



WOORDENSCHATVERWERVING: *De bodem onder woordschat- didactiek*

Ontwikkeling van de Woordenschat
als onderdeel van de vroege
taalontwikkeling





WOORDENSCHATVERWERVING: *De bodem onder woordenschat- didactiek*

**Ontwikkeling van de Woordenschat
als onderdeel van de vroege
taal-ontwikkeling**

Colofon

De Paper *Woordenschatvererving: De bodem onder woordenschatdidactiek* (oktober 2009) van Heleen Strating, Expertisecentrum Nederlands, is een uitgave van Projectbureau Kwaliteit voor de implementatiekoffer van site www.schoolaanzet.nl en www.taalpilots.nl.

Het Projectbureau Kwaliteit draagt zorg voor de uitvoering van de Kwaliteitsagenda PO Scholen voor morgen. Dit gebeurt onder verantwoordelijkheid van de PO Raad.



WOORDENSCHATVERWERVING

De bodem onder woordenschatdidactiek

Ontwikkeling van de woordenschat als onderdeel van de vroege taalontwikkeling

In de paper 'Effectief leesonderwijs nader bekeken' (Kees Vernooij, oktober 2007, digitale implementatiekoffer op www.schoolaanzet.nl) benadrukt en verduidelijkt Vernooij de samenhang tussen technisch lezen, woordenschat en leesstrategieën. In deze paper staat woordenschat centraal, en in aanvulling op de paper van Vernooij wordt in deze tekst in het kort een schets van de ontwikkeling van de woordenschat als onderdeel van de vroege taalontwikkeling gegeven. Daarop volgt een beschrijving van onderdelen van effectieve woordenschatdidactiek, waarbij met name oog is voor de samenhang tussen verwerving en didactiek van woordenschat. Processen die in natuurlijke taalverwerving succesvol zijn, en tot solide woordenschatontwikkeling leiden, zijn namelijk in het woordenschatonderwijs terug te zien als didactische principes. Inzicht hierin kan leerkrachten vervolgens helpen bij het hanteren van die didactische principes.



INLEIDING

Woordenschatverwerving en -didactiek

Het onderwerp woordenschat is de afgelopen jaren stevig op de kaart én de agenda van het basisonderwijs gekomen. Onderzoekers, materiaal- en methodeontwikkelaars, opleiders en leerkrachten in het basisonderwijs - maar ook meer en meer in het voortgezet onderwijs – weten en ervaren dat woordenschat voor alle kinderen een noodzakelijke voorwaarde is voor een succesvolle taalontwikkeling en daarmee ook voor een succesvolle schoolloopbaan. Taal, cognitieve ontwikkeling en leren zijn immers sterk met elkaar verbonden.

We kunnen niet genoeg benadrukken hoe belangrijk het is dat kinderen op de basisschool veel woorden kennen. Een grote woordenschat maakt het makkelijker om nieuwe woorden te leren door ze te horen gebruiken door de leerkracht tijdens instructie, of te lezen in een tekst. In de onderbouw verloopt leren, kennisvergroting, ontwikkeling van de kennis van de wereld, nog met name via mondelinge interactie. Leerlingen in de midden- en bovenbouw krijgen daarnaast een flinke hoeveelheid teksten voorgeschoteld: in het taalonderwijs om hun taalvaardigheid te vergroten, in de overige vakken om kennis te verwerven. Een kleinere woordenschat heeft grote gevolgen voor het zins- en tekstbegrip van taalzwakke leerlingen in midden- en bovenbouw. De kinderen zijn vaak niet in staat de benodigde kennis en informatie uit aangeboden teksten of instructie op te nemen omdat ze niet genoeg woorden in die teksten kennen van waaruit ze de betekenis van onbekende woorden af kunnen leiden: het leerproces stopt, kinderen haken af.

De afgelopen twintig jaar zijn nationaal en internationaal velen zich gaan bezighouden met het wat en hoe rondom woordenschatverwerving en woordenschatonderwijs. In het Nederlandse basisonderwijs zijn er inmiddels veel (taal)methoden en werkwijzen beschikbaar die het domein 'woordenschat' de plaats en tijd geven die nodig zijn voor alle kinderen, maar zeker voor taalzwakke leerlingen. Toch blijft woordenschatonderwijs in de praktijk voor veel leerkrachten een harde noot om te kraken. Het inzicht dat taal, en dus zeker ook woordenschat, bij alle vakken de hele dag door een doorslaggevende rol speelt, verhoogt bij veel leerkrachten de wens om hun leerlingen zo goed en passend mogelijk te helpen bij het ontwikkelen van hun woordenschat. Ondanks een fors aanbod op de markt van de onderwijsbegeleiding en –ondersteuning lopen veel leerkrachten nog met vragen rond over het 'wat, hoe en wanneer' van woordenschatonderwijs. Er is behoefte aan achtergrondinformatie: waarom is woordenschatdidactiek nu precies zo belangrijk, en waarom heeft het de vorm heeft gekregen die we tegenwoordig vooral tegenkomen? Wanneer leerkrachten meer weten over de achtergronden bij de didactiek, kan dat helpen bij het bewust inzetten van die didactiek, en verantwoord keuzes maken, in de eigen praktijk.



HOOFDSTUK 1

Woordenschat binnen taalverwerving

Getuige zijn van het proces van taalverwerving bij jonge kinderen is voor iedereen steeds opnieuw bijzonder. Het gaat dan bijvoorbeeld om het moment van 'het eerste woordje', of om een mooie vondst van een kleuter die probeert te verwoorden waarom een woord en een specifieke betekenis aan elkaar gekoppeld zijn, maar ook om een 11-jarige die helemaal zelfstandig door een analyse van voor- en achtervoegsels de betekenis van een nieuw woord weet te construeren.

Het natuurlijke taalverwervingsproces dat ook de woordenschatontwikkeling aanzwengelt en op stoom houdt, levert prima opbrengsten op. Het loont dan ook de moeite te kijken naar wat dan de succesfactoren zijn, en hoe we die inzichten in het onderwijs kunnen gebruiken.

Zoals gezegd is er de afgelopen twintig jaar in de context van het (inter)nationale taalverwervingsonderzoek veel gepubliceerd over het onderwerp 'woordenschat'. Men is het er wel over eens dat rondom woordenschatverwerving en -ontwikkeling een aantal leidende principes, of uitgangspunten te onderscheiden zijn. Termen die voor de drie principes worden gebruikt, zijn bijvoorbeeld (vergelijk Aitchison 2002, Elbers en Van Loon-Vervoorn 2000, Nelson 1996, Verhallen en Verhallen 1994):

Principe 1	Principe 2	Principe 3
labelen	categoriseren	netwerkopbouw
Zaak	Concept	netwerk
referentieGoed Gelezen	Denotatie	'sense'

Labelen

Voor de meeste kinderen zo rond de eerste verjaardag verlopen de dagen doorgaans volgens een voorspelbaar patroon: elke dag weer zijn er momenten waarop wordt gegeten en gedronken, je wordt naar bed gebracht en er weer uitgehaald, je gaat in bad en er wordt gespeeld en verschoond. Heel vaak gaan dergelijke gebeurtenissen gepaard met vaste personen, op dezelfde plekken, met dezelfde voorwerpen, en dezelfde woorden. Het gaat als het ware om korte scripts waarin een scène uit het leven van de baby of dreumes neergezet wordt volgens een bepaald gebeurtenisschema, een scenario. Begrippen, woordvormen, zijn voor dreumesen onlosmakelijk verbonden aan deze scenario's, en woorden ontleen hun betekenis aan deze heel specifieke functionele context. Woorden fungeren eigenlijk als woordkaartjes die op dingen en acties om kinderen heen geplakt zijn. Kinderen zijn nu volop bezig met labelen; ze ervaren met al hun zintuigen allerlei aspecten van hun wereld, en de taalgebruikers om de dreumesen heen geven aan welke woordvormen daarbij horen.

Categoriseren

Doordat kinderen vanaf 2 jaar meer en meer ervaring opdoen met een groter wordende wereld, wordt het belang van die eerste specifieke, individuele context minder. Kinderen leren abstraheren: ze komen steeds vaker 'bekende' woorden in verschillende contexten tegen waardoor ze hypothesen gaan vormen over de grenzen van woordbetekenissen. Je noemt blijkbaar heel wat meer zaken *bed* dan alleen je



eigen vertrouwde ledikantje. In combinatie met de feedback die de jonge taalgebruikers krijgen op hun gebruik van woorden, komen ze erachter wat bijvoorbeeld een bed tot een bed maakt, wat de essentiële kenmerken van de categorie 'bedden' zijn.

Deze fase van woordenschatverwerving voert kinderen vaak door periodes van onder- en overextensie. Ze zijn zo druk bezig met het aftasten van de reikwijdte van (nieuwe) woorden, dat ze een woordbetekenis te nauw, respectievelijk te ruim nemen. Wanneer het woord 'klok' alleen bij de keukenklok hoort, maar niet bij de klok bij het busstation, is er sprake van onderextensie. Overextensie is bijvoorbeeld het gebruik van het woord 'spin' voor spinnen, vliegen én muggen.

Voor kinderen in deze fase verschuift het accent van het vinden van de labels, de naamkaartjes voor hun specifieke, individuele wereld, naar het onderzoeken en achterhalen van gemeenschappelijkheid in betekenis: er vormen zich concepten.

Netwerkopbouw en het mentale lexicon

Met een sterk groeiende woordenschat neemt bij jonge kinderen ook het aantal concepten toe, en kennis over deze concepten binnen scenario's. In feite vindt er nu al verdieping van de woordenschat plaats; er komen namelijk ook relaties in beeld tussen concepten uit verschillende scenario's, uit verschillende gebeurtenisschema's. De derde fase, met het derde principe van 'netwerkopbouw', is hiermee aangebroken. De woordenschat van kinderen ontwikkelt zich nu naar wat we 'het mentale lexicon' noemen.

In onderzoek naar het mentale lexicon hanteert men vaak het door Collins & Loftus (1975) geïntroduceerde 'netwerkmodel' als metafoor om de opbouw en organisatie van dat mentale lexicon weer te geven. In dat model vormen woorden de knopen en verbindingen tussen de knopen representeren relaties tussen woorden. In de knopen zit informatie over de betekenisopbouw van het woord, de semantische inhoud ervan, en de relaties plaatsen woorden bijvoorbeeld in een taxonomisch verband (*boom-wilg-treurwilg; warm-koud*), een thematisch verband (*vork-mes-lepel-bord*), of sociolinguïstisch verband (*gaaf-vet-strak*), maar ook in een fonologisch of een morfologisch verband (*tak-zak; kleurloos-geurloos*). Wanneer nieuwe knopen toegevoegd worden vindt er groei, verbreding van de woordenschat plaats. Wanneer er nieuwe relaties gelegd worden tussen al aanwezige knopen in het netwerk of tussen bestaande en nieuwe elementen, is er sprake van verdieping van het totale netwerk; de individuele elementen raken steeds meer ingebed in netwerken van relaties.

Allerlei mogelijke verbindingen tussen woordbetekenissen vormen dus een geheel dat we kunnen uitbeelden als een netwerk van knopen en lijnen. De lijnen, de verbindingen, kunnen dunner of dikker uitgebeeld worden om de kracht van de verbinding weer te geven. In aanvulling op de eerdere betekenisverbindingen (gebaseerd op directe ervaring die kinderen opdoen met woorden en hun betekenis, in de tastbare context van het dagelijks leven) ontstaan er nu ook verbindingen los van de aanwezige directe ervaringskennis. Zo komen er naast de functionele relatie tussen 'bed' en 'slapen' ook formelere relaties tot stand, bijvoorbeeld dat de nevenschikkingen 'bed', 'bureau' en 'krukje' allemaal lid zijn van de bovenschikkende categorie 'meubels'.

Dergelijke ordeningen geven in feite een verticale hiërarchie weer in de structuur van de woordenschat, een structuur die aansluit bij de manier waarop kennis van de wereld is georganiseerd, en die dan ook van groot belang is bij het vergroten van de kennis van de wereld bij kinderen – en daarmee ook bij het leren van kinderen. Een ander belangrijk nieuw aspect van deze 'verdiepingen' in het mentale lexicon is dat het gaat om kennis die geleerd wordt via het taalgebruik zelf, niet als een label voor een relatie die je kunt aanwijzen in de wereld om je heen. Met andere woorden: de verbale context gaat een steeds grotere rol spelen.



In het netwerk van woordbetekenissen dat het mentale lexicon is, zien we nu dus twee manieren verbeeld om woorden aan elkaar te verbinden. Naast een associatief, deels persoonlijk netwerk van betekenisrelaties is ook de vorming en groei van een hiërarchisch netwerk van formele verbanden tussen woorden en woordbetekenissen van groot belang. En hoe dichter het netwerk van knopen en verbindingen rondom de woorden, hoe beter ze gekend worden, is de grondgedachte achter de term 'diepe woordkennis'. 'Diepte' van woordenschat heeft ook betrekking op kennis van elementen zoals uitspraak, frequentie en stilistische mogelijkheden van een woord. Kinderen kunnen dan ook niet alleen verschillen in het aantal woorden dat zij tot hun beschikking hebben, maar ook in de verschillende soorten kennis over die woorden, 'hoe goed' ze ze kennen.



HOOFDSTUK 2

Toetsen van Begrijpend Lezen

De vaardigheid van leerlingen in begrijpend lezen wordt getoetst met behulp van methodegebonden toetsen en methodeonafhankelijke toetsen.

Methodegebonden toetsen

Alle methoden voor begrijpend lezen hebben methodegebonden toetsen, die door de leerkrachten ook worden afgenomen. Leerkrachten zijn over het algemeen niet tevreden over de methodegebonden toetsen:

- ze toetsen niet altijd de aangeboden, aangeleerde vaardigheden;
- ze zijn niet of nauwelijks landelijk genormeerd (de toetsen van Onderste boven van lezen zijn wel genormeerd).
- ze bieden voor de leerkrachten in het algemeen weinig inzicht in de vaardigheden in begrijpend lezen van de leerlingen;
- ze bieden geen richtlijn voor een betrouwbaar rapportcijfer.

Methodeonafhankelijke toetsen

De meest gebruikte methodeonafhankelijke toetsen zijn de Cito-toetsen. In het leerlingvolgsysteem van het Cito zijn toetsen voor begrijpend lezen opgenomen vanaf groep 3. De Cito Entreetoetsen en de Cito Eindtoets bevatten onderdelen begrijpend lezen. Over het algemeen wijkt de wijze van toetsen in de Cito-toetsen (tekst en meerkeuzevragen) af van de wijze van toetsen in de methoden voor begrijpend lezen. Leerkrachten ervaren de manier waarop Cito toetst soms als een wijze van toetsen die geen recht doet aan de praktijk. Wanneer gekeken wordt naar de inhoud van de Cito-toetsen lijkt het erop dat vooral woordenschat en kennis van de wereld van belang zijn om de toets goed te maken. De Cito-toetsen meten niet of leerlingen leesstrategieën beheersen.



HOOFDSTUK 3

Doelen van woordenschat onderwijs

Hiervoor hebben we gezien dat de natuurlijke leeromgeving van kinderen een prima voedingsbodan is voor de vroege ontwikkeling van de woordenschat en de vorming van het mentale lexicon. In het basisonderwijs loont het dan ook de moeite zoveel mogelijk bij principes uit die natuurlijke taalverwerving aan te sluiten. Voordat we ingaan op die didactiek komen eerst de doelen van woordenschatonderwijs aan bod die van groep 1 tot en met groep 8 van het grootste belang zijn (Kienstra, 2003):

- het verwerven van woordkennis: begrijpen en gebruiken;
- het verwerven van woordleerstrategieën.

Onder het eerste doel valt de bekende 'tandem' van breedte en diepte van woordenschat: de kwantiteit en de kwaliteit van woordkennis. Wat de kwantiteit, de hoeveelheid betreft: zet hoog in. Er zouden per leerjaar zo'n 1000 woorden verworven moeten worden; dat is zo'n 25 per lesweek. Hoewel dat fors lijkt voor sommige leerkrachten: kinderen kunnen het aan. Onderzoek heeft laten zien dat leerlingen niet gauw aan hun plafond zitten: hoe meer woorden je aanbiedt, hoe meer er geleerd worden (Appel & Vermeer, 1997). Aan het eind van de basisschool zouden alle leerlingen minimaal 15.000 woorden receptief moeten beheersen. Over de vraag welke woorden dat dan kunnen zijn, en hoe leerkrachten te werk kunnen gaan bij het selecteren van woorden voor hun onderwijs, is een aparte kwaliteitskaart beschikbaar.

Kwaliteit van woordkennis kunnen we opvatten als de diepgang van de woordkennis: hoeveel weten kinderen over:

- de vorm (klank, schrijfwijze/spelling en structuur),
- de betekenis, en
- het gebruik

van een woord? De combinatie van deze aspecten leidt tot wat hierboven 'diepe woordkennis' werd genoemd. In de onderwijspraktijk moeten we daarvoor zien dat leerlingen weten wat een woord betekent wanneer ze het in een nieuwe situatie tegenkomen, als ze het woord zelf in nieuwe situaties gebruiken, als ze verschillende betekenissen van het woord kennen en ze het betekenisverschil kennen van woorden die op elkaar lijken (Kienstra 2003). Uit deze aspecten komt ook nog naar voren dat 'woordkennis' zowel over receptieve als productieve kennis gaat.

Als tweede doel van woordenschatonderwijs werd hiervoor het verwerven van strategieën genoemd. Al vanaf de start van de taalontwikkeling passen kinderen allerlei strategieën toe om de wereld om hen heen te kunnen begrijpen en benoemen. In feite zijn de eerste twee principes van natuurlijke woordenschatverwerving, labelen en categoriseren, al zeer effectieve strategieën gebleken. Aangezien we in het onderwijs niet alle te leren woorden per kind kunnen aanbieden, zullen kinderen heel goed moeten leren hoe ze zelfstandig de betekenis van nieuwe, (deels) onbekende woorden kunnen uitdokteren, zeker vanaf groep 4/5, waar het leren door middel van het lezen van teksten een belangrijke plaats in de kennisvergroting van leerlingen gaat spelen. Dat klinkt makkelijker dan het in de praktijk vaak blijkt te zijn. Succesvolle leerlingen maken vaak al onbewust zelf gebruik van dergelijke strategieën, maar leerlingen die er juist steun van kunnen hebben, vinden het moeilijk om dat zelfstandig te doen als ze er niet toe worden aangezet vanuit de (taal)methode. Daarnaast speelt er ook nog een kip-en-ei aspect: wanneer je al meer woorden kent, is het immers makkelijker om de betekenis van nieuwe samenstellingen of afleidingen op te sporen. Stimuleren van strategiegebruik is daarmee een belangrijk aandachtspunt voor de leerkracht, in alle groepen.



HOOFDSTUK 4

Voortbouwen aan woordenschat

Didactische inzichten

Met het schetsen van principes van spontane, natuurlijke woordenschatontwikkeling, het ontstaan van het mentale lexicon, doelen van woordenschatonderwijs en het belang van strategieën is de wording van de natuurlijke bodem onder het woordenschatonderwijs toegelicht. Tot slot van deze paper geven we aan hoe die aspecten terug te vinden zijn in aanbevolen en effectieve didactiek en instructie rond woordenschat (vgl. Huizenga 2005, Kienstra 2003, Van den Nulft & Verhallen 2002).

Waar in vroege woordenschatontwikkeling de alledaagse scenario's voor houvast, herkenning en betekenis zorgen, is het ook in het onderwijs van belang om voor *functionele, betekenisvolle contexten* te zorgen. Deze contexten kunnen zich spontaan voordoen (waarbij het handig is om die woorden even te noteren op het bord en er later op terug te komen), maar je kunt ook zelf zulke contexten creëren (al dan niet geholpen door taalmethode).

We hebben gezien dat vele concrete woorden heel wat verschillende betekenisaspecten aan zich vast hebben hangen. Elk van die aspecten biedt weer mogelijkheden tot verankering in het netwerk van knopen en lijnen in het mentale lexicon. Daarom is het van belang en zinvol om *woorden in verschillende contexten herhaald aan te bieden*. Een nieuw woord moet vaak (rond de zeven keer, en planmatig) bewust aangeboden worden om te kunnen worden geleerd. Daarnaast werkt het goed om *veel aspecten van een nieuw woord te benoemen*, want daardoor is de kans op meerdere verbindingen met het bestaande netwerk groter, en dat bevordert weer diepe woordkennis. Denk hierbij aan de hierboven genoemde aspecten van de vorm, betekenis en gebruik van het woord, waardoor het betekenisveld in de breedste zin in beeld komt. Dus niet alleen de uitspraak en de spelling, maar ook de gevoelswaarde van een woord, of het tegenovergestelde van het woord.

Zoals jonge kinderen in een sociale context woordbetekenissen verwerven, zo is het ook voor basisschoolleerlingen effectief om *woordenschatonderwijs in een sociale, interactieve context* aangeboden te krijgen. Van alleen passief luisteren gaat niet veel leer-kracht uit, van samen goede (instructie)gesprekken voeren des te meer.

In natuurlijke taalverwerving komen betekenisaspecten van woorden via *verschillende zintuigen binnen*: horen, zien, voelen, ze spelen allemaal een rol in het tot stand komen van een compleet betekenisveld. Daar kun je in je semantiseringsfase op inspelen. Maak gebruik van de drie uitjes (uitbeelden, uitleggen, uitbreiden; Van den Nulft en Verhallen 2002) waar het kan! Om je werk in de semantiseringsfase nog beter te laten 'landen' is het zinvol de *voorkennis van de kinderen te activeren*. Wanneer relevante gedeeltes van hun mentale lexicon al 'bij de les geroepen zijn', vinden nieuwe betekenisaspecten sneller en beter aansluiting. De genoemde fasen (voorbewerken en semantiseren) maken deel uit van wat wel de viertakt, of het vierfasenmodel wordt genoemd. In een aparte kwaliteitskaart licht Marianne Verhallen deze viertakt verder toe. In dit verband moet ook nog eens benadrukt worden dat het effectief is om doelwoorden te visualiseren in de klas. Wanneer kinderen de hele dag door woorden (in verschillende vormen van betekenisvelden) kunnen zien, is dat bevorderlijk voor het gebruik ervan en daarmee voor de verwerving.



Als laatste belangrijke en herkenbare gemeenschappelijke factor in vroege taalverwerving en taalonderwijs moet *strategiegebruik* genoemd worden. Labelen en categoriseren zijn als strategie een krachtige aanjager van woordenschatontwikkeling bij jonge kinderen, en blijven dat de hele schoolperiode lang. Daarnaast zijn er nog andere strategieën waar kinderen veel aan kunnen hebben als het gaat om het zelfstandig betekenis kunnen achterhalen. Een aantal belangrijke zijn: gebruik maken van de context, zowel van tekst als van illustraties; gebruik maken van woorddelen, voor- en achtervoegsels; naslagwerken inzetten. De belangrijke rol die de leerkracht hierbij speelt, is het hardop denkend voordoen van al deze strategieën. Het is namelijk geen sinecure voor kinderen om zich deze en andere strategieën eigen te maken tot het niveau dat ze ze spontaan inzetten bij bijvoorbeeld het lezen van een aardrijkskundetext – terwijl juist de taal buiten de taalles om één grote bron van woordenschattoename is, en tegelijkertijd taal van hoog niveau is, bedoeld voor kennisoverdracht. Een fundament van een solide en groeiende woordenschat is een noodzakelijke voorwaarde voor het opbouwen van kennis, dat staat zo vast als een huis.



LITERATUURLIJST

Referenties

- Aitchison, J. (2002):* Words in the mind. An introduction to the mental lexicon. Oxford/Cambridge: Blackwell Publishers
- Elbers, L. en A. van Loon-Vervoorn (2000):* Lexicon en semantiek. In: Gillis, S. en A. Schaerlaekens (red): Kindertaalverwerving. Groningen: Martinus Nijhoff.
- Gillis, S. en A. Schaerlaekens (2000) (red):* Kindertaalverwerving. Een handboek voor het Nederlands. Groningen: Martinus Nijhoff.
- Huizenga, H. (2005):* Woordenschat. (Onderdeel van de reeks: Taal & Didactiek.) Groningen: Wolters Noordhoff.
- Kienstra, M. (2003):* Woordenschatontwikkeling. Werkwijzen voor groep 1-4 van de basisschool. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Nelson, K. (1996):* Language in cognitive development. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nulft, D. van den & M. Verhallen (2002):* Met woorden in de weer. Praktijkboek voor het basisonderwijs. Bussum: Coutinho.
- Verhallen, M. en S. Verhallen (1994):* Woorden leren, woorden onderwijzen. Handreiking voor leraren in het basis- en voortgezet onderwijs. Hoevelaken: CPS.