
Woorden in context

K. de Glopper
SCO-Kohnstamm Instituut
Universiteit van Amsterdam

1 inleiding

Het is een volkswijsheid dat er *B-* en *A-*mensen zijn: mensen die rekenen en mensen die niet naar rekenen talen, talenmensen dus.

Hoewel een scherp onderscheid naar mensen met taal- en mensen met rekentalenten niet te maken valt, heeft deze populaire opvatting wel enige basis in de realiteit. Ons onderwijssysteem brengt in elk geval leerlingen voort die zich nadrukkelijk profileren, met een exact pakket of met een talenpakket. Ook in de onderwijsverzorging lopen scheidslijnen tussen taal en rekenen. Er is de wereld van de reken- en wiskundedidactiek en de wereld van de taaldidactiek, waaruit ik afkomstig ben. Oppervlakkig gezien zijn deze werelden sterk verschillend. Toch kan een exemplarische beschouwing van één onderdeel van de taaldidactiek, het woordenschatonderwijs, onvermoede overeenkomsten tussen taal- en rekendidactiek aan het licht brengen. Voorafgaand aan die beschouwing is een blik op de complete menukaart geboden.

2 onderwijs in de Nederlandse taal

Het vakgebied Nederlandse taal (voor de invoering van de Wet op het Basisonderwijs: taal en lezen) is zeer veelomvattend. Volgens goed gebruik wordt het terrein verkaveld in de volgende deelgebieden: lezen, schrijven, spreken en luisteren, woordenschat, spelling, taalbeschouwing. Deze onderscheiding in deelgebieden of domeinen valt in de werkelijkheid lang niet altijd zo precies te maken. Zo is er in het onderwijs aan kleuters sprake van gevarieerde activiteiten waarbij veel wordt geluisterd en gesproken, met bijzondere aandacht voor woordenschat en ook enige aandacht voor taalbewustzijn, met name als voorbereiding op het leren lezen in het derde leerjaar. Maar ook in hogere leerjaren komen verschillende domeinen in samenhang voor. Zo zal tijdens lessen begrijpend lezen, als het goed is, vaak aandacht besteed worden aan woordenschat. Qua bestede tijd vormt

taal het belangrijkste vak in de basisschool. In de groepen 1 en 2 vraagt het doorgaans drie tot vier uur, in groep 3 bijna negen uur, in groep 4 en 5 zeven tot acht uur en in groep 6, 7 en 8 ongeveer zeven uur. Niet al deze tijd wordt overigens daadwerkelijk aan leren en instructie besteed. De netto bestede tijd bedraagt waarschijnlijk niet meer dan 75 procent van de genoemde aantallen.

De verschillende domeinen binnen het taalonderwijs krijgen niet allemaal evenveel aandacht. Zo wordt in groep 3 het overgrote deel van de beschikbare tijd aan het aanvankelijk lezen besteed. In de groepen 4 en 5 ligt het accent op wat wel de deelvaardigheden genoemd worden. Spelling, ondersteunende taalactiviteiten (woord- en zinsvorming, lettergreepverdeling, het alfabet) en technisch lezen krijgen elk ongeveer anderhalf uur (samen viereenehalf uur per week). Begrijpend lezen en schrijven vergen ieder drie kwartier per week. In de drie hoogste groepen wordt nog steeds de meeste tijd, globaal vier uur per week, besteed aan deelvaardigheden (spelling en interpunctie, technisch lezen, ontleden en taalbeschouwing). Aan de hoofdvaardigheden (begrijpend lezen, schrijven, en spreken en luisteren) wordt tezamen twee uur per week besteed. Al komt het in de verdeling van de onderwijstijd niet zo tot uitdrukking, de woordenschat is een van de kerngebieden van het taalleren. Woordenschat speelt een centrale rol in de ontwikkeling van de taalvaardigheid van kinderen. Sommigen, en bepaald niet de minsten (bijvoorbeeld de psycholoog J.B. Carroll), beschouwen het overdragen van kennis van woorden als de belangrijkste opdracht van het onderwijs. Kennis van woorden, en daarmee natuurlijk de achterliggende kennis van zaken en begrippen, is buitengewoon belangrijk voor het succesvol ten uitvoer brengen van de meeste taalproductie- en taalbegripstaken. Het begrijpen van teksten waarin te veel onbekende woorden voorkomen, in concreto meer dan 15 procent, is een ondoenlijke opgave. Tussen de vaardigheid in begrijpend lezen en de woordkennis van leerlingen bestaat dan ook een zeer hoge correlatie, in de regel tussen .70 tot .80. Woordkennis is de beste enkelvoudige indicator voor de taalleerprestaties en het taalleervermogen van leerlingen. De woordenschat markeert niet alleen de positieve kanten van het taalleren, maar ook de schaduwzijden: de soms zeer grote onderwijsachterstanden van anderstalige leerlingen betreffen met name ook de woordenschat.

3 woordkennis: aard en omvang

Woordkennis lijkt een vanzelfsprekend begrip, maar is het bepaald niet. Wat betekent het eigenlijk om een woord te kennen? En: hoe ziet het men-

tale lexicon van een taalgebruiker er uit? Er zijn woorden die alleen receptief gekend worden, woorden waarvan we de betekenis alleen (min of meer) kennen wanneer we het woord in een gebruiksomgeving tegenkomen. Andere woorden worden ook produktief gekend en kunnen gebruikt worden wanneer ze nodig zijn. Sommige woorden kennen we alleen via hun geschreven vorm, andere via hun gesproken vorm. Deze verschillende vormen van kennis leiden er toe dat men vaak spreekt over verschillende vocabulaires. Taalgebruikers zouden beschikken over een spreek-, een luis- ter-, een schrijf- en een leeswoordenschat. Of, anders gezegd, over een actieve en een passieve en over een fonetische en een alfabetische woordenschat.

Het is niet erg aannemelijk dat taalgebruikers zoveel verschillende woordenboeken in hun hoofd hebben. De opvatting die in de psycholinguïstiek heden ten dage gangbaar is, wil dan ook dat taalgebruikers de beschikking hebben over één mentaal lexicon. Dit lexicon bevat allerlei vormen van kennis: fonologische informatie over klanken, orthografische informatie over de schrijfwijze, morfologische informatie over de woordbouw, syntactische informatie over combinatiemogelijkheden van woorden, pragmatische informatie over de manieren waarop woorden gebruikt kunnen worden, en natuurlijk semantische informatie over de woordbetekenis.

Al deze vormen van kennis zijn in principe gradueel. We kunnen bepaalde vormen van kennis helemaal ontberen. Een kenmerkend voorbeeld vormen woorden waarover kinderen (nog) geen orthografische informatie bezitten. Zulke woorden bevinden zich nog niet in hun lees- of schrijfwordenschat. Het is ook heel gewoon dat kinderen de klankvorm van een woord wel kennen en ook de gebruikscontext, maar over de betekenis in het duister tasten. Zo nam mijn vierjarige dochter Laura laatst het woord 'walgelijk' over van haar drie jaar oudere zus. Bij navraag bleek ze van de betekenis nauwelijks een idee te hebben.

Dat woordkennis geen zwart-wit kwestie is, is vooral duidelijk waar het gaat om kennis over de woordbetekenis. Niet alleen voor kinderen, maar ook voor volwassenen geldt dat er veel woorden zijn die niet zozeer wel of niet, maar vooral meer of minder gekend worden. Van de woorden die je nog nooit gehoord of gezien hebt, heb je geen weet. Pas bij je eerste ontmoeting word je je van hun bestaan bewust. Van veel woorden heb je wel eens gehoord, maar hun betekenis is goeddeels onbekend. Het kan echter ook zijn dat je binnen een gebruikscontext wel een idee hebt van een woordbetekenis, maar dat je deze niet los van het woordgebruik kunt omschrijven. Als 'hoogste' vorm van kennis geldt het contextvrije vermogen om de woordbetekenis in de vorm van een definitie te geven.

Woordkennis, in al zijn verschillende vormen, ontwikkelt zich geleidelijk. Sprekende voorbeelden van die geleidelijke ontwikkeling zijn te vinden in het taalgebruik van jonge kinderen. Zo is het heel gewoon dat een woord als paard aanvankelijk gebruikt wordt om niet alleen naar paarden, maar ook naar ezels of herten te verwijzen. Te ruim gebruik of overextensie is een heel opvallend verschijnsel. Veel voorkomend, maar moeilijker te traceren, is onderextensie. Hiervan is sprake wanneer kinderen moeite hebben om woorden buiten een vertrouwd domein toe te passen (bijvoorbeeld het woord 'warm' in 'een warme stem'). Door hulp en correcties uit de omgeving en door eigen ontdekkingen gaan kinderen woorden stapje voor stapje op een conventionele, volwassen wijze gebruiken. Niet alleen de betekenis-kennis van kinderen, maar ook de vormkennis (kennis over morfologische en syntactische eigenschappen) ontwikkelt zich stapsgewijs.

De steeds maar uitdijende woordkennis van kinderen vormt geen ongeordende berg. Integendeel, tussen afzonderlijke woorden bestaan in het geheugen allerlei verbindingen. Vooral betekenisrelaties zijn daarbij belangrijk. Woorden kunnen onderling verbonden zijn als synoniemen, antoniemen of hyponiemen; ook kunnen ze deel uitmaken van eenzelfde semantisch veld. Woorden kunnen niet alleen naar hun betekenis, maar ook naar hun vorm verbonden zijn of worden (denk bijvoorbeeld aan rijm). Een veelgehoorde vraag is hoeveel woorden taalgebruikers van verschillende leeftijden kennen.

Over het antwoord op deze vraag is veel gestreden. De beschikbare schattingen lopen enorm uiteen, afhankelijk van de wijze waarop deze tot stand is gekomen.

Allerlei problemen steken daarbij de kop op. Niet het minste probleem is wat je moet tellen als een woord. Iedere verschillende vorm (huis/huizen)? Of alleen lemma's (woordenboekingen)? Wat doe je met telwoorden (een vraag voor en van wiskundigen...)? Welke graad van kennis vormt het uitgangspunt? En hoe bepaal je de populatie van woorden in een taal?

Een voorzichtige schatting van de passieve woordkennis van een gemiddelde (eentalige) zesjarige Nederlandse leerling komt neer op vierduizend woorden. Per jaar leren kinderen er in de basisschoolleeftijd gemiddeld zeker tweeduizend woorden, maar misschien ook wel drieduizend woorden bij. Dit komt neer op vijf tot zeven woorden per dag. Daarbij moet wel bedacht worden dat er kolossale individuele verschillen zijn in het tempo waarmee woorden geleerd worden. Er zijn leerlingen die veel meer woorden leren. Er zijn er ook velen die veel minder leren.

4 woorden leren: hoe gaat dat in zijn werk?

Waar en hoe leren kinderen al die woorden? Er worden in de regel twee wegen onderscheiden: via instructie (intentioneel leren) en door ervaring (incidenteel leren). Instructie moet hier heel ruim opgevat worden. Ook de uitleg en steun van ouders of oudere kinderen geldt als instructie.

Het is overduidelijk dat woorden met veel succes via directe instructie onderwezen kunnen worden. In het taalonderwijs is dan ook sprake van allerlei vormen van directe instructie. Er zijn daarvoor allerlei methoden beschikbaar. Bekend zijn bijvoorbeeld het werken met woordkaartjes (leerlingen leggen een persoonlijke kaartenbak met woorden, betekenissen en gebruikscontexten aan) en de sleutelwoorden-methode (het aanleren via ezelsbruggen). Andere instructievormen zijn gericht op de relaties tussen woorden (aanleren van synoniemen, antoniemen en hyponiemen) en op het analyseren van begrippen (rubriceren van groepen woorden, maken van begrippenkaarten).

Incidenteel leren vindt plaats vanuit de ervaring of gebruikscontext van het woord. Het begrip context moet hier ruim opgevat worden. Niet alleen de tekst die een woord omringt, maar ook de niet-talige omgeving bevat sleutels tot de woordbetekenis. Voor kinderen in de basisschoolleeftijd worden geschreven teksten veelal gezien als de belangrijkste bron van kennis voor kinderen. In publikaties over woorden leren, wordt aan het mogelijke belang van gesproken contexten en van niet-verbale omgevingen over het algemeen weinig recht gedaan.

Over het relatieve aandeel van intentioneel en incidenteel leren bestaat veel discussie. De meeste taaldidactici en -onderzoekers stemmen overeen dat niet alle woorden via directe instructie aangeleerd kunnen worden. Daar is domweg teveel instructietijd mee gemoeid. Voor het gericht aanleren en consolideren van de kennis van een afzonderlijk woord zijn zeker tien minuten nodig. De dagelijkse instructietijd die nodig is voor vijf tot zeven nieuwe woorden komt derhalve neer op ongeveer een uur. Zo bezien is het duidelijk dat directe instructie niet onvoldoende kan voorzien in de feitelijke en benodigde groei van de woordenschat. Alleen waar het taalonderwijs bijna geheel bestaat uit woordenschatonderwijs zou zulks mogelijk zijn.

Blijkbaar leren leerlingen ook woorden uit de context, door ervaring. Toch leven er allerlei vragen over het belang van leren uit de context. Afleiden van woordbetekenissen uit de context gaat vaak mis. Er wordt wel geschat dat de kans op het correct afleiden van een woordbetekenis zo klein als één op twintig. Die kleine kans kan door het enorme aantal ontmoetingen met nieuwe woorden toch resulteren in aanzienlijke kennisgroei.

5 woorden leren in het onderwijs: verschillende benaderingen

Zoals gezegd is uitbreiding van woordkennis een belangrijke doelstelling van het taalonderwijs. Aan woordenschatonderwijs kunnen drie verschillende gearde hoofddoelstellingen onderscheiden worden: 'woorden leren', 'leren woorden leren' en 'leren over woorden'. Elk van deze doelen kent weer een aantal subdoelen. Aan 'woorden leren' wordt in het onderwijs de meeste aandacht besteed. Er vallen minstens zes taken aan te onderscheiden: het leren lezen van al bekende woorden (bij het technisch leren lezen), het leren van nieuwe betekenissen voor bekende woorden ('produkt' is óók: 'uitkomst van een vermenigvuldiging'), het leren van nieuwe woorden voor al bekende begrippen ('exploiteren' betekent 'gebruiken om er voordeel uit te halen'), het leren van nieuwe woorden voor nieuwe begrippen ('fascisme'), het verhelderen en verfijnen van de betekenis van al bekende woorden en het produktief gebruiken van receptief gekende woorden.

Omdat er eenvoudigweg teveel woorden zijn om ze allemaal gericht te kunnen onderwijzen, betreft het tweede hoofddoel van het woordenschatonderwijs dan ook het onderwijzen van strategieën die gericht zijn op het vergroten van de autonomie van de leerling bij het woorden leren, dus op het 'leren woorden leren'. Hier vallen te onderscheiden: het gebruikmaken van de context, het gebruiken van de woordvorm, het hanteren van woordenboeken, het ontwikkelen van een aanpak voor het omgaan met onbekende woorden in een tekst (herkennen, belang schatten, afleiden, doorlezen, opzoeken, vragen) en het ontwikkelen van een persoonlijke aanpak voor het leren van woorden.

Bij het derde hoofddoel valt te denken aan onderwerpen als 'leren wat het betekent om een woord te kennen', 'leren dat en hoe woordbetekenissen kunnen veranderen', 'leren om figuurlijk taalgebruik te herkennen en te gebruiken' en dergelijke. Het eerste van deze onderwerpen, 'leren wat het betekent om een woord te kennen', heeft bijvoorbeeld te maken met het schatten van de mate waarin de betekenis van een woord bekend is. Dat is geen eenvoudige opgave, blijktens het feit dat veel leerlingen geneigd zijn hun woordkennis te overschatten.

Is er nu iets bekend over de wijze waarop deze verschillende doelen effectief kunnen worden aangepakt? De meeste kennis over effectieve instructie heeft betrekking op het leren lezen (eerder als apart domein van woordenschat onderscheiden) en op het leren van nieuwe woorden en hun betekenissen (voor bekende en nieuwe concepten). Bij het leren van nieuwe woordbetekenissen zijn enkele principes belangrijk. De aanbieder van woorden moet plaatsvinden binnen inhoudelijk zinvolle kaders of thema's. Het is hierbij van belang dat beschikbare voorkennis geactiveerd wordt.

Verbindingen met andere woorden worden gefaciliteerd. Heel belangrijk is ook het principe van herhaling. De kans dat een eenmaal aangeboden woord(betekenis) beklijft, is klein. Herhaling is noodzakelijk om de kennis te consolideren. Belangrijk is ook dat de aanbieder van een woord gevarieerd wordt. Zo kan met verschillende aspecten van betekenis en gebruik kennis gemaakt worden. Ook de spreiding in tijd is belangrijk. In de regel is herhaalde aanbieder met korte tussenpozen optimaal. Ten slotte is het van groot belang dat er aan een woord actief gehandeld wordt. Zo is het in het algemeen goed om begripstaken met produktietaken aan te vullen. Er is minder zekere kennis over effectieve vormen van onderwijs in het leren woorden leren. Een centrale component in het leren woorden leren, is het leren afleiden. Er zijn enkele studies verricht waarin bescheiden effecten van training in afleiden uit de context zijn geconstateerd. Duidelijk is wel dat voor substantiële effecten intensieve instructie nodig is waarbij van krachtige didactische principes gebruik gemaakt wordt. Voorbeelden daarvan zijn 'modeling' en 'coaching' door de docent, werken in tweetallen aan de oplossing van taken en reflectie op het leerproces.

6 de gangbare praktijk van het woordenschatonderwijs

Er is maar weinig bekend over de feitelijke praktijk van het woordenschatonderwijs in Nederland. Een goede indruk van de praktijk kan echter verkregen worden via de taalmethoden. Deze bepalen immers voor een belangrijk deel het onderwijs. Ik heb de delen voor groep 8 bekeken van drie uiteenlopende methoden ('Jouw Taal Mijn Taal', 'Taal Actief' en 'Taal To-taal'). Dit drietal was in 1990 dekkend voor zo'n 70 procent van de scholen. Daarbij moet aangetekend worden dat er een nieuwe generatie methoden op komst is. Een globale analyse van deze methoden stemt niet vrolijk. In 1990 had 'Jouw Taal Mijn Taal' (JTMT) 20 procent van de markt. JTMT heet een thematisch-cursorische methode. Van thema's die kans bieden voor een samenhangende aanbieder van nieuw te leren woorden is in JTMT weinig te ontdekken. De wijze van aanbieder van nieuwe woorden doet erg willekeurig aan. Door middel van korte vragen en opdrachtjes (maak een zin met de volgende woorden; wat is het verschil tussen 'liggen' en 'leggen') wordt gewerkt aan uitbreiding van de woordkennis. Van voldoende herhaling is in de meeste gevallen geen sprake. Op veel woorden wordt slechts een of twee keer de aandacht gevestigd. Het is zeer twijfelachtig of leerlingen daar iets van opsteken. In JTMT wordt zeer veel nadruk gelegd op morfologische en syntactische kennis met betrekking tot woorden, terwijl sprake is van verwaarlozing van het betekenisaspect. Het

leren woorden leren, komt in JTMT niet aan bod. Voor afleiden uit de context wordt geen enkele instructie geboden. Het woordenboek moeten de leerlingen bij allerlei oefeningen wel gebruiken, maar van gerichte instructie of oefening is geen sprake. Met betrekking tot het derde hoofddoel, leren over woorden, valt geen leerstof te ontdekken.

In 1990 bestreek 'Taal Actief' 30 procent van de markt. Veel uitvoeriger dan in JTMT wordt in de eveneens thematisch-cursorische methode Taal Actief aandacht besteed aan woordenschat. Er wordt leerstof aangeboden over meerduidigheid, synonymie en letterlijk en figuurlijk taalgebruik. Het lijkt me dat leerlingen hier een hoop van kunnen opsteken. Toch worden moeilijke, onbekende woorden vaak aangeboden op een wijze die doet denken aan JTMT. Leerlingen krijgen vaak een woord met een betekenisverhelderend synoniem eenmalig aangeboden. Afleiden uit de context wordt niet onderwezen. De leerstof inzake het gebruik van het woordenboek steekt zeer gunstig af bij JTMT, al valt er heel wat op aan te merken.

'Taal Totaal' had in 1990 20 procent van de markt in handen. Opvallend is de zeer ruime aandacht voor spreekwoorden en uitdrukkingen. Ook is veel plaats ingeruimd voor leenwoorden. Daarmee zijn de aardigste dingen over 'Taal Totaal' wel gezegd. De aanbieding van woorden wordt gekenmerkt door gebrek aan herhaling en door gebrek aan thematische samenhang. Van analyse van woordbetekenissen (overeenkomsten en verschillen) is geen sprake. Afleiden in de context wordt in het geheel niet geoefend. Aan het gebruik van het woordenboek wordt nauwelijks aandacht besteed. Leren over woorden, het derde hoofddoel, komt ook geheel niet uit de verf.

7 overeenkomsten tussen taal- en rekendidactiek?

In het voorafgaande doemt een treurig stemmend beeld op van de inhoud van nog steeds gangbare taalmethoden. Voor taaldidactici is er met andere woorden ontzettend veel werk aan de winkel, een inhoudelijke vernieuwing is heel hard nodig. Zo'n vernieuwing heeft zich in de afgelopen decennia met vrucht voltrokken in de reken- en wiskundendidactiek. Wat dit betreft liggen de taal- en rekenwereld nog erg ver uiteen.

Grote verschillen tussen taal- en rekendidactiek zijn er ook als je let op de leerstof. In het bovenstaande zijn woordenschat en woordenschatonderwijs belicht. In vergelijking met de leerstof bij rekenen en wiskunde valt bij woordenschat op dat de leerstof enorm uitgebreid is en relatief zwak beregeld.

Ondanks al deze verschillen zie ik ook een aantal treffende overeenkom-

sten in de (wenselijke) didactiek. Goed woordenschatonderwijs heeft kenmerken die ook in modern reken- en wiskunde-onderwijs zijn aan te treffen. Ik noem de belangrijkste.

woorden in contexten

Het basisprobleem dat leerlingen in woordenschatonderwijs iedere keer opnieuw moeten oplossen, is het verwerven van woordvormen en woordbetekenissen. In goed woordenschatonderwijs worden de problemen niet geïsoleerd, maar in een zinvolle context aangeboden. Het gebruik van betekenisvolle contexten heeft allerlei voordelen. Het leren en het onthouden van nieuwe kennis wordt vergemakkelijkt omdat het nieuwe in het vertrouwde wordt ingebed. Contextgebruik verduidelijkt ook meteen de gebruikswaarde van nieuwe kennis en zal zo de motivatie van leerlingen ten goede komen.

leren woorden leren

Woordenschatonderwijs bestaat uit meer dan alleen het overdragen van kant en klare stukjes leerstof. Gezien de aard van het leerstofdomein is het van groot belang dat leerlingen hun zelfstandigheid als lerende vergroten. Het vergroten van de vaardigheid om zelfstandig nieuwe woorden te leren is een belangrijk aandachtspunt voor de woorddidactiek. Centraal daarbij staat het ontwikkelen van strategieën die leerlingen kunnen helpen om nieuwe probleemsituaties zonder hulp van een docent te lijf te gaan. Voor het ontwikkelen van woordleervaardigheden zijn krachtige didactische principes nodig. Daarbij is verbale uitleg of instructie een noodzakelijke, maar op zichzelf onvoldoende component. Leerkrachten zullen de aanpak van woordleerproblemen ook moeten voordoen, modelleren in een liefst interactieve onderwijsvorm. Leerlingen moeten daarbij hun kennis en vaardigheden ontwikkelen door actief te handelen. Dat kan bevorderd worden door werken in (kleine) groepen. Onderlinge discussie en reflectie kunnen de benodigde leerervaringen tot stand helpen brengen.