er wat aan, denk ik. Want waar hebben dingen anders namen voor?'*

*(Uit: Carroll 1994, p. 165-166)*

Wat hebben mensen aan al die namen voor dingen? Om te beginnen moeten we natuurlijk constateren dat het belang van woorden niet alléén is, dat de dingen in de wereld een naam hebben. Met woorden kunnen allerlei zaken *benoemd* worden, maar daarmee is niet alles gezegd. Als mensen een woord gebruiken om te refereren aan een bepaald element uit de ons omringende werkelijkheid, dan brengen ze dat element in verband met andere elementen waarop ze hetzelfde woord betrekking laten hebben. Er wordt niet alleen gerefereerd maar ook gecategoriseerd. Onder de noemer van een woord worden in gedachten allerlei verschijnselen uit de werkelijkheid geordend. Een kind dat op een stoel wijst en vraagt: *is se toel?* geeft uiting aan een denkproces. De uiting impliceert dat het kind nadenkt over toepassingen van het woord *stoel* en over de categorie *stóelen*.

Een woord is tegelijkertijd één 'unit of speech', een taaleenheid, én een 'unit of

thought', een denkeenheid (Vygotsky 1962). Ik zou op grond hiervan willen spreken van een twee-in-één-functie. Woorden moeten gezien worden als taaleenheden (klank- of tekenvormen) die staan voor denkeenheden of beter gezegd voor concepten. In zo'n concept is alle kennis die een taalgebruiker over een categorie heeft als het ware samengebald. Eén woord dekt een scala van betekenisaspecten. Als een volwassene een viervoetig, bewegend harig geval als *hond* benoemt dan zit daar een conglomeraat van kennisaspecten aan vast: onder andere [het is een dier], [heeft een gevoelige neus], [houdt vooral van vlees], [kan blaffen], [moet worden uitgelaten].

Terugkerend naar *Alice in Wonderland*: nadat ze de Mug heeft gesproken, ontmoet ze een Reekalf in het bos waar de dingen géén naam hebben. De gebeurtenissen zijn op grond van de twee-in-één-functie van woorden direct te verklaren.

*[in het bos waar de dingen geen naam hebben]: 'Hoe noem jij je?' zei het Kalf. Wat had het een zachte lieve stem! Wist ik het maar! dacht de arme Alice. Ze antwoordde nogal somber: Niks op dit moment. (...) (maar) 'zou jij me alsjeblieft willen zeggen hoe jij je noemt? Dat zou best eens kunnen helpen'.*

*'Ik zal het je zeggen als je een eindje meegaat,' zei het Kalf. 'Hier kan ik het me niet herinneren.' Dus liepen ze samen door het bos, Alice met haar armen liefdevol rond de zachte hals van het Reekalf geklemd, totdat ze op een andere akker uitkwamen en daar maakte het Kalf*

*een plotse lichtsprong en schudde Alice's arm van zich af. 'Ik ben een Reekalf!' riep het met verrukte stem. 'En jij, goede genade! bent een mensenkind!'*

*Een plotse blik van schrik kwam in zijn prachtige bruine ogen en even later was het op volle snelheid weggestoven.*

*(Uit: Carroll 1994, p. 169-170)*

Op het moment dat, buiten het bos, de naamgeving terug is, komen ook de achterliggende concepten terug met de bijbehorende betekenisaspecten [een reekalf is schichtig/bang voor mensen]. Hier zien we, al is het voor een Reekalf, duidelijk het functioneren van een woord tegelijkertijd in communicatie en in denken.

Vygotsky wijst op de betekenis van het erkennen van de twee-in-één-functie in het kader van onderzoek door te stellen dat: *'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, p. 7). In dit verband moet vooral gewezen worden op de betekenis van de twee-in-één-functie als uitgangspunt voor het onderwijs. Woorden staan voor concepten en woordenschatuitbreiding is dus nauw verweven met conceptuele ontwikkeling en met leren. Dit raakt het volgende punt dat aparte aandacht verdient: op school is woordenschatuitbreiding zowel doel als middel.

#### **OP SCHOOL IS WOORDENSCHAT-UITBREIDING ZOWEL DOEL ALS MIDDEL**

In het verlengde van de twee-in-één-functie van woorden is woordenschatuitbreiding op school om twee redenen belangrijk. Ten eerste is leren van nieuwe woorden verweven met de opbouw van het achterliggend conceptueel systeem. De stelling van Draper & Moeller (1971) in een artikel met de gelijknamige titel: *'We think with words; therefore, to improve thinking, teach*

*vocabulary'* is misschien extreem maar in dit verband veelzeggend. Ten tweede is het leren van nieuwe woorden noodzakelijk om op school de lessen te kunnen volgen. In de inleiding is dit al opgemerkt. Het is niet verwonderlijk dat allerlei onderzoek heeft uitgewezen dat woordenschat hoog correleert met schoolsucces. Bijna alle leerstof wordt overgedragen door middel van woorden. Wie minder woorden kent, beschikt over minder sleutels om kennis te verwerven. Ging de eerste stelling sommigen misschien te ver, ieder zal de uitspraak van Nagy onderschrijven *'increasing vocabulary knowledge is a basic part of the process of education, both as a means and as an end'* (Nagy 1988, p. 1).

Onderzoekers, leermiddelenontwikkelaars, schoolbegeleiders, docenten in de opleiding voor onderwijzers, en leerkrachten zelf: niemand zal het belang van een goede woordenschatopbouw in twijfel trekken; het 'waarom' van woordenschatonderwijs staat eigenlijk niet ter discussie. Dan rijst er wel meteen een andere 'waarom'-vraag, namelijk 'waarom heeft vocabulaire-opbouw zo weinig aandacht gekregen?' Gezien de dubbele rol van woordkennis in het onderwijs (als middel en als doel) zou men verwachten dat woordenschatuitbreiding een van de best uitgewerkte leerlijnen in het curriculum is. Helaas is niets minder waar. Er zijn breed uitgewerkte leerlijnen voor leren lezen, schrijven en rekenen, maar als het gaat om woorden leren dan gaat dat nog meestal op een hap-snap-manier.

Bij de systematische aanpak van andere onderdelen van het schoolplan steekt de

fragmentarische uitwerking van het woordenschatonderwijs schril af. De oefeningen van de traditionele taalmethodes zijn voornamelijk vormgericht en er is weinig aandacht voor ontwikkeling en uitbreiding van betekenisstoekenning. Een ander opvallend kenmerk is dat de lesjes meestal toetsend zijn en geen duidelijke opbouw hebben. Verbindingen naar andere activiteiten of naar andere vakken ontbreken. Dat, terwijl er buiten de taalles veel tijd besteed moet worden aan het uitleggen van woorden. Want dat gaat, ook hap-snap, de hele dag door: 'Juf hier staat *sporen*', 'meester, wat is *trouwens*?' Woorden worden dan ter plekke van een al dan niet geschikte betekenisuitleg voorzien. De omschrijving is vaak 'ad hoc' en voordat het woord door leerlingen is begrepen duikt er al weer een nieuw woord op.

Sommige leerlingen zullen in het hap-snap aanbod hun weg wel kunnen vinden. Uit de veelheid van woorden en betekenissen die ze tegenkomen, pikken bedreven woordleerders voldoende kennis op en zo breiden zij gestaag hun woordenschat uit. Er zijn echter veel leerlingen die op gebied van woordenschatverwerving niet zo ver komen. Het is bekend dat bepaalde groepen leerlingen systematisch op woordkennistoetsen laag scoren: veel van de kinderen die het Nederlands als tweede taal leren, en veel van de kinderen uit lagere sociale milieus. Er zijn dramatische achterstanden die soms niet lijken te worden ingelopen (vgl. Verhoeven & Vermeer 1989).

Het huidige onderwijs slaagt er kennelijk niet in verschillen in woordkennis weg te werken of te verkleinen. Daarmee worden ongelijke scholingskansen in stand gehouden en dat kan toch niet de bedoeling zijn. Een efficiëntere, effectieve aanpak is voor de minder kansrijke kinderen essentieel, maar ook voor de andere kinderen noodzakelijk. Zoals eerder is opgemerkt mag zich dat niet beperken tot het vak 'taal'. In alle lessen en schoolboeken komen leerlingen

nieuwe onbekende woorden en betekenissen tegen. Een goede woordenschatopbouw is voor elk vakgebied bepalend en zou als een hoofdlijn door het onderwijs moeten heenlopen.

Onderwijsleersituaties stellen vaak relatief hoge eisen aan de kwaliteit van woordkennis van de leerlingen. Het gaat dan om kennis die vaak niet vanzelf tot stand komt maar systematisch aangeleerd moet worden: woorden worden niet alleen gebruikt om te 'verwijzen' maar leerlingen moeten bijvoorbeeld een definitie kunnen geven, abstracte relaties tussen woorden kunnen begrijpen enzovoort. En hiermee zijn we aangekomen bij de 'wat'-vraag.

## WAT?

Als het gaat om woordenschatonderwijs is de vraag 'wat geleerd moet worden' de eerste die aan de orde is. Hiervoor is al aangegeven dat het grootste deel van de woordenschatuitbreiding plaatsvindt in de schoolse periode. Als kinderen op 4-jarige leeftijd naar school komen kennen ze al veel woorden (gemiddeld 2150 productief en 3200 receptief; Verhoeven & Vermeer 1989), maar toch hebben kleuters het meeste nog voor de boeg. Engelstalig onderzoek heeft uitgewezen dat het aantal verschillende woorden dat kinderen tot 12 jaar tegenkomen in lesmaterialen oploopt tot ongeveer 10.000. Tienduizend verschillende woorden alleen al in het schriftelijk materiaal!

Natuurlijk hebben kinderen een woordvoorraad die vanzelf groeit omdat ze allerlei woorden oppikken (ieder kind kende binnen de kortste keren het woord *flippo*), maar dan nog blijft er een enorme hoeveelheid woorden over. De school kan niet al die woorden met bijbehorende betekenissen stuk voor stuk aanleren. Naast het woordleren moet de aandacht dan ook liggen

op het ontwikkelen van woordleer-strategieën, waarmee kinderen ook op eigen kracht hun woordkennis kunnen uitbreiden. Het ontwikkelen van een positieve houding ten opzichte van woordleren is daarbij natuurlijk van wezenlijk belang.

Graves (1987) beschrijft deze drie componenten als de doelen van woordenschatonderwijs. Elk van de doelen zullen we hieronder apart in beschouwing nemen. Het gaat om: woorden leren, leren woorden leren, leren over woorden.

### WOORDEN LEREN

Van de drie genoemde componenten heeft 'woorden leren' in onderwijs en onderzoek de meeste aandacht gekregen. Toch zien we als het gaat om de invulling van de 'wat'-vraag nog veel witte vlekken. Om te beginnen is er levensgroot het selectievraagstuk. Er zijn niet honderden maar vele duizenden woorden te leren: voor het onderwijs is de afweging welk woord wél en welk woord niet, welk woord nu en welk woord later, steeds aan de orde.

De laatste tijd zijn er woordenlijsten verschenen, die een empirisch gegronde keuze mogelijk maken: de selectie-criteria 'nut' en 'frequentie' hoeven niet meer intuïtief ingezet te worden. Verschillende streef- en frequentielijsten (zie Verhallen & Verhallen 1994) kunnen een basis bieden om doelwoorden te selecteren voor bepaalde leerjaren. De toevoeging 'voor bepaalde leerjaren' is hier relevant, want voor een systematische opbouw van de woordenschat kan de 'wat'-vraag niet los gezien worden van de wanneer-vraag. In alle leerjaren, op allerlei plaatsen van curriculum moet woordenschat worden uitgebreid. Maar het ontbreken van een woordenschatleerlijn wrekt zich ook hier. Over selectie

valt nog veel te zeggen, maar er is een andere kant van de 'wat'-vraag die niet onbesproken mag blijven.

Meer nog dan de vraag 'welke woorden op welk moment onderwezen moeten worden' is de kwestie 'wát er van woorden geleerd moet worden' een witte vlek. Er zijn op dit punt nogal wat misvattingen. Een van de voornaamste oorzaken is de verregaande simplificatie van het begrip woordkennis. Zowel in onderwijs als in onderzoek is er een hardnekkige neiging woorden te beschouwen als wél of niet gekend. Zowel in schoolboekjes als in toetsen is de traditie ten aanzien van woorden: je weet het wél of je weet het niet, je maakt een vraag goed of fout; fout betekent het woord is niet geleerd, goed betekent het woord is wel geleerd.

Een dergelijke dichotomie doet geheel geen recht aan de werkelijkheid. Er zijn gradaties van woordkennis, lopend van 'ik ben dat woord ooit wel eens eerder tegengekomen' tot 'daar heb ik mijn proefschrift over geschreven' (Nagy 1988). Deze gedachte is overigens niet nieuw. Al in 1927 schreef Dolch: *'We need first to point out two extremes: a word as a symbol that can be put to some use in thinking or communication, and the word as representing the total fullness of meaning which human experience may associate with it. Between the two extremes there are naturally all degrees of meaning for different individuals.'* (p. 182)

Woorden worden dan ook niet in één keer 'geleerd': de kennis van een woord wordt langzaam opgebouwd. Deze kwestie is veel te lang onderbelicht gebleven. In het onderstaande schema, overgenomen uit Nation (1990), staat systematisch opgesomd wat het leren van een woord allemaal in kan houden:

## WOORDLEERDOELEN

### Vorm

- Gesproken R. Hoe klinkt een woord?  
P. Hoe wordt het woord uitgesproken?
- Geschreven R. Hoe ziet het woord eruit?  
P. Hoe wordt het woord gespeld?

### Positie

- Grammaticaal R. In welke zinspatronen staat het woord?  
P. In welke zinspatronen moet het woord gezet?
- Collocaties R. Welke (typen) woorden zijn voor of na het woord te verwachten?  
P. Met welke (typen) woorden moet dit woord gecombineerd worden?

### Functie

- Frequentie R. Hoe algemeen is het woord?  
P. Hoe vaak is het woord te gebruiken?
- Toepassing R. Waar kan het woord verwacht worden?  
P. Wanneer kan dit woord gebruikt worden?

### Betekenis

- Concept R. Wat is de betekenis van het woord?  
P. Welk woord moet worden gebruikt om deze betekenis uit te drukken?
- Associaties R. Welke andere woorden roept het woord op?  
P. Welke relaties met andere woorden zijn er te maken?

(Uit: *Verhallen & Verhallen 1994, p. 171;*  
Naar: *Nation 1990, p. 31*)

De opbouw van het schema is duidelijk en lijkt volledig. Er is een vierdeling gemaakt, namelijk vorm, positie, functie en betekenis. Bij elk van de vier onderdelen wordt een onderscheid gemaakt tussen R: receptieve kennis en P: productieve kennis. Het schema geeft weliswaar zicht op de verschillende aspecten van woordkennis, maar laat nog niet zien dat er verschillende gradaties van het kennen van een woord zijn. Daarvoor biedt een beschrijving van de ontwikkeling van woordkennis meer aanknopingspunten. Uitgaande van de twee-in-één-functie van woorden (een woord als taal- en denkeenheid) is de vraag dus: 'Hoe leren kinderen woordvormen en de achterliggen-

de concepten?' Aitchison (1987) heeft de opbouw van woordenschat geschetst aan de hand van drie verschillende principes; het gaat om labelen, categoriseren en netwerkopbouw.

### Labelen

Het leren van een woord, begint met het koppelen van de woordvorm aan een element uit de werkelijkheid; een kind leert eerst waar een woord in een bepaalde context betrekking op heeft: het leert bijvoorbeeld dat de klankcombinatie *b-l-oe-m* verwijst naar een exemplaar van het bosje narcissen dat op een bepaald moment thuis in de kamer op tafel staat.

### Categoriseren

Het kind heeft *bloem* geleerd op het niveau van labelen in één bepaalde situatie; een tweede stap is uitbreiding van de toepassingscontexten. Het kind moet leren wat de 'bandbreedte' van het woord is: *bloem* is niet alleen van toepassing op de narcis in het vaasje op tafel, maar ook op de krokus in de tuin, de afbeelding van een roos in het prentenboek enzovoort. Het kind vormt zich een idee van de categorie bloemen. Het gebruik van het woord is niet meer aan één context gebonden.

Uiteindelijk moet het kind precies leren hoever de betekenis van een woord reikt. De categorie krijgt in de loop der tijd een steeds duidelijker afbakening. Het gaat om het leren van verschillen tussen bijvoorbeeld *bloem* en *plant* of, om een abstract voorbeeld te nemen, verschillen tussen woorden als *raadsel* en *grap*. Bij het uitbreiden van de toepassingscontexten en de preciezere afbakening van het betreffende concept worden steeds meer verschillende betekenisaspecten verworven. Een kind doet steeds meer kennis en ervaringen op rond bloemen. Bijvoorbeeld dat bloemen op de markt of in winkels verkocht worden; dat ze in vaasjes staan, in de tuin, of in het park; dat bloemen bloeien, geuren, verdorren, verschillende kleuren kunnen hebben, water nodig hebben enzovoort. Al deze gegevens worden opgenomen in het zich ontwikkelende concept *bloem* en zo groeit de kennis van de betekenislading van het woord.

### Netwerkopbouw

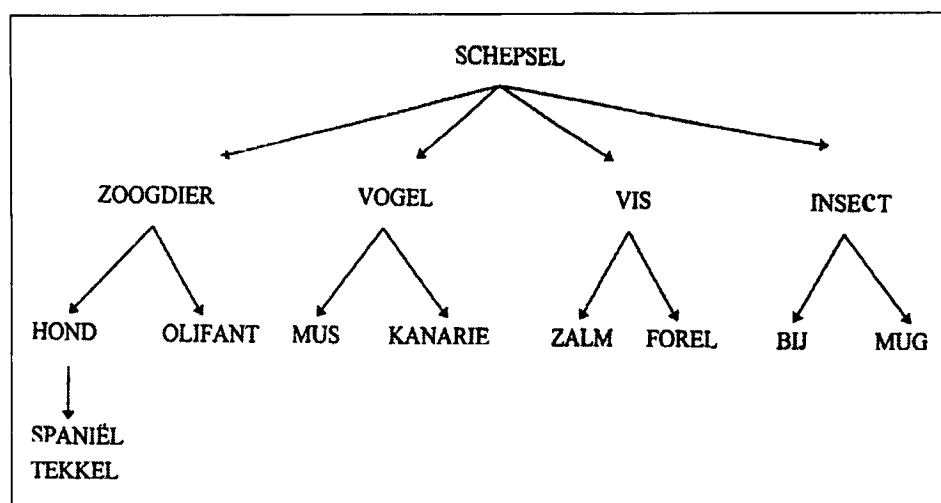
In de loop der tijd, terwijl het kind ervaring opdoet met verschillende toepassingscontexten van een woord, komen er steeds meer verbindingen met andere woorden tot stand. Het woord krijgt steeds meer relaties in het semantisch netwerk. Woorden liggen niet allemaal als een berg losse erwten in het hoofd opgeslagen. Het mentale lexicon (de woordenschat in het hoofd van de mens) is een hecht netwerk: woorden zijn

dan op te vatten als knopen en daartussen zijn allerlei verschillende verbindingsdraden tot stand gekomen. Vooral de betekenisverbindingen (*bloem-steel*, *bloem-bloeien*, *bloem-plant*) spelen een centrale rol in het taalgebruik en bij het leren. Vormverbindingen (*bloem-roem*) treden slechts in bepaalde situaties op de voorgrond, bijvoorbeeld bij het maken van rijmpjes.

Deze drie principes staan centraal bij de opbouw van woordkennis. In de voor-schoolse ontwikkelingsfase leert een kind de namen van dingen, ideeën, gebeurtenissen en handelingen uit de omringende wereld. Terwijl de ervaringswereld en daarmee de 'kennis van de wereld' zich uitbreidt, breidt ook de kennis van nieuwe woorden en de achterliggende begrippen zich uit. De groeiende woordenschat is als het ware een index van toenemende wereldkennis. In de volgende fase, als kinderen naar school gaan krijgt de woordenschatuitbreiding nieuwe impulsen. Kinderen leren niet alleen nieuwe woorden (bijvoorbeeld *kroes* als synoniem voor *beker*), maar ook nieuwe begrippen (*evenaar*) en nieuwe, abstracte betekenisrelaties tussen woorden (bijvoorbeeld hiërarchische relaties in reeksen als *voedsel-groente-prei*).

In de klas gaat het aanvankelijk in de kleutergroepen nog min of meer om concrete betekenisstoekenningen: er wordt in het kringgesprek gepraat over het hondje van Mattijs dat altijd kwispelt. Gaandeweg wordt de betekenisstoekenning niet alleen uitgebreider maar ook abstracter. In de bovenbouw krijgen kinderen het woord *hond* niet meer besproken in specifieke concrete contexten, maar in een meer algemene zin. Er wordt gesproken én geschreven over *de hond* als diersoort behorend tot de categorie *zoogdieren*. Hiërarchische betekenisrelaties komen steeds meer centraal te staan, waardoor woorden en hun betekenissen steeds meer in een logisch verband worden begrepen:





De logisch hiërarchische relaties zijn essentieel voor (vooral schoolse) betekenis-toekenning van woorden: het woord kan in ruimer verband worden begrepen. Woordkennis wordt als het goed gaat, zo geleidelijk verdiept. De betekenis-toekenning wordt steeds abstracter en schoolser. Een ander voorbeeld is het woord *koken*. In eerste instantie leren kinderen het woord *koken* in verband te brengen met *soep* of *aardappels*. In de onderbouw is deze betekenis-toekenning voldoende. Later leren kinderen dat *koken* ook betekent dat water een kookpunt bereikt en dan overgaat in damp. Nog verder in het onderwijs leren kinderen dat *koken* niet alleen bij water maar ook bij andere vloeistoffen hoort en dat verschillende vloeistoffen verschillende kookpunten hebben. Koken verplaatst zich langzaam van de keuken naar het laboratorium.

Als antwoord op de 'wat'-vraag kunnen we nu de inhoud van woordenschatonderwijs als volgt kenschetsen:

- *kinderen leren nieuwe woordvormen voor 'oude' concepten*  
Bijvoorbeeld een kind dat het woord *ziekenhuis* kent, leert het nieuwe woord *kliniek*. Het kind kan met behulp van het oude concept *ziekenhuis* het nieuwe label *kliniek* toevoegen: de betekenisla-

ding hoeft niet van de grond af aan te worden opgebouwd, alle betekenisaspecten van het oude concept *ziekenhuis* zijn al voorhanden;

- *kinderen leren nieuwe woordvormen voor nieuwe concepten*  
Bijvoorbeeld een kind leert het woord *tabel*: zowel de woordvorm als het concept zijn onbekend; alle betekenisaspecten moeten nog geleerd worden;
- *kinderen breiden bij 'oude' woorden en concepten kennis uit*  
Bijvoorbeeld een kind kent het woord *stronk* in de betekenis van *onderste deel van een omgehakte boom*; het breidt bij het oude woord *stronk* het oorspronkelijke concept uit als het leert dat *stronk* breder kan worden opgevat en ook van toepassing is op het onderste harde stuk van kool of sla.

### LEREN WOORDEN LEREN

Naast het leren van nieuwe woorden en betekenissen staat voor de 'wat'-vraag, het 'leren woorden leren' als tweede op het lijstje. Het is duidelijk dat niet ieder afzonderlijk te leren woord op school kan worden uitgelegd en inge oefend. Dat is niet haal-

baar en niet wenselijk. Leerlingen moeten uiteindelijk zelfstandig met woorden kunnen omgaan en middelen aangereikt krijgen om op eigen kracht woordkennis uit te breiden. Ook als volwassenen worden we steeds geconfronteerd met woorden die we niet volledig of helemaal niet kennen, bijvoorbeeld *gevoelstemperatuur* of *internet*. Elk mens leert zonder meester of juffrouw nieuwe woorden en betekenissen bij: naast de gestuurde verwerving in leersituaties (waarbij een afgemeten hoeveelheid woorden wordt aangeleerd) is er een levenslang proces van ongestuurde woordenschatverwerving.

Kinderen moeten dus niet alleen woorden leren, maar ook vaardigheden ontwikkelen om de steeds opduikende nieuwe woorden te verwerken. Leerkrachten moeten dus niet alleen woorden behandelen, maar leerlingen begeleiden bij het vinden van de weg

om op eigen kracht woordkennis uit te breiden. Er zijn verschillen tussen kinderen, met betrekking tot de richting die ze uitgaan. Sommigen hebben een efficiënte methode, maar anderen gaan een minder goede weg. Het idee achter 'leren woorden leren' is, dat kinderen door het onderwijzen van strategieën op het juiste spoor gebracht kunnen worden om zo het ongestuurde woorden leren te verbeteren. Eén van de belangrijkste trajecten van zelfstandige woordenschatuitbreiding is het leren van woorden uit de context, waarbij het kunnen afleiden van de betekenis centraal staat.

Wat houdt dat in? Afleiden van de betekenis van een onbekend woord op basis van contextgegevens is een complexe vaardigheid. Verschillende processen spelen een rol. Dit kan het beste worden uitgelegd aan de hand van een voorbeeld (Sternberg 1987):

*De eerste keer dat hij een argobral zag, was tijdens een zakenreis in Australië'. Na een zware bespreking voelde hij zich moe en lamlendig. Hij had een taxi genomen en zich naar het park laten rijden. Plotseling zag hij daar, bij de hoofdingang, de argobral. Hij greep naar zijn fototoestel, maar het was al te laat.*

Bij het afleiden van de betekenis moet een aantal cognitieve operaties worden verricht.

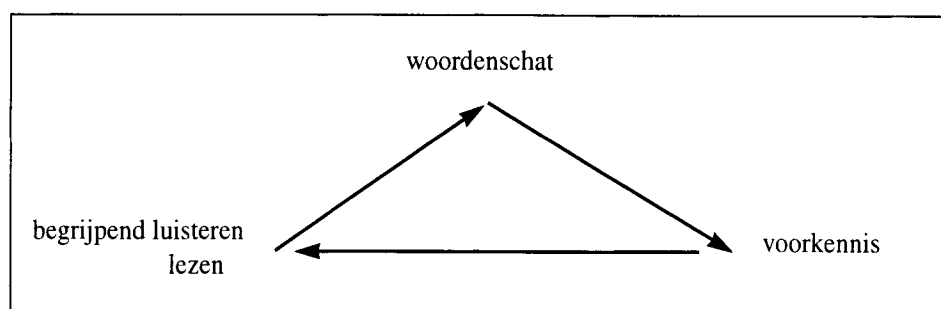
- *selectief informatie uitfilteren*: het is bijvoorbeeld relevant dat de man in Australië was, in een park; het is niet relevant dat de man zich moe en lamlendig voelde en dat hij zich met een taxi naar het park had laten rijden;
- *selectief combineren van relevante cues*: je kan een argobral zien, maar blijkbaar niet vaak (de man is ouder en heeft er nog nooit een eerder gezien); argobrallen komen voor in Australische parken;
- *selectief vergelijken met voorkennis* (inpassen van nieuwe informatie in oude informatie, relateren aan eigen kennis en

ervaringen): je maakt op reis foto's om bijzonderheden vast te leggen, bijvoorbeeld een interessant gebouw, een kunstwerk, of iets van de natuur. Bij het fotograferen van levende objecten, moet je vaak snel zijn, anders is het te laat. Het gaat hier niet om een standbeeld of een bijzondere plant, maar waarschijnlijk om een dier.

Het 'leren woorden leren' is niet een kwestie van het leren toepassen van vaste regels of een aantal trucs. Kinderen moeten een strategisch plan van aanpak hebben. Die strategieën fungeren niet alleen als woordleerstrategie, maar zijn ook als taalgebruiksstrategie inzetbaar bij begrijpend lezen en

luisteren. Bij het voorbeeld van de *argobral* is dat al duidelijk naar voren gekomen. Het zou net zo goed om begrijpend lezen als om woorden leren leren kunnen gaan. Goede strategiegebruikers zullen informatie die ze in een mondelinge of schriftelijk tekst krijgen aangeboden doelgericht selecteren, combineren en vergelijken met voorkennis.

Zo'n plan van aanpak functioneert op woordniveau, bij het leren woorden leren, maar ook op tekstniveau, bij het begrijpend lezen en luisteren. De drie aspecten woordenschat, begrijpend lezen/luisteren en voorkennis worden door Nation (1993) als een cyclische route met elkaar in verband gebracht:



Het is een doorgaande lijn, waarmee op langere termijn het incrementele proces van woorden leren uit de context te verklaren is. De kennis van woorden breidt zich uit en daarmee de achterliggende concepten; dat betekent toename van de voorkennis, hetgeen weer leidt tot beter begrip bij luisteren en lezen; bij beter begrijpend lezen groeit de kennis van woorden enzovoort. In dit cyclische proces is 'raden-uit-de-context' een belangrijke factor.

Nu laat het voorbeeld van *argobral* zien dat de context rond een woord zelden voldoende informatie biedt om de precieze betekenis van een woord af te leiden. Een *argobral* is kennelijk een zeldzaam diertje: maar wat? een vogel, een muisje, een soort buideldier?, dat is nog onduidelijk. Het gaat hier echter niet om de vraag of 'raden-uit-de-context' een goede manier is om woorden aan te leren. Die vraag heeft in de literatuur veel aandacht gekregen en is uitgebreid onderzocht zowel voor het moedertaalonderwijs als voor het vreemde-talenonderwijs (zie voor een overzicht Mondria 1996).

In het kader van woordenschatuitbreiding bespreken we 'raden-uit-de-context' niet als didactisch principe maar als aan te leren strategie, met het accent op langetermijndoelen. Na één keer is de betekenis van een onbekend woord niet geleerd, maar de tweede keer zal een persoon of kind het woord herkennen en in de nieuwe context andere betekenisaspecten proberen in te passen of eventueel te corrigeren, evenals bij de derde keer, de vierde keer enzovoort. Opnieuw zien we dat woordleren geen kwestie is van 'alles' of 'niets', maar eerder van 'steeds een beetje meer'. En... opnieuw zien we de centrale plaats van woordenschat in communicatie en in onderwijs.

Naast het afleiden van de betekenis uit de context zijn er nog andere strategieën, zoals het analyseren van woordvorm en het gebruik van woordenboeken. Verder hoort het inschatten van de mate waarin de betekenis van een woord gekend is, ook in het rijtje thuis. Dit laatste is niet zozeer een strategie van woordenschatuitbreiding, maar een voorwaarde voor het inzetten van de andere woordleerstrategieën. Als leerlingen steeds ten onrechte denken dat ze woor-

den voldoende kennen, terwijl dat niet het geval is, dan zullen ze er bij het leren geen aandacht aan besteden. Het kunnen inschatten van eigen woordkennis is altijd de eerste stap.

### LEREN OVER WOORDEN

Voor het beantwoorden van de 'wat'-vraag staat als derde en laatste doel 'leren over woorden' genoteerd. Het is zinvol kinderen bekend te maken met principes van woordleren en aspecten van woordkennis. Ze zouden dan beter zicht krijgen op hun eigen woordenschatverwerving. Het 'leren over woorden' valt dan in een aantal verschillende subdoelen uiteen (vgl. Graves 1987):

#### ***Leren wat het betekent om een woord te kennen***

Leren over niveaus of gradaties van woordkennis is voor kinderen waardevol als voorbereiding op het leren inschatten van de eigen woordkennis (op metacognitief niveau) en om zich bewust te worden van verschillende leerdoelen.

#### ***Leren dat woordbetekenissen variëren***

Polysemie is een belangrijke eigenschap van veel woorden; de meeste woorden hebben meerdere betekenissen. Daarom kan de betekenis van woorden zelden in een keer uit een context worden begrepen. Bij woordenschatopbouw gaat het niet alleen om het leren van meer woorden. Juist het leren van nieuwe betekenissen bij 'oude' woorden, is een belangrijke component (zie het voorbeeld *koken* en *stronk* in dit artikel). Kinderen leren dat woordbetekenissen variëren in verschillende contexten.

#### ***Relaties tussen woorden leren herkennen en manipuleren***

Niet alleen voor leerkrachten maar ook voor leerlingen is het belangrijk te weten dat woordenschat geen verzameling losse labels is, maar een netwerk waarin verschillende betekenisrelaties als verbindingsdra-

den tussen woorden getrokken zijn. Woorden zijn ingeweven in dit netwerk en woordbegrip wordt dan mede bepaald door de betekenisverbindingen die de taalgebruiker kan leggen. Een kind leert bijvoorbeeld het woord *tijger* verbinden met *roofdier*, samen met *leeuw*, *panter* en daarmee is de betekenis-toekenning op een ander plan gekomen. De woorden komen ten opzichte van elkaar in een logisch kader te staan. Het is zinvol om de verschillende relaties tussen woorden te leren herkennen en te leren manipuleren. Vooral de hiërarchische relaties, die de opbouw van kennis grotendeels structureren moeten aandacht krijgen (zie de paragraaf 'Woorden leren'). In verband met het uitvoeren van formele, schoolse opdrachten moeten kinderen met dit soort betekenisverbindingen bewust kunnen werken.

#### ***Leren om figuurlijk taalgebruik te herkennen en te gebruiken***

Figuurlijk taalgebruik, idioom en spreekwoorden komen aan bod in bijna elke taal-methode. De uitwerking kan nogal verschillen. Soms is het de bedoeling dat leerlingen de betekenis uit het hoofd leren. Een leerkracht memoreerde in een nascholingscursus het geval van haar eigen elfjarige dochter, die thuis een overhoring over spreekwoorden moest leren; bij het spreekwoord *paarlen voor de zwijnen werpen* stond als uitleg *het schone voor het onwaardige verkwisten*. De dochter vroeg haar moeder het laatste uit te leggen, het eerste begreep ze wel. Dit is een extreem voorbeeld van onzinnige leeractiviteiten. Het gaat bij figuurlijk taalgebruik natuurlijk vooral om het herkennen en leren gebruiken van allerlei vormen van beeldspraak, metaforen, taalgrapjes, woordspelingen enzovoort.

#### ***Leren woorden te waarderen***

Ten slotte is een fundamentele doelstelling: een kind moet ervaren dat het leuk en zinvol is om woorden te verwerven. Dit attitude-aspect heeft veel te weinig aandacht gekregen. Saaie invuloefeningen of leertesjes zijn

weinig bevorderlijk voor de motivatie. Het kan ook anders: woordenschatspelletjes, quizen, kruiswoordraadsels, rebussen, uitbeeld- en raadspelletjes stimuleren de aandacht voor woorden en betekenissen. 'Leren woorden te waarderen' is geen afzonderlijk subdoel, maar een doorsnijdend gegeven. De betrokkenheid van het kind bij woordenschatactiviteiten is niet alleen doel maar ook voorwaarde.

## HOE?

Na het 'waarom' (waarbij het ging om het belang van woordleren en woordenschatonderwijs), en na het 'wat' (waar het vooral ging om inhoud en leerdoelen) rest nog de 'hoe'-vraag en hiermee komen we op het terrein van de didactiek. Natuurlijk moeten de besproken hoofdlijnen hier doorgetrokken worden. Het gaat tenslotte om de didactische uitwerking. Hoe moeten de aan te leren woorden en betekenissen op een juiste manier in de les worden aangeboden en inge oefend? Hoe komen de aan te leren woorden en betekenissen uiteindelijk terecht in het geheugen van de leerlingen? Uit het voorgaande zijn direct een aantal belangrijke uitgangspunten voor het onderwijs af te leiden. Hieronder zullen de voornaamste principes de revue passeren.

### WOORDLEREN IS VOORAL HET LEREN VAN BETEKENIS

Als woordenschatonderwijs moet recht doen aan de twee-in-één-functie van woorden dan moet de aandacht niet eenzijdig gericht zijn op de vormkant. Woorden zijn, zoals gezegd, op te vatten als labels die staan voor concepten. Het leren van de verschillende betekenisaspecten en betekenisverbindingen is dan de kern van woordenschatonderwijs. Overigens wordt hier opzettelijk niet gesproken over 'de' betekenis van woorden. Het bepaalde lidwoord

wekt ten onrechte de suggestie dat het om één ondeelbaar geheel zou gaan. Eerder is al onderstreept dat het bij woordleren juist gaat om de verwerving van een conglomeraat van verschillende betekenisaspecten: woorden hebben niet een bepaalde betekenis maar een meer of minder uitgebreide betekenislading.

### NIEUWE WOORDEN WORDEN NIET IN ÉÉN KEER GELEERD

Een vuistregel voor woordenschatonderwijs is herhaling, herhaling en nog eens herhaling. Een woord moet herhaald worden wil het beklijven. De ervaring wijst het uit en in onderzoek is het steeds weer aangetoond: een woord dat maar één keer aan de orde is gekomen, wordt bijna altijd zo weer vergeten. Herhaling is niet alleen noodzakelijk voor het inslijpen in het geheugen. Een andere kwestie is dat woorden zelden in één keer helemaal begrepen kunnen worden. Woorden liggen niet kant en klaar hun hele betekenislading uit te stralen. Verschillende contexten belichten verschillende betekenisaspecten.

In taalmethodes komen woorden vaak eenmalig in lesjes aan de orde. De kans op goede begripsopbouw en inbedding in de woordenschat zodat het woord onthouden wordt, is dan uiterst gering. Het kan niet vaak genoeg gezegd worden: bij woordenschatonderwijs moet herhaling en variatie van contexten centraal staan.

### WOORDEN KUNNEN OP VERSCHILLENDE NIVEAUS GEKEND WORDEN

Het onderwijs dient rekening te houden met het feit dat woorden in verschillende gradaties gekend worden. Dit is niet alleen belangrijk voor het bepalen van het beginniveau van kinderen. Ook bij het vaststellen van leerdoelen is dit principe belangrijk. De leerkracht moet niet alleen onderscheid

maken tussen receptieve en productieve beheersing. Een genuanceerdere inschatting is gewenst en leerdoelen moeten zo scherp mogelijk gesteld worden. Aan de ene kant hoeven woorden niet altijd op het hoogste niveau gekend te worden. Een vage notie van betekenis is soms in eerste instantie voldoende. Maar aan de andere kant is in onderwijsleersituaties vaak preciezere betekenistoekenning en diepere woordkennis vereist. Het is niet voldoende als kinderen in de les maar zo'n béétje weten waar het over gaat: het effect van de klok en de klepel is bij leren juist een gevaar. Leerlingen moeten verschillende betekenisaspecten van woorden goed kennen en die betekenissen kunnen inzetten bij denkprocessen.

De laatste vier punten kunnen onder het kopje 'extra aandachtspunten voor tweetalige kinderen' worden gerubriceerd. Het gaat hier om principes die in woordenschatonderwijs sowieso belangrijk zijn, maar die met betrekking tot tweetalige kinderen *extra aandacht* behoeven. Overigens zouden we in dit verband ook moeten denken aan dialectsprekende kinderen of eentalige kinderen die op het gebied van taal een achterstand hebben.

### EFFICIËNTE SELECTIE

Efficiënte selectie van woorden én leerdoelen is noodzakelijk. Er zijn zoveel woorden te leren! Met name anderstalige leerlingen moeten dringend Nederlandse woorden leren om mee te kunnen draaien in de les. Zij hebben ten opzichte van de Nederlandse klasgenootjes een achterstand, die ontstaat doordat zij les krijgen in een tweede taal: het Nederlands. Veel te vaak en te snel krijgen anderstalige kinderen het stempel van 'taalarme' kinderen. Natuurlijk is niets minder waar. De anderstalige kinderen hebben net zo goed als de Nederlandstalige kinderen labels en concepten verworven maar concepten blijven aan het zicht ont-

trokken omdat de labels niet tot de taal van de school behoren. Het is zaak zo snel mogelijk Nederlandse woordvormen te leren, zodat de kinderen net zo goed als de eentalige leeftijdgenootjes van het onderwijs kunnen profiteren.

Leerstofselectie is dan altijd de eerste bepalende stap. Voor het woordenschatonderwijs valt er veel te kiezen. Leerkrachten en methodeschrijvers moeten prioriteiten stellen en steeds afwegen welke woorden wel en welke niet voor behandeling in aanmerking komen. Je hoeft er geen streef- of frequentielijst op na te slaan om te zien dat bepaalde oefeningen op dit punt geheel niet deugen. Bijvoorbeeld een lesje uit een taalmethode voor groep vijf (derde leerjaar) laat de kinderen de volgende woorden in een woordenboek opzoeken om de betekenis te noteren: *pips, fuut, traag, zege, praalhans, mombakkies, gewei*. Met een bewuste afweging is er al veel gewonnen.

### VOLDOENDE WOORDEN

Het is al gezegd, een 'probleem' bij woordenschat is: er valt zoveel te leren! Zoveel woorden en zoveel betekenissen. Wat is voldoende? Voor allochtone kinderen, of taalzwakkere kinderen zijn er nog berekeningen te maken ten aanzien van het wegwerken van de achterstand. Om de Nederlandse leeftijdgenootjes in te halen moeten allochtone kinderen van groep 1 tot en met groep 4 (tweede kleuterklas tot en met het tweede leerjaar) elk jaar zo'n 1000 woorden extra leren (Appel & Vermeer 1994).

Iedereen is het er over eens dat het accent vooral in de eerste leerjaren, dus in de onderbouw op woordenschat moet komen te liggen. Daar wordt immers de basis gelegd. Maar ook in hogere leerjaren moet woordkennis systematische aandacht krijgen. Onderwijs is in het algemeen een probleem van tijd.

De vraag is dan: hoeveel tijd moet men reserveren voor woordenschatonderwijs? Moet er een verdeling gemaakt worden over verschillende leerjaren? Zo ja, hoe dan? Deze vragen zijn niet eenvoudig te beantwoorden. Bovendien is het zaak om niet alleen kijken naar tijd die op het rooster voor woordenschat staat of zou moeten staan. Woordenschatonderwijs zou als een rode draad door het hele curriculum heen moet lopen. Leerkrachten van de bovenbouw geven aan dat ze naar hun idee de hele dag door met woorden bezig zijn (Verhallen 1991). Continu duiken er hap-snap woorden op die uitgelegd worden en vervolgens weer uit het zicht verdwijnen. Dat is zonde van de kostbare onderwijstijd. Met een systematischer aanpak zouden er binnen de beschikbare tijd veel meer woorden geleerd kunnen worden.

#### SYSTEMATISCHE OPBOUW/GELEIDELIJKE VERDIEPING VAN WOORDKENNIS

Bij de schets van woordenschatontwikkeling (bij het labelen, classificeren en vooral de netwerkopbouw) is al aangegeven hoe woordkennis zich in de loop der schooljaren geleidelijk verdiept. Er is, als het goed gaat, een continue ontwikkeling, dat wil zeggen een doorgaande lijn van voorschoolse en schoolse ontwikkeling, van woordgebruik thuis en op school, en van gestuurde en ongestuurde verwerving. Juist bij de anderstalige kinderen, de dialectspreekende kinderen of de kinderen uit achterstandmilieus, is er minder sprake van een vloeiend ontwikkelingsverloop. Het taalgebruik op school sluit niet aan bij de woordkennis die kinderen van huis uit hebben meegekregen. Als de weg van de continue ontwikkeling dan geblokkeerd is dan moet er zeer bewust gezocht worden naar aansluiting bij wat kinderen al weten en 'kunnen weten'. Leerkrachten moeten dan extra alert zijn op eventuele ontbrekende schakels.

En dit is niet alleen belangrijk in de beginjaren. In een onderzoek naar kwaliteit van de woordkennis bij kinderen in groep 5 en 7 (derde en vijfde leerjaar) kwam naar voren dat er systematische verschillen zijn tussen kinderen in de diepte van de woordkennis (M. Verhallen 1994). Als een kind een woord gebruikt, dan wil dat nog niet zeggen dat er voldoende betekenisaspecten zijn verworven en dat het woord kan worden gehanteerd bij allerlei schoolse taken. Het onderwijs kan en moet bijdragen aan de opbouw van diepe woordkennis, niet alleen maar door labels te leren, maar door rijke instructie en veel herhaling.

#### BELANG VAN CONTEXT

Bij rijke instructie en goede herhaling speelt de kwaliteit van de context een grote rol. Goede context is ondersteunend voor begrip en verheldert de te behandelen betekenisaspecten: woorden komen in een bepaald licht te staan. Het belang van visuele context wordt door iedereen in het onderwijs erkend. Maar toch beperkt dit zich nog veel te vaak tot de kleutergroepen. Het gebruik van voorwerpen, plaatjes, foto's, voordoen, laten voelen is een krachtig middel om 'mental image' te creëren, ook in de bovenbouw. Een vuistregel voor leerkrachten van alle leerjaren is: als je het kan laten zien, laat het dan ook zien. Toch is de visuele context per definitie beperkt. De nadruk ligt op perceptuele betekenisaspecten. Als we kinderen een plaatje van een *hark* of een *ploeg* laten zien is dit niet voldoende: andere dan uiterlijke betekenisaspecten blijven dan onderbelicht. De verbale context kent deze beperking niet. De in de uitleg gebruikte woorden moeten wel goed bekend zijn willen ze de betekenis van het woord belichten.

Dit zijn de zeven basisprincipes van woordenschatonderwijs. In de traditionele methodes is er van die principes weinig terug te vinden. De woordenschatlesjes van

de oudere taalmethodes hebben vooral betrekking op het eerste doel 'woorden leren'. Wat daarbij onmiddellijk opvalt, is het gebrek aan variatie van oefenvormen. 'Vul het juiste woord in bij de volgende zinnen' of 'zoek de juiste betekenissen bij elkaar' zijn de meest voorkomende opdrachten. Als leerlingen de woorden van het lesje niet in het goede zinnetje kunnen zetten dan helpt de methode niet verder.

Tegenwoordig komt in nieuwe methodes (zowel bij taalmethodes als bij aparte methodes voor begrip en lezen) het accent meer te liggen op de *ontwikkeling* van woordkennis. Aansluitend bij de basisprincipes voor woorden leren (accent op betekenissen, voldoende herhalen en rekening houden met niveaus van woordkennis) gaat men uit van een systematische didactische cyclus. Dat kan zijn een driedeling (Bogaert & Goossens 1993; Van Gorp 1993; De Niel 1996) of een viertakt (Verhallen & Verhallen 1994), in principe verschilt dat niet veel. Kern is dat de behandeling van een woord meerdere rondes telt. Bijvoorbeeld:

- 1 *voorbewerken*  
het creëren van een gunstige beginsituatie en activeren van voorkennis;
- 2 *semantiseren*  
het uitleggen van de woordbetekenis;
- 3 *consolideren*  
het inoefenen van het woord en de behandelde betekenisaspecten;
- 4 *controleren*  
het nagaan of de woorden en betekenissen onthouden zijn.

De verschillende stappen hebben in diverse publicaties uitgebreid aandacht gekregen (Verhallen & Verhallen 1994, Appel e.a. 1996, Bogaert & Goossens 1993). De systematische aanpak wordt bij het ontwikkelen van nieuwe woordenschatleerlijnen op deze manier vorm gegeven. Maar voor de uitwerking is aan één belangrijke vraag nog te weinig aandacht gegeven. In de praktijk is het ene woord makkelijker aan te leren

dan het andere. Met het strak hanteren van de genoemde didactische cyclus loopt men het risico onnodig lang stil te staan bij woorden die betrekkelijk snel zijn te onderwijzen. Niet iedere stap hoeft altijd evenveel aandacht te krijgen. Het is belangrijk om daarin flexibel te zijn. In de lespraktijk kunnen de verschillende stappen ongemerkt in elkaar overlopen. Sommige woorden zijn snel te semantiseren en vragen meer tijd om te consolideren. Andere woorden zijn moeilijker uit te leggen en worden bij het semantiseren zo vaak herhaald dat consolidering al grotendeels heeft plaatsgevonden.

Er is dus voor de aanpak van het woordenschatonderwijs geen algemeen recept te geven: de ingrediënten liggen wel vast (elke stap van de didactische cyclus moet worden genomen) maar de hoeveelheden variëren. De dosering verschilt per woord en per situatie. De didactische cyclus kan niet mechanisch worden toegepast. De uitwerking van de stappen is afhankelijk van de leerlast van het te onderwijzen woord. Nu is leerlast geen intrinsieke eigenschap van woorden. De leerlast van een woord wordt mede bepaald door de leerlingen en de situatie.

Bijvoorbeeld het woord *afstand* is een abstract woord dat in een taalles een betrekkelijk hoge leerlast heeft, maar in de bewegingsles is de leerlast kleiner. Als de kinderen bij mikspelletjes met een bal een doel moeten raken en de leerkracht zegt steeds: 'we maken de afstand nog een beetje groter' dan wordt het woord als het ware ongemerkt aangeleerd. Tijdens de bewegingsles kunnen de leerlingen zien en ervaren wat afstand is (voorbewerken en semantiseren), het woord wordt ongemerkt veelvuldig herhaald (consolideren) en door een kind te vragen de afstand te vergroten/verkleinen kan de leerkracht nagaan of het woord begrepen is (controleren).

Het ene woord kan ook voor het ene kind moeilijk te leren zijn en voor een ander kind



veel makkelijker. Enige flexibiliteit in de aanpak is dus op zijn plaats.

## TEN SLOTTE

Bij de vragen naar het 'waarom', het 'wat' en het 'hoe' van woordenschatonderwijs is in dit artikel een aantal antwoorden geformuleerd. Hoofdzak is en blijft dat het werken aan woordenschat in het onderwijs verbetering behoeft. In plaats van fragmentarische hap-snap woordenschatuitbreiding is een meer systematische aanpak noodzakelijk. Juist bij de opbouw van woordenschat is het belangrijk om een doorgaande lijn te creëren. Systematiek in het woordenschatonderwijs kan alleen tot stand komen als zowel de leerkrachten in de dagelijkse lespraktijk, als de taalmethodes en leermiddelen voor andere vakken, op grond van de genoemde principes te werk gaan.

Het structureren van woordenschatuitbreiding bij kinderen in de klas betekent *niet* dat woorden als losse elementen aan de orde komen. Het aanleren van woorden en betekenissen moet plaatsvinden in situaties en contexten die voor kinderen betekenisvol zijn. Het ontwerpen van goede contexten is een voorwaarde. Pas dan kan de didactische cyclus effectief worden ingezet, aan-

sluitend bij de beginsituatie, het ontwikkelingsniveau en de leerintenties van de kinderen. Continuïteit is daarbij het sleutelwoord: de doorlopende lijn tussen woordenschat-voorkennis-begrijpend luisteren/lezen moet steeds voor ogen gehouden worden.

Meer lijn aanbrengen in de woordenschatopbouw hoeft niet direct te leiden tot een strak programmatische aanpak, waarbij alles van a tot z is voorgekookt: zowel bij de leidende als bij de begeleidende activiteiten kunnen leerkrachten de woordenschatuitbreiding gericht stimuleren. Structureren is niet alleen vóórstructureren. Men kan in het onderwijs een meer of een minder planmatige methodiek hanteren. Maar om te garanderen dat alle kinderen (dus óók de allochtone en de taalzwakkere kinderen) voldoende woorden en betekenissen leren, moet de hap-snap benadering vervangen worden door een systematischer aanpak. Anders zullen woorden bij de kinderen het ene oor in en het andere oor uitgaan, zonder dat er ergens in het hoofd van leerling of de leerkracht een belletje rinkelt.

Woorden staan centraal bij taalgebruik en bij vakleren. Het wordt tijd dat woorden ook centrale aandacht krijgen in het taalonderwijs.

Marianne Verhallen  
Universiteit van Amsterdam  
Vakgroep Algemene Taalwetenschap  
Spuistraat 210  
NL-1012 VT Amsterdam

## Noot

- 1 Dit artikel is de licht gewijzigde neerslag van de openingslezing die ik gehouden heb op de methodeconferentie voor het basisonderwijs rond woordenschat, georganiseerd door de Nederlandse Taalunie ('Woordenschat: waarom, wat en hoe', Antwerpen, 24 en 25 november 1995).

## Bibliografie

- Aitchinson, J.: *Words in the mind*. Oxford: Basil Blackwell, 1987.
- Appel, R. & A. Vermeer: *Tweede-taalverwerving en tweede-taalonderwijs*. Bussum: Coutinho, 1994.
- Appel, R., F. Kuiken & A. Vermeer (red.): *Nederlands als tweede taal in het basisonderwijs*. Amsterdam: Meulenhoff Educatief, 1996.
- Bogaert, N. & G. Goossens: Weet ik veel...!? Interactief werken aan woordenschat. *Vonk* 22/5 (mei-juni 1993), p. 28-38.
- Carroll, L.: *De avonturen van Alice in Wonderland en Spiegelland*. (N. Matsier (vert). Oorspronkelijke uitgave 1872.) Amsterdam: Van Goor, 1994.
- Clark, E.V.: *The lexicon in acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.
- De Niel, H.: De zin van het woord. Woordenschat in een taakgerichte aanpak. In: VON-Werkgroep NT2 (red.): *Taakgericht onderwijs: een onmogelijke taak?* Deurne: Plantyn, 1996 (Reeks Taalcahiers).
- Dolch, E.W. & D. Leeds: Vocabulary tests and depth of meaning. *Journal of Educational Research* 47 (1953), p. 181-189.
- Draper, A.G. & G.H. Moeller: We think with words; therefore, to improve thinking, teach vocabulary. *Phi, Delta, Kappa*, 52 (1971), p. 482-484.
- Graves, M.F.: The roles of instruction in fostering vocabulary development. In: M.G. McKeown & M.E. Curtis (eds.): *The nature of vocabulary acquisition*. Hillsdale: N.J. Erlbaum, 1987, p. 165-184.
- Mondria, J.A.: *Vocabulaireverwerving in het vreemdetalenonderwijs*. Proefschrift. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen, 1996.
- Nagy, W.E.: *Teaching vocabulary to improve reading comprehension*. Newark: International Reading Association, 1988.
- Nation, I.S.P.: *Teaching & learning vocabulary*. New York: Newbury House Publishers, 1990.
- Nation, I.S.P.: Vocabulary size, growth, and use. In: R. Schreuder & B. Weltens (eds.): *The bilingual lexicon*. Amsterdam: Benjamins, 1993, p. 115-135.
- Sternberg, R.J.: Most vocabulary is learned from context. In: M.G. McKeown & M.E. Curtis (eds.): *The nature of vocabulary acquisition*. Hillsdale: N.J. Erlbaum, 1987, p. 89-105.

Van Gorp, K.: Met andere woorden! Taalvaardigheidscomponent binnen NT2. *Onderwijskrant* 74-75 (1993), p. 10-20.

Verhallen, M. & S. Verhallen: *Woorden leren, Woorden onderwijzen. Handreiking voor leraren in het basis- en voortgezet onderwijs*. Hoevelaken: CPS, 1994.

Verhallen, M.: *Woordenschatuitbreiding bij anderstalige kinderen. Stand van zaken in het basisonderwijs*. ATW publicatie 57. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam, 1991.

Verhallen, M.: *Lexicale vaardigheden bij een- en tweetalige kinderen. Een vergelijkend onderzoek*. IFOTT. *Studies in language and language use* 7. Amsterdam, 1994.

Verhallen, S.: Meer woorden onderwijzen. Over woordenschat in de taaldidactiek. *Stimulans*, december 1994, p. 22-24.

Verhoeven, L. & A. Vermeer: *Diagnose van Kindertaal. Nederlandse taalvaardigheid van autochtone en allochtone kinderen*. Tiburg: Zwijsen, 1989.

Vygotsky, L.: *Thought and language*. Cambridge, MA: M.I.T. Press, 1962.