Beroepsvereniging van docenten
Nederlands als Tweede Taal

VAKWERK 7

Veel aandacht voor Woordenschatuitbreiding in de NT2-lespraktijk

ARTIKELEN UIT NEDERLAND EN VLAANDEREN,
O.A. NA DE STUDIEMIDDAGEN
WOORDENSCHAT IN GENT EN UTRECHT 2010

Vakwerk 7

Veel aandacht voor Woordenschatuitbreiding in de NT2-lespraktijk

Simon Verhallen (red.)

Vakwerk 7

Veel aandacht voor Woordenschatuitbreiding in de NT2-lespraktijk

Artikelen uit Nederland en Vlaanderen, o.a. na de studiemiddagen Woordenschat Gent en Utrecht, 2010

BV NT2 – Amsterdam – 2011

Dit is een uitgave van de Beroepsvereniging van docenten NT2. Inlichtingen over de vereniging zijn verkrijgbaar bij de secretaris van de BV NT2 of op de website (bvnt2.org).

Postadres:
Secretaris BVNT2
Frans Halsplantsoen 32
1399 EW Muiderberg

Mailadres: bestuur@bvnt2.org

ISBN: 978-90-808971-0-6
NUR 842

Omslagontwerp: Marjolein Overdevest
Redactie en tekstopmaak: Simon Verhallen
Druk: VU Reprografie Amsterdam

Copyright: Artikelen of fragmenten van artikelen mogen worden overgenomen, mits bedoeld voor educatieve doeleinden en mits de bron duidelijk wordt vermeld. In alle andere gevallen is schriftelijke toestemming van het bestuur van de Beroepsvereniging van docenten NT2 noodzakelijk.

Voorwoord

Woordenschat is een kernonderdeel van taalvaardigheid en dus ook van de T2-vaardigheid. Anderstaligen die over een kleine woordenschat beschikken zullen veel teksten niet kunnen begrijpen en gesprekken niet kunnen volgen. Zijzelf en hun toehoorders zullen ook erg gehinderd worden bij het onder woorden brengen van wensen, ideeën en verzoeken om uitleg en toelichting.
Daarom is aandacht voor woordenschatontwikkeling in de NT2-lespraktijk zo enorm belangrijk.

Woordenschatuitbreiding is een omvangrijke klus. Het gaat immers om minimaal enkele duizenden "leeritems". De juiste woorden kiezen is voor docenten en cursisten een hele klus; van onbekende woorden de goede betekenis inprenten is ook een flinke klus.
In deze bundel zijn artikelen samengebracht die een handreiking kunnen bieden bij de selectie en bij de didactiek van woordenschat in de NT2-lessen.

De meeste artikelen zijn geschreven naar aanleiding van presentaties en workshops die werden aangeboden bij de Studiemiddagen van de BVNT2 in Gent en in Utrecht in het voorjaar 2010.
De artikelen hebben betrekking op verschillende sectoren van het onderwijs: het vmbo, het inburgeringsonderwijs, de taalcursussen van het hoger onderwijs, etc.
Wij hopen dat onze lezers – de docenten NT2 – er hun voordeel mee gaan doen.

Simon Verhallen, november 2011

INHOUD

Bart Bossers
Taakgericht taalonderwijs en woordenschatontwikkeling 9

Simon Verhallen
Woordenschatuitbreiding in NT2-lessen: Over leerbaarheid en onderwijsbaarheid 21

Lies Alons
Woorden kennen levert plezier én leersucces op 27

Helga van Loon
Interactief met woordenschat 33

Jan Strybol
Zeg niet zo maar "I see tea"; een efficiënt en zinvol gebruik van webapplicaties in woordenschatonderwijs 39

Paulien Mol & Petra Popma
Woordenschatuitbreiding in de inburgering 47

Paula Bos
Woordenschatselectie voor de participatieplek 57

Maud Beersmans
Werkvormen voor woordenschatuitbreiding 61

Francien Schoordijk
Woorden selecteren op basis van frequentie 65

Ghislaine Giezenaar
Selectie en toepassing van een academische woordenschat 71

Marc Broertjes
De vereiste woordenschat voor het Staatsexamen NT2 Lezen Programma I 79

Linda van Veen, Rintse van der Werf & Bart Bossers
Dubbel slim: lezen en woordleren met De Nieuwslezer 91

TAAKGERICHT TAALONDERWIJS EN WOORDENSCHAT-ONTWIKKELING

BART BOSSERS
Vrije Universiteit, Taalwetenschap / NT2-docentenopleiding

Taakgericht taalonderwijs

Op een enkele uitzondering na noemen alle NT2-leergangen in Nederland zich tegenwoordig *taakgericht*. Het Taakgericht Taalonderwijs[1] kent ook in de onderzoekswereld veel hartstochtelijke pleitbezorgers, zowel binnen Nederland en Vlaanderen als internationaal. Het is ongetwijfeld, zoals Cook (2008: 257) het uitdrukt, "the most fashionable style among teaching methodologists in the past few years". In publicaties zoals Van den Branden (2005), Van Avermaet & Van den Branden (1996) en Van den Branden & Kuiken (1997) leggen de auteurs uit waarom de taakgerichte methode effectiever is dan het traditionele talenonderwijs of waarom die beter werkt dan bijvoorbeeld communicatief taalonderwijs. En passant wordt daarbij meestal ook nog opgemerkt dat het taakgerichte taalonderwijs is ontwikkeld "vanuit uitgebreid wetenschappelijk onderzoek" en dat er onder onderzoekers "brede consensus" bestaat over de effectiviteit ervan. Nu alleen de taaldocenten nog...
Deze formuleringen wekken de indruk dat we voor het tweede-taalonderwijs het ei van Columbus eindelijk gevonden hebben, en ook dat *iedereen* dat vindt en er geen tegengeluiden zijn. Dat laatste is zeker niet het geval. De taakgerichte methode is om verschillende redenen ook stevig bekritiseerd, soms op problematische onderdelen (zoals door Seedhouse 1999, Jordens 2000, Sheen 2003, Cook 2008), soms als methode als geheel (bijv. Swan 2005). Een vaak gesignaleerd pijnpunt is het 'verbod' op het aanbieden van en oefenen met losse taalelementen. Met *los* wordt dan bedoeld: los van een communicatieve, functionele taak. Het kan daarbij gaan om kennis en vaardigheden zoals uitspraak, verstavaardigheid, grammatica, woordenschat of strategische vaardigheden. Op een van deze taalelementen, namelijk de woordenschat, zal deze bijdrage zich verder richten[2]. Het dilemma 'wel of niet apart aan werken' doet zich op dit terrein in de klas dagelijks voelen. In het tijdschrift LES verschenen er onlangs nog twee artikelen over[3], waarin de auteurs stellen dat de huidige taakgerichte methodes als nadeel hebben dat er weinig systematische aandacht is voor het leren van nieuwe woorden. Het is een uitspraak die ook vaak te horen is uit de mond van NT2-docenten die onderwijs geven in het kader van de inburgering. Dit type NT2-onderwijs, en de bijbehorende leergangen, zijn

als geen ander taakgericht te noemen, waarbij de taken dan de cruciale praktijksituaties en – handelingen zijn die in de Wet Inburgering als eindtermen worden genoemd.
In deze bijdrage ga ik in op de plaats die woordenschat heeft binnen dergelijke leergangen. Hoe systematisch wordt eraan gewerkt? En hoe kunnen we bevorderen dat binnen deze aanpak de woordenschat zich (toch) voldoende uitbreidt?

Is een systematische aanpak wel nodig?

De vraag die feitelijk voorafgaat aan de vragen hierboven is: is systematisch werken aan de woordenschat eigenlijk wel nodig in het T2-onderwijs?
Een eerste argument om dat wel te doen is, dat anders de omvang van de woordenschat simpelweg te klein blijft. Om in het inburgeringsonderwijs op het wettelijk gestelde eindniveau A2 uit te komen, is een receptieve woordenschatomvang van rond de 2000 nodig. Vertrouwen we alleen op incidentele verwerving – het terloops 'oppikken' van woorden, dus *zonder* dat er systematische aandacht voor is – dan zal, zeker gezien het aantal uren dat een inburgeringscursus duurt, de omvang van de woordenschat lang niet op die 2000 uitkomen. Bovendien gaat het niet om 2000 willekeurige woorden, maar om de 2000 frequentste woorden van het Nederlands. Dat zijn de belangrijkste woorden om te kunnen spreken, luisteren, lezen en schrijven, dus die leer je bij voorkeur het eerst. Daarom moet die aandacht met name gericht zijn op deze set woorden. Bij een laissez-faire-achtige benadering is dat lang niet altijd het geval.
Een derde argument heeft vooral betrekking op het *systematische* van die aandacht: al zouden al deze 2000 woorden de revue passeren tijdens de cursus, dan nog worden ze lang niet allemaal verworven en kunnen ze zeker niet vloeiend worden gebruikt. Die systematische aandacht moet erin resulteren dat de leerder (a) het woord niet vergeet, (b) genoeg weet over het woord, en (c) het woord snel en moeiteloos kan inzetten tijdens het spreken, luisteren, lezen en schrijven. Met andere woorden: de kennis van de doelwoorden moet breed, diep en toegankelijk zijn. Alleen *semantiseren* (door uitleg, vertaling, opzoeken, afleiden of anderszins) zal geen van deze drie bewerkstelligen: dat kan alleen door *inprenting* en *herhaling* gebeuren. Die activiteiten moeten als het ware ingebakken zitten in het onderwijs.

De vraag is nu: voorziet een taakgerichte benadering hierin? De bedenkers van deze benadering hebben steeds benadrukt dat taalleerders zich in taakgericht taalonderwijs bij voorkeur niet bezighouden met 'losse taalelementen' of met 'deelvaardigheden'. Het argument daarvoor is dat het geleerde anders niet transfereert naar

spontaan taalgebruik en naar het echte leven buiten het onderwijs, dat het te ver van de praktijk staat en 'kunstmatig' is. Hooguit wordt er, als de uitvoering van een taak niet goed lukt, extra gewerkt aan bijvoorbeeld woordenschat, uitspraak, verstavaardigheid of grammatica. Omdat de oorzaak van een gebrekkige taakuitvoering niet voor alle leerders hetzelfde is, is dit overigens geen systematisch ingericht onderdeel van taakgerichte leergangen. Meestal moet de docent of de cursist zelf iets bedenken.
Systematische aandacht voor woordenschat is er bij deze werkwijze dus niet, maar dat wordt niet als probleem gezien: de doelstellingen op het gebied van de woordenschat kunnen met goed taakgericht onderwijs ook bereikt worden, zo is de gedachte. Misschien kan dit onderwijs zelfs *meer* bereiken, aparte aandacht voor woorden *doorkruist* namelijk het hele idee achter taakgericht onderwijs: je leert taal door taal te gebruiken - door interactie en communicatie dus - en niet door losse elementen (woorden, zinsconstructies) uit de taal te lichten en daarover te gaan nadenken. Dat leidt namelijk af van de taakuitvoering zelf en zal dus nadelig zijn voor de taalverwerving. Leg de leerder dus gewoon goede taken voor, dan komt hij vanzelf de woorden tegen die hij nodig heeft en ontwikkelt de woordenschat zich als een soort bijproduct. En dat zijn dus vooral de frequente woorden, want ze zijn niet voor niets frequent: ze zullen als vanzelf in veel taken terugkomen (zie voor een dergelijke redenering o.a. Long & Crookes 1992, Willis 1993, Skehan 1998).

Hierbij zijn wel wat kanttekeningen te plaatsen. Om te beginnen is het de vraag waar die nieuwe woorden bij het uitvoeren van zo'n taak dan vandaan komen. Long & Crookes (1992) stellen eenvoudigweg dat "if tasks are properly chosen then there will be, as a direct result, a suitable representation of vocabulary." Willis (1993) hanteert een soortgelijke redenering: "tasks will, in an unforced way, generate the most significant lexis of a language". Maar we mogen toch aannemen dat die 'significant lexis' niet zomaar uit de blauwe lucht komt vallen. Misschien gaan leerders heel veel moeite doen om de woorden te vinden die ze nodig hebben, door interactie en betekenisonderhandeling, omdat ze anders immers de taak niet kunnen uitvoeren? We weten daar niet heel veel over, maar het beschikbare onderzoek laat zien dat leerders meestal juist een zeer *beperkt* taalrepertoire inzetten bij de taakuitvoering, en dat ze grotendeels al bekende elementen gebruiken (zie Seedhouse 1999 voor voorbeelden). Erg veel nieuws wordt er dus niet geleerd[4], het gaat grotendeels om toepassing van al verworven kennis.
Het zou uiteraard wel heel goed kunnen dat ook receptieve activiteiten deel van de taak uitmaken, en dat in een lees- of luistertekst nieuwe woorden voorkomen. Maar dan stuiten we op het bekende verschijnsel dat een woord *tegenkomen* iets anders is dan een woord *verwerven*. Van

bijvoorbeeld de nieuwe woorden die we in een leestekst tegenkomen, zijn we 90 tot 95% na korte tijd alweer vergeten. Erg efficiënt is dit proces van incidentele verwerving dus niet (zie hiervoor Huckin & Coady 1999). Misschien is het dan zo, dat een taalleerder de belangrijkste woorden snel weer *opnieuw* tegenkomt – het zijn ten slotte de *frequente* woorden – en dat de kans steeds groter wordt dat hij het woord *wel* onthoudt? Dat gaat hooguit op voor de eerste paar honderd woorden van een taal. Paul Nation, de woordenschatexpert die altijd alles uitrekent, houdt ons het volgende simpele feit voor (2001, 67). Stel dat we de 1000 frequentste woorden van een tweede taal kennen. Dan willen we vervolgens het liefst woord 1001 leren. Hoeveel woorden moeten dan langskomen, in geschreven of gesproken vorm, voordat we woord 1001 tegenkomen? Het antwoord is: 10.000 woorden (dat zijn een kleine 20 pagina's tekst op A4-formaat, om een indruk te geven). Voor woord 2001 zijn het 20.000 woorden. En dan te bedenken dat je een woord gemiddeld minstens vijf maal moet tegenkomen om het te verwerven... Nation (2001: 388) reageert dan ook droogjes op de bovenstaande opvatting van Long & Crookes met de woorden: "a more cautious designer however may wish to check on the representation and occurrences of high-frequency words in courses which are not lexically based, and a list of high-frequency words is a useful starting point."

Het is dus onwaarschijnlijk dat NT2-leerders door simpelweg taken uit te voeren een woordenschat opbouwen waarmee ze goed uit de voeten kunnen. De meeste voorstanders van taakgericht taalonderwijs vinden dit blijkbaar echter geen interessante kwestie. Ze hameren weliswaar voortdurend op het feit dat het aanbieden van en het los oefenen met grammaticaregels zinloos is omdat die kennis niet transfereert (wat heel goed zo zou kunnen zijn[5]), maar over lexicale kennis meestal geen woord. Terwijl er op dat terrein – evenals op dat van de verstavaardigheid en de uitspraak – juist wel grote winst te behalen valt met aparte, systematische aandacht. De nadruk die in taakgericht taalonderwijs gelegd wordt op inhoud, betekenis en communicatie, maakt het gebrek aan aandacht voor woordenschat des te onbegrijpelijker. Het heeft helaas geresulteerd in een aantal leergangen waarin niet of op een niet-effectieve manier met woordenschat wordt omgegaan. Docenten en onderzoekers die dit probleem wel zien, hebben verschillende voorstellen gedaan om het te repareren (zie Newton 2001, Nation 2001, Willis 2006, en voor Nederland Schoordijk 2009). Het gaat hier in alle gevallen om aanpassingen *binnen* de taakgerichte aanpak, er wordt niet een heel andere methode bepleit. Dat maakt een aantal van deze voorstellen interessant voor docenten die binnen het inburgeringsonderwijs met leergangen werken waarvan de inhoud is bepaald door de in de WI genoemde CP'S en CH'S.

Woordenschatontwikkeling binnen taakgericht taalonderwijs

Twee onderzoekers voor wie woordenschat het hart van het taalonderwijs vormt, zijn Dave Willis en Paul Nation. Willis publiceerde in 1990 *The lexical syllabus*, waarin hij de zogenaamde "lexical approach" beschrijft: een type leergang waarin leerstof geordend is rondom woordenschat en woordbetekenis. Paul Nation publiceerde een aantal standaardwerken over woordenschatverwerving en –onderwijs (zoals Nation 2001 en 2008). Beiden onderschrijven de positieve kanten van taakgericht onderwijs, maar benadrukken tegelijkertijd dat er wat de woordenschat betreft extra maatregelen nodig zijn.

Voor Willis bestaan die maatregelen uit het toevoegen van twee fasen aan de uit te voeren taken zelf: de zogenaamde pre-task en de (op de taken volgende) language focus. In de pre-task wordt (onder andere) taal verzameld waarmee de taak kan worden uitgevoerd. Denk hierbij aan het maken van een woordspin of het maken van woordassociaties. De language focus fase bestaat uit *analysis* (terugkijken) en *practice* (oefenen met nieuwe taalelementen). Daarbij wordt nog opgemerkt dat bij het oefenen met die nieuwe taalelementen het *belang* van de woorden (in termen van frequentie) meegewogen moet worden, want "the most frequent words in the language do an awful lot of work" (Willis & Willis 2006, 193).
Wat Willis hiermee erkent is dat (a) er beter eerst bouwstenen verzameld kunnen worden voordat een taak wordt uitgevoerd, (b) het langskomen van een woord niet genoeg is voor de verwerving ervan maar (c) dat daar een inprentingsfase voor nodig is en (d) dat frequentie een rol speelt bij de selectie voor die inprentingsfase. Dit zijn belangrijke principes van goed woordenschatonderwijs en dus nuttige aanvullingen op de taakgerichte aanpak. De woordselectie blijft echter wel sterk taakafhankelijk (waardoor veel algemene hoogfrequente woorden zoals *gebeuren*, *vóórkomen*, *gelden* en *raken*, en veel functiewoorden niet snel aan bod zullen komen). Bovendien wordt van de docent verwacht dat deze meteen na de taakuitvoering een selectie van hoogfrequente woorden kan maken, en daar ook oefeningen voor bedenkt of die paraat heeft. Dat maakt de suggesties van Willis in theorie weliswaar zinvol, maar praktisch niet zo eenvoudig uitvoerbaar.
Nation gaat nog een stap verder in de zin dat bij hem de opbouw van een woordenschat losser staat van de uit te voeren taken. Hij is een groot voorstander van goed georganiseerd, expliciet, intentioneel woordenschatonderwijs. Met name de 'basiswoorden' (de 2000 frequentste woorden van een taal) komen hiervoor in aanmerking. Dit onderwijs bestaat echter uit meer dan alleen simpel stampwerk. Nation (2001: 399) benadrukt dat als volgt: "There has been a very large amount

of research on the effectiveness of direct, decontextualised learning of vocabulary even though many teachers and writers about language learning have negative attitudes towards it.[6] If it is the only kind of vocabulary learning undertaken it is insufficient, but when it is used along with message-focused incidental learning it can be extremely effective." Daarom zou tweedetaalonderwijs wat de woordenschat betreft idealiter de volgende vier ingrediënten moeten bevatten:

1. meaning-focused input
2. meaning-focused output
3. language-focused learning
4. fluency development

Meaning-focused input is het luisteren naar en lezen van begrijpelijk taalmateriaal, *meaning-focused output* heeft betrekking op taalproductie: spreken en schrijven. Beide komen ruim aan bod in taakgerichte benaderingen, de uit te voeren taken bestaan voornamelijk uit dit soort activiteiten. Daarin voorziet dit type onderwijs dus in ruime mate. Onderdeel 3 en 4 komen in taakgerichte benaderingen minder goed uit de verf. Met *language-focused learning* bedoelt Nation het intentioneel leren van hoogfrequente woorden, *fluency development* heeft betrekking op het vergroten van de toegankelijkheid van de woordkennis. Op beide terreinen kunnen docenten een belangrijke aanvullende bijdrage leveren, er volgt daarom nu eerst een toelichting op deze onderdelen.

Bij onderdeel 3 gaat het erom dat de aandacht van de leerder verschuift van de boodschap (dus de inhoud, betekenis van de taaluiting) naar het woord als afzonderlijk taalelement. Een vorm van *noticing*, dus. Dit doe je, stelt Nation, door het taalelement te *decontextualiseren*: leerders zullen, om een taalelement te verwerven, welbewust naar dat taalelement moeten kijken als deel van het taalsysteem. Je haalt het woord als het ware even los van de context waarin het voorkomt en besteedt aandacht aan de betekenis en eventueel aan andere aspecten zoals uitspraak of spelling. Dat is de eerste fase van het leerproces van een woord.
De vorm waarin dit plaatsvindt kan variëren (overleg tussen leerders, geven van de betekenis door de docent, opzoeken in een woordenboek), maar welke vorm het ook heeft, het is belangrijk te beseffen dat de opbrengst van deze activiteit in termen van verwerving relatief laag is als de leerder en de docent het hier verder bij laten. Vandaar een tweede, erop volgende fase: *retrieval.* De leerder moet het woord opnieuw tegenkomen (lezen, luisteren) of gebruiken (spreken, schrijven) en dan gedwongen worden de betekenis terug te zoeken in zijn woordgeheugen. Dit moet een aantal malen gebeuren, steeds met grotere tussenpozen (zie Nation 2001 voor voorbeelden). De kans op vergeten neemt dan af en het woord is de keer daarop nog sneller terug te vinden in het

woordgeheugen. Ook verdiept de kennis van het woord zich meer en meer: de leerder verwerft de juiste uitspraak, de spelling, allerlei betekenisnuances, grammaticale eigenschappen, combinatie-mogelijkheden. Productief gebruik is ook belangrijk voor deze verdieping: het dwingt tot veel dieper nadenken over een woord dan bij receptief gebruik (herkenning) het geval is. Kan ik het woord in deze context gebruiken? Welke grammaticale consequenties heeft dat? Met welke woorden kan ik het combineren? Past het bij de stijl en het register van de taaluiting? Herhaling is dus niet alleen het opnieuw zien of horen van het woord, maar ook het gebruiken ervan.

Onderdeel 4, *fluency development*, betreft de eerdergenoemde *toegankelijkheid* van de woordkennis: hoe snel en gemakkelijk vindt de taalgebruiker het woord terug in zijn woordgeheugen? Dat terugvinden is niet eenvoudig, want het mentale lexicon is één grote wirwar van (heel veel) gegevens. Snelheid is echter wel essentieel[7], vooral bij spreken en luisteren, omdat daar tijdsdruk bestaat. Maar ook bij lezen (trage woordherkenning leidt tot minder tekstbegrip) en schrijven (teveel nadenken over individuele woorden gaat ten koste van de tekstkwaliteit). We kennen de twee belangrijkste factoren die de *fluency* bepalen: het aantal eerdere ontmoetingen met het woord (*frequency*) en de tijd die is verstreken sinds de laatste ontmoeting (*recency*). De remedie is simpel: regelmatig herhalen. Maar herhalen is geen populaire activiteit in het NT2-onderwijs, zeker niet binnen communicatieve en taakgerichte benaderingen, want iets herhalen is niet bepaald functioneel of authentiek, en het lijkt ook nog dat je er niets van leert. Gegeven het immense belang van bijvoorbeeld vloeiende woordherkenning voor lezen en luisteren en vloeiende woordvinding voor spreken en schrijven, kunnen we deze activiteit desondanks niet negeren. Een slecht toegankelijke woordenschat is niet goed bruikbaar, als is hij nog zo groot. Veel aandacht ervoor in het NT2-onderwijs is daarom bijzonder raadzaam.

De kans is groot dat deze twee activiteiten niet voldoende aanwezig zijn in taakgerichte leergangen die toewerken naar het inburgeringsexamen. Enige aanvullende maatregelen zijn dan nuttig. Hier volgen enkele suggesties.

Werken aan een brede, diepe en toegankelijke woordenschat

Voor het intentioneel leren van hoogfrequente woorden is het allereerst noodzakelijk dat docent en cursist weten welke woorden het betreft. Als je iets moet leren, moet je uiteraard wel weten wat dat dan is. Zorg er dus voor dat er een lijst met de 2000 frequentste Nederlandse woorden beschikbaar is. Deze woorden staan in het *Basiswoordenboek Nederlands* (De Kleijn & Nieuwborg 2001) en het *Pocketwoordenboek*

NT2 (Verburg & Stumpel 2003; de basiswoorden zijn gemarkeerd met een bolletje). De docent kan die woorden overal bij gebruiken: bij materiaalselectie, bij het geven van uitleg en instructie, bij het bewerken van materiaal, bij het maken van een woordspin of –web, bij het maken van toetsvragen. Als er lijstwoorden voorkomen in de lees- of luisterteksten uit de leergang, is dat meteen een goede mogelijkheid om ze te semantiseren: licht ze eruit of neem ze bijvoorbeeld mee bij pre-teaching activiteiten. Gebruik de woorden waar het maar kan, zorg dat de cursist weet welke woorden het zijn en geef ze daarom een aparte naam, bijvoorbeeld *leerwoord*. Deze woorden vormen de harde kern van de Nederlandse taal en zijn onmisbaar voor iedere NT2-leerder.
Ook voor de cursisten is het gebruik van die doelwoordenlijst interessant. De lijst vormt een richtpunt bij het leren, maakt de leertaak overzichtelijk en voorkomt dat teveel tijd en energie wordt besteed aan laagfrequent vocabulaire. Natuurlijk is het niet de bedoeling om meteen een bak van 2000 woorden over de cursisten uit te kieperen, maar zorg dat ze er toegang toe hebben, desnoods in porties, benadruk dat niet alle woorden even belangrijk zijn en dat sommige woorden echt gekend moeten worden. Als de cursisten wat verder gevorderd zijn, kunnen ze de lijst ook gebruiken om er de woorden uit te halen die ze nog niet kennen. Er bestaat een handige website waar ze die woorden zelf kunnen invoeren om ermee te oefenen: www.wrts.nl. Elke cursist kan daar dus een persoonlijke selectie maken van nog te leren woorden.
Docenten die lesgeven aan cursisten op B1-niveau en hoger zullen ook geïnteresseerd zijn in de woorden uit de frequentieklasse 2000-5000. Die groep woorden is te vinden op de website van het *Handboek NT2 in het volwassenenonderwijs* (www.coutinho.nl/handboek-nt2) onder het hoofdstuk *Woordenschat*. Docenten kunnen deze lijst bijvoorbeeld gebruiken om hoogfrequente woorden uit bepaalde domeinen te selecteren.
Deze suggesties zijn bedoeld als aanvulling op wat de leergang al doet, het is uiteraard niet de bedoeling dubbel werk te creëren. Maar mocht de leergang tekort schieten in het systematisch aanbieden en inoefenen van hoogfrequent vocabulaire, dan kan daar op deze manier toch in worden voorzien.

Het vierde ingrediënt van woordenschatonderwijs had betrekking op het vloeiend leren gebruiken van de geleerde woorden. Daarbij gaat het om snel herkennen en terugvinden van al gekende woorden. Zoals gezegd hangt die snelheid af van het aantal eerdere ontmoetingen met het woord en van de tijd die is verstreken. Om hieraan te werken is dus herhaalde verwerking nodig. Dat kan op twee manieren.
Als eerste kunnen cursisten taken opnieuw uitvoeren. Cruciaal voor dit onderdeel is dus dat we de leerstof niet verdelen in *hebben we al gedaan*

en *moeten we nog doen*: dit soort activiteiten valt namelijk in de categorie *doen we nog een keer*. Een tekst herlezen bijvoorbeeld, of opnieuw beluisteren. Of opnieuw een spreektaak uitvoeren (bijvoorbeeld eerst in een kleine groep en dan plenair). Maak cursisten duidelijk dat het erg *nuttig* is om drie, vier of vijf keer naar dezelfde luistertekst te luisteren, en de volgende dag nogmaals. Geef gebruikte teksten mee naar huis met de opdracht ze nogmaals te lezen. Laat spreektaken twee weken later nog eens uitvoeren. De snelheid en het gemak waarmee die taken worden uitgevoerd zal steeds verder toenemen, wat erop wijst dat de woordherkenning en het woordgebruik meer en meer geautomatiseerd plaatsvinden (zie Skehan 2003 voor een aantal studies hiernaar en Hulstijn 2008 voor toepassingsvormen in het onderwijs). Cursisten merken dit zelf als ze bijvoorbeeld af en toe eens hun eigen leessnelheid meten, of de leessnelheid in hun moedertaal vergelijken met die in de tweede taal. Alleen al het besef dat traag lezen grotendeels veroorzaakt wordt door trage woordherkenning, en dat die woordherkenning sneller verloopt door herhaling, kan voor cursisten aanleiding zijn hier veel bewuster en gemotiveerder aan te werken.

Een andere manier om aan *fluency* te werken is om materiaal te gebruiken dat weinig of geen onbekende taalelementen bevat. Het gaat tenslotte om herkenning en herhaling; als het materiaal teveel nieuwe woorden bevat, zal de aandacht al snel weer vershuiven naar de betekenis van die nieuwe woorden, en niet naar herhaalde verwerking van al bekende woorden. Idealiter bevat materiaal voor dit doel niet meer (en liever minder) dan 5% nieuwe woorden. Bij dat percentage zijn die nieuwe woorden meestal goed afleidbaar of kan de lezer ze negeren zonder dat de tekst onbegrijpelijk wordt. Wat docenten op dit punt kunnen doen is het volgende:

1. Bestaande teksten verzamelen die weinig nieuwe woorden bevatten voor de cursisten in kwestie. Eventueel kunnen nog een paar laagfrequente woorden vervangen worden door hoogfrequente, of kan een lastige passage met veel onbekende woorden verwijderd worden. Doe dit bij voorkeur met collega's samen zodat er een flinke hoeveelheid teksten beschikbaar is. Als de tekstonderwerpen aansluiten bij de CP's en CH's, kan dit materiaal ook als verdieping worden gebruikt of om te differentiëren. Zorg er ook voor dat cursisten dit materiaal kunnen meenemen om het buiten de les opnieuw te lezen.
2. Een bibliotheekje aanleggen met voor de doelgroep gemaakte romans en verhalenbundels (er bestaan er inmiddels enige tientallen, zie voor een overzicht www.coutinho.nl/handboek-nt2 onder h.7 en h.8).

3. Een abonnement nemen op de *Start!-krant* en/of *Krant en Klaar* (met teksten op papier) en op *De Nieuwslezer* (met teksten op scherm). De eerste twee verschaffen veel eenvoudig tekstmateriaal, de derde werkt adaptief: de lezer krijgt actueel leesmateriaal passend bij zijn eigen taalniveau, dus zonder al te veel onbekend vocabulaire (zie Van Veen, Van der Werf & Bossers, elders in deze bundel).

Zorg er kortom voor dat er veel eenvoudig en interessant tekstmateriaal voorhanden is, spoor de cursisten aan om kilometers te maken, en leg uit waarom dit zo belangrijk is, ondanks dat je niet veel nieuwe woorden tegenkomt. Deze activiteiten hoeven overigens geen lestijd te kosten, lezen kun je tenslotte overal en uitleg of begeleiding is niet nodig.

Deze twee aanvullingen op bestaande taakgerichte leergangen dragen ertoe bij dat de woordenschat voldoende aangroeit en goed inzetbaar is (zie Bossers 2010 voor meer suggesties). Dit kan verder worden bevorderd door woordenschat en woordleren een prominentere plaats te geven in de taalcursus. Ten eerste door het er met de cursisten over te hebben. Vraag wat ze weten over het leren van woorden en wat ze doen om woorden te leren, leg uit hoe je woorden het beste leert, hoeveel je er moet kennen, wat de belangrijkste zijn en waarom, hoe en wanneer je hulpmiddelen moet gebruiken en hoe belangrijk herhaling is. Maak ze 'expert' op dat gebied, ze gaan er dan veel bewuster, verstandiger en doelgerichter mee aan de slag (een reeks vragen waarover de cursisten zich wat woordenschat betreft gezamenlijk kunnen buigen is te vinden in Bossers 2010, 205-6). En ten tweede door goede afspraken met collega-docenten te maken over wat je op het terrein van woordenschat doet in de taalcursus. Hoe werk je aan de vier onderdelen van dat onderwijs, welk materiaal gebruik je met welke instructies, hoe werk je aan woordleer-vaardigheden, welke hulpmiddelen gebruik je in de cursus, hoe leer je cursisten daarmee omgaan, hoe verdeel je de doelwoorden over de cursus, hoe toets je, en hoe reageer je op de welbekende vraag 'Wat betekent X'? Maak daar als team goede afspraken over, dan komen alle onderdelen aan bod, weten cursisten waar ze aan toe zijn en hebben ze de zekerheid dat ze bij het spreken, luisteren, lezen en schrijven van het Nederlands niet voortdurend gehinderd worden door een te kleine woordenschat.

Noten

1. Voor een precieze definitie en beschrijving zie Van Avermaet & Van den Branden (1996), Van den Branden & Kuiken (1997), Willis (2004) of Willis & Willis (2006).
2. Voor de andere onderdelen zie de verwijzingen in Bossers 2004.
3. Zie het artikel van Bongenaar in LES 156 en van Schoordijk in LES 161.
4. Dit "new language" probleem wordt in meer algemene zin uitgebreid besproken in Swan 2005.
5. Zie Bossers 2005 en de verwijzingen aldaar.
6. Mondria (2008, 127-129) merkt iets soortgelijks op, maar ziet daarin "absoluut geen reden om het gebruik van woordenlijsten af te raden" omdat "elke lacune in het basisvocabulaire zich later zal wreken." Hij laat vervolgens zien hoe leerders daarbij te werk zouden kunnen gaan.
7. De noodzakelijke woordvindings- resp. woordherkenninssnelheid ligt bij spreken op ongeveer 3 woorden per seconde en bij lezen rond de 5 woorden per seconde.

Literatuur

Avermaet, P. Van & K. Van den Branden (1996). Taakgericht onderwijs: theoretische uitgangspunten. *Levende Talen* 513, 497-500.

Bongenaar, S. (2008). Vindplaats, uitleg en frequentie. *LES* 156, 28-30.

Bossers, B. (2005). Vormen van grammatica-onderwijs en hun effect op de taalverwerving. In: J.E. Grezel (red.), *Gloria Bondi. Liber amicorum voor Bondi Sciarone*. Amsterdam, Boom, 23-35.

Bossers, B. (2010). Woordenschat. In: B. Bossers, F. Kuiken & A. Vermeer (red.), *Handboek NT2 in het volwassenenonderwijs*. Bussum, Coutinho, 166-207.

Branden, K. Van den & F. Kuiken (1997), Taakgericht taalonderwijs: een nieuw geluid? *Moer* 6, 281-290.

Branden, K. Van den (2005). Vijf vragen over taalgericht onderwijs (en een poging tot antwoord erop...). In: B. Bossers (red.), *Vakwerk 2. Achtergronden van de NT2-lespraktijk*. Amsterdam, BVNT2, 9-18.

Cook, V. (2008). *Second language learning and language teaching.* London, Hodder.

Huckin, Th. & J. Coady (1999). Incidental vocabulary acquisition in a second language: a review. *SSLA* 21, 2: 181-193.

Hulstijn, J.H (2001). Intentional and incidental second-language vocabulary learning: a reappraisal of elaboration, rehearsal and automaticity. In: P. Robinson (ed.), *Cognition and second language instruction*. Cambridge, CUP, 258-286.

Hulstijn, J.H. (2008). Oefenen in woord-voor-woord verstaan als vorm van impliciet leren. In: B. Bossers (red.), *Klassiek Vakwerk. Achtergronden van het NT2-onderwijs*. Amsterdam, Boom, 63-72.

Jordens, P. (2000). Focus on Form: de mode, de theorie en de evidentie. Een reactie op Kuiken & Vedder. *Gramma/TTT* 8, 1, 79-83.

Kleijn, P. de & E. Nieuwborg (2001). *Basiswoordenboek Nederlands*. Groningen, Wolters-Noordhoff.

Long, M. and G. Crookes (1992) Three approaches to task-based syllabus design. *TESOL Quarterly* 26: 27–55.

Mondria, J-A. (2008). Mythen over vocabulaireverwerving. In: B. Bossers (red.), *Klassiek Vakwerk. Achtergronden van het NT2-onderwijs*. Amsterdam, Boom, 125-136.

Nation, I.S.P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge, CUP.

Nation, I.S.P. (2008). *Teaching vocabulary: strategies and techniques*. Heinle, Boston.
Newton, J. (2001). Options for vocabulary learning through communication tasks. *ELT* 55,1, 30-37.
Schoordijk, F. (2009). Werken met woorden als vast onderdeel van de NT2-lessen. *LES* 161, 14-16.
Seedhouse, P. (1999). Task-based instruction. *ELT* 53, 3, 149-156.
Sheen, R. (2003). Focus on form - a myth in the making? *ELT* 57, 3, 225-233.
Skehan, P. (1998). *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford, OUP.
Skehan, P. (2003). Task-based instruction. *LT* 36, 1-14.
Swan, M. (2005). Legislation by hypothesis: the case of task-based instruction. *Applied Linguistics* 26, 3, 376-401.
Verburg, M. & R. Stumpel (2003). *Pocketwoordenboek Nederlands als Tweede Taal.* Utrecht, Van Dale.
Willis, D. (1990). *The Lexical Syllabus: A New Approach to Language Teaching.* London, Cobuild.
Willis, D. (1993). Syllabus, corpus and data-driven learning. In: G. Kennedy (ed.), *Plenaries from the 1993 IATEFL Conference*. Swansea, Wales.
Willis, D. & J. Willis (2006). *Doing task-based teaching*. Oxford, OUP.
Willis, J. (2004). Perspectives on task-based instruction. In: B. Leaver & J. Willis (eds.), *Task-based instruction in foreign language education: practices and programs.* Washington, GUP.

WOORDENSCHATUITBREIDING IN NT2-LESSEN; OVER LEERBAARHEID EN ONDERWIJSBAARHEID

SIMON VERHALLEN
College voor Examens, Utrecht

Inleiding

In de titel staat: NT2-lessen. Eigenlijk bestaan die niet. Waarom is er dan toch voor die titel gekozen?
Aan de ene kant weet iedereen dat NT2-lessen bijna allemaal geïntegreerd zijn in leergangen die voor andere doelen dan voor uitsluitend NT2 zijn opgezet: voor instroom in beroepsopleidingen, voor instroom in universiteiten, voor instroom in een school voor voortgezet onderwijs, voor deelname aan Nederlands op de werkvloer, voor maatschappelijke participatie of voor cursussen ouderparticipatie, enz.
Niettemin zullen we heel vaak spreken over NT2-lessen omdat we er een specifieke didactiek mee aanduiden en ook allerlei specifieke overwegingen bij lesstofselectie. Dat geldt in het bijzonder voor woordenschatdidactiek en voor woordenschatselectie.
Daarom spreek ik in de titel bewust over NT2. Maar dan in de wetenschap dat het altijd zal gaan om NT2-lessen voor een bepaald doel.

In deze bijdrage worden verschillende aspecten van woordenschatuitbreiding besproken die te maken hebben met aan de ene kant de selectie en aan de andere kant de didactiek, maar meer nog de samenhang tussen die twee.

Over Leerbaarheid

Onder leerbaarheid verstaan we het gemak waarmee de cursist of leerling een woord aan de eigen woordenschat van de betreffende taal zal toevoegen. Makkelijk leerbare woorden hebben kenmerken waardoor de leerlast gering is. Dat gaat op voor veel woorden, maar er zijn ook heel veel woorden die veel tijd en energie vergen.
Woorden leren betreft diverse aspecten: de betekenis moet geleerd worden, de uitspraak, de schrijfwijze, vaak ook enkele grammaticale bijzonderheden van dat woord, maar ook gebruiksaspecten zoals toepasselijkheid, combineerbaarheid, etc.
Het leren, het beheersen van een woord is een stap-voor-stap proces; zowel de verwerving van de betekenis als de toepassing. De beheersing breidt zich geleidelijk uit. In de regel begint het verwerven van woorden

met het receptief beheersen: betekenis toekennen aan het woord als het gehoord of gelezen wordt. Productieve beheersing, het zelfstandig en correct gebruik van het woord, komt meestal daarna pas. Maar even goed: een betere receptieve beheersing is vaak het gevolg van steeds meer productief gebruik (Nation 2001).

Er zijn verschillende aspecten die de leerbaarheid bevorderen. Voor docenten is het heel handig om daar rekening mee te houden. Aan woorden die gemakkelijk te leren zijn hoeft een docent veel minder tijd te spenderen. Woorden waarvoor dat niet geldt, daar kan een docent aantekening van maken en zorgen dat daar meer aandacht naar uit gaat. De docent kan zelf een lijst bijhouden maar hij kan ook op een groot vel met een stift de minder makkelijk leerbare woorden noteren en op die manier zichtbaar maken dat er meer energie nodig is om die woorden goed te leren.

Enkele van die aspecten spreken voor zich:

Is de vorm eenvoudig en herkenbaar dan kan het woord sneller geleerd worden. vgl. de woorden pan, doos, papier, telefoon, programma, balkon, student, brood, etc. Sommige woorden hebben gewoon een eenvoudige vorm (pan). Andere woorden zien er in veel talen ongeveer hetzelfde uit (programma). Maar soms hebben woorden veel lettergrepen of aparte letterclusters en dan kunnen ze voor veel hoofdbrekens en hapering zorgen. Zoals bij identiteitsbewijs, gevaarlijk, schreeuwen, evenaren en erwtje. Sommige woorden zijn voor de meeste leerlingen en cursisten moeilijk uit te spreken en andere woorden worden altijd meteen goed uitgesproken.

Is het woord gemakkelijk aanhaakbaar? Dat wil zeggen: vormt het samen met een ander woord of met enkele andere woorden een goed en bruikbaar setje? Dan kan het woord sneller geleerd worden en beter onthouden worden als een deel van het setje bekend is. Stel je voor dat je als leerling / cursist vlak na elkaar twee woorden aan je woordenschat moet toevoegen: de woorden smeren en het woord excuses. Daar moet je meer werk voor doen dan voor het setje smeren en boter. We zien dat het ene setje beter past en er voor zal zorgen dat de woorden samen elkaars leerlast verminderen. Als een woord boter al half bekend is, dan zal smeren beter onthouden kunnen worden.
Stel je voor dat een leerling de woorden mes en vork moet leren. Je kunt er dan net zo goed lepel en bestek bij geven en het zelfs presenteren in een driehoek waar je bestek in het midden zet. Of je geeft er een figuur bij waarbij je bestek boven hangt met drie lijntjes eronder naar mes, vork en lepel. Dan heb je meeteen een afbeelding (een "graphic organiser") die het onthouden kan faciliteren.

Is een woord zeer voorstelbaar is of goed afbeeldbaar dan wordt het sneller geleerd en ook beter onthouden. Veel mensen hebben plezier van meteen ingeprente afbeeldingen: tekeningetjes, fotootjes of plaatje van het woord in een stereotype context. Soms kan het voordoen van een woord helpen bij zowel het begrip als het onthouden van een woord; bij voorbeeld bij de woorden bukken en oprapen of rechtop zitten (vgl. tpr; total physical respons).

Is het woord en het achterliggende concept bekend in de eigen taal. Wanneer de cursist een woord in de eigen taal goed kent, dan hoeft hij er alleen maar een nieuw etiket op te plakken (bij voorbeeld boom, hond, zon, etc.). Bij alledaagse woorden en concepten gaat dat geregeld op; bij werkwoorden al veel minder dan bij zelfstandig naamwoorden; bijwoorden zijn een heel moeilijke categorie. Daarnaast is het mogelijk dat er in de ene taal betekenissen of betekenisaspecten aan een woord zitten die in een andere taal niet aan de orde zijn.

Uit de voorbeelden die hierboven gegeven zijn kun je opmaken dat het bij leerbaarheid vooral gaat om aspecten van het woord zelf; aspecten die dus vooral linguïstisch van aard zijn.
Er zijn ook altijd aspecten in het geding die meer met de leersituatie te maken hebben. Dat noemen we onderwijsbaarheid.

Over Onderwijsbaarheid

Bij onderwijsbaarheid van woorden moeten we vooral denken aan hoeveel energie de docent kwijt zal zijn om de woorden uit te leggen en aan te leren. Natuurlijk zijn de makkelijk leerbare woorden zoals hierboven beschreven, in letterlijke zin ook gemakkelijk onderwijsbaar. Maar bij onderwijsbaarheid gaat de aandacht niet zozeer uit naar (linguïstische en semantische) kenmerken van het woord, maar naar kenmerken van de cursus, de leersituatie en de rol en de positie van de cursist.

Zijn de woorden erg bruikbaar voor de cursist en is er daarom een sterke motivatie om het te leren? Dan heeft de docent er minder werk aan. Bij voorbeeld, in een cursus Taal van de zwangerschap, zullen de deelnemers heel erg graag alle belangrijke zwangerschapswoorden willen leren. Ze zullen de woorden ook direct kunnen gebruiken in gesprekken met de verloskundige etc. De gretigheid is enorm.

Gaat het om woorden die de cursist "morgen" zal kunnen toepassen?
In de regel worden woorden in de methode of in de klas uitgelegd. Of moet de betekenis opgezocht of op een andere manier ontdekt worden. Na deze betekenisuitleg – de semantisering – volgen verschillende rondes met herhaling en verdieping – het consolideren – in de klas. Wanneer echter woorden aan de orde komen die morgen al in het echte

leven aan de orde komen, dan zal een deel van het consolideren dus in de praktijk plaats vinden. Als er in de lesstof veel onderwerpen en dus woorden zijn die direct verband houden met de activiteiten die cursisten op korte termijn buiten de klas gaan uitvoeren, dan verlicht dat de leertijd in de NT2-les. Want buiten de NT2-les vinden voor een groot deel de herhaling en de toepassing plaats.

Woorden behandelen waar de cursisten zelf mee komen.

Het is heel goed wanneer cursisten individueel of samen in groepjes (eigen taal-groepje) een overzicht maken van woorden waar ze vaak om verlegen zitten. Als ze er samen over praten in hun eigen taal dan komen ze vaak een heel eind. Het gaat dan om situaties waar ze het gevoel van 'taalnood" ervaren: behoefte aan een woord of bepaalde soorten woorden die ze dan niet paraat hebben. Het is heel handig om onderwerpen en situaties te benoemen: eigen hobby's, eigen familiesituaties, eigen werksituaties, gesprekken met gewenste gesprekspartners, ed. Vervolgens wordt de cursisten gevraagd bij elke, voor zichzelf gekozen situatie, een paar woorden te noteren die ze dan daar gaan gebruiken.

Nuttige woorden en frequente woorden

In het algemeen worden bij het kiezen van woorden voor behandeling en oefening in de les drie selectieprincipes gevolgd: nut, frequentie en pregnante context (zie Verhallen & Verhallen 1993).
Hierboven is bij leerbaarheid, maar vooral bij onderwijsbaarheid, al veel uitleg gegeven over toepassing van het nut-principe. Woorden die de cursist nodig heeft voor het werk, of voor zijn dagelijkse activiteiten, of voor lessen buiten NT2 om die hij of zij binnenkort gaat volgen, zijn allemaal nuttige woorden. Als de docent ook veel teksten of gesprekjes in de NT2-les gebruikt uit die doelsituaties, dan zal dat nut ook door de cursisten meteen gezien worden.

Soms komen er woorden in teksten, gesprekken of buitenschoolse activiteiten voor die in een zo pregnante context gepresenteerd zijn - waarin de betekenis heel erg goed tot zijn recht komt - dat het zonde is om de gelegenheid te laten lopen. De docent zal dus ook af en toe woorden kiezen omdat ze heel actueel zijn en juist in het krantenartikel of in het gesprek een belangrijke rol spelen, en waar de betekenis meteen heel duidelijk wordt gepresenteerd. Die kans moet je dan benutten.

Vervolgens is er nog het selectieprincipe frequentie. Dat is een bruikbaar, maar ook een lastig selectieprincipe, om verschillende redenen. Woordfrequentielijsten geven de meest voorkomende woorden; de 1000 meest frequente, of de 2000 meest frequente, e.d. Meest voorkomend betekent dan: het meest voorkomend in de bestanden waar de

frequentietelling op verricht zijn. Het maakt nogal een verschil of de frequentie berekend is in een verzameling gesproken Nederlands, of geschreven Nederlands. Die lijsten zijn heel erg verschillend. En bij het geschreven Nederlands kan het gaan om krantenartikelen over sport of krantenartikelen over algemene onderwerpen. Als de tellingen verricht zijn op verzamelingen met teksten over heel algemene onderwerpen, dan is de lijst een brede lijst en heb je er heel veel aan als je cursisten heel brede doelsituaties hebben.
Echter: die hebben ze meestal niet. Zie de beginopmerking van dit artikel.

Daarnaast is het zo dat veel woorden een hoge frequentie krijgen omdat ze zo veel betekenissen hebben (polyseme woorden). Bij woorden tellen gaat het immers alleen om de woorden en niet over de betekenissen. Neem het hoogfrequente woord *lopen.* Het woord is hoogfrequent omdat het in heel veel en waarschijnlijk ook in heel veel verschillende teksten voorkomt. Maar ook omdat het woord in heel veel verschillende betekenissen voorkomt. Vergelijk de volgende tien zinnen:
De man loopt op straat.
Hij loopt steeds moeilijker.
De machine loopt nagenoeg geluidloos.
Het loopt nog voor geen meter.
Het loopt nu uit de hand volgens mij.
Hij loopt een groot risico.
De klok loopt achter.
Die winkel loopt niet meer.
Het zweet loopt hem langs zijn gezicht.
De twee lijnen lopen evenwijdig.
Het zal duidelijk zijn dat een woord als lopen een hoge frequentie krijgt omdat het zo veel verschillende betekenissen heeft. Het probleem is echter dat de docent nu moet kiezen welke betekenis(sen) hij zal aanleren als hij het woord in de klas behandeld. Bij woorden als *punt* (scherpe punt; punt en komma; je verdient 10 punten; een punt aan de orde stellen; etc.) en *werken* (mijn vrouw zei dat het niet werkt; ik werk op kantoor; hij werkt op mijn zenuwen; etc.) is het heel moeilijk om meteen de meest voorkomende betekenis of het meest voorkomende gebruik te kiezen.
Een ander probleem van lijsten met hoogfrequente woorden is dat er zo veel grammaticale woorden in voorkomen: voegwoorden, bijwoorden, voornaamwoorden. Natuurlijk belangrijke en interessante woorden, maar met weinig eigen betekenis en daarom nogal pittig voor een beginnerscursus. In veel talen bestaan zulke grammaticale categorieën niet of worden dezelfde bedoelingen of betekenissen op andere manieren uitgedrukt. Kortom: als we alle grammaticale woorden die in de 1000 meest frequente woorden vorkomen allemaal in een beginnerscursus stoppen, dan wordt die cursus voor beginners onevenredig zwaarder.

Iets soortgelijks geldt voor de vele "halflege" woorden; woorden die zelf nog maar weinig betekenis hebben, zoals probleem, resultaat, gevolg, gebied, en dergelijke. Allemaal woorden die refereren naar iets anders in de tekst of buiten de tekst. Allemaal woorden die in schrijftaal en formele taal veelvuldig voorkomen. En dus hoge ogen gooien in frequentielijsten, maar voor lagergeschoolden niet alledaagse kost vormen.

De oplossing: goed wikken en wegen

Het zal duidelijk zijn dat naar mijn opvatting NT2-docenten er goed aan doen om beide selectieprincipes (nuttig en hoogfrequent) te combineren bij de keuze van doelwoorden voor hun lessen.
Het is heel belangrijk om frequentielijsten bij de hand te hebben en die te raadplegen. Maar even belangrijk is het om "over de schutting" van je les te kijken: Met welke taalsituaties zal de cursist – binnenkort – van doen hebben? Welke onderwerpen zijn dat en welke woorden zijn daarvoor kernbegrippen? Met andere woorden: welke doelwoorden van deze les of de volgende les zal de cursist vervolgens gaan toepassen in actueel gebruik?
Als de taalsituaties waar de cursisten zich op gaan (willen) voorbereiden bekend zijn, dan is het gemakkelijker om passend tekstmateriaal en oefenmateriaal te kiezen (Widdowson 1983).
De docent moet er immers voor zorgen dat de woorden gesemantiseerd worden met behulp van passend lesmateriaal. Maar daarna moeten de woorden ingeoefend worden om te kunnen beklijven. Voor een groot deel zal dat beklijven het gevolg zijn van veel gebruik.
Tot slot: Stel jezelf en ook voor de cursisten kwantitatieve doelen. Bij voorbeeld: Leer 10 woorden per dag.

Literatuur

Nation, I.S.P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge, CUP.
Verhallen, M. & S. Verhallen. Woorden leren, Woorden onderwijzen. CPS, Hoevelaken, 1994.
Widdowson, H.G. *Learning Purpose and Language Use.*Oxford, OUP.

WOORDEN KENNEN LEVERT PLEZIER ÉN SCHOOLSUCCES OP

LIES ALONS
Universiteit van Amsterdam, ITTA

Inleiding

"Ik vond die teksten bij biologie heel moeilijk! Meestal begreep ik een heleboel woorden niet. Die sloeg ik dan maar over, want als ik ze opzoek ben ik het toch zo weer vergeten. Maar nu legt de vakdocent de woorden uit en we oefenen ze ook bij Nederlands. Ik begrijp de teksten nu echt veel beter!."
Schooltaalwoorden zijn van belang om met succes teksten op de school te kunnen lezen en naar uitleg te kunnen luisteren in de vaklessen. Aan de hand van de *Basislijst Schooltaalwoorden vmbo* kunnen docenten samen met hun leerlingen werken aan uitbreiding van woordkennis in de onderbouw van het vmbo.

Woordenschat is een belangrijke pijler

De woordkennis van een leerling is cruciaal voor het succes bij begrijpend lezen. Als je veel woorden kent, dan begrijp je de teksten die je leest beter. En als je veel leest, leer je makkelijk woorden bij. Het tegenovergestelde geldt natuurlijk ook: leerlingen met een kleine woordenschat, hebben problemen met het lezen van teksten. Als leerlingen moeite hebben met lezen raken ze vaak gedemotiveerd en komen terecht in een neerwaartse spiraal: ze gaan nog minder lezen en leren er weinig woorden bij. Woordenschat is dus een belangrijke pijler van begrijpend lezen en tekstbegrip bij de zaakvakken en van belang voor het schoolsucces van de leerling.

Helaas blijken veel leerlingen die het vmbo binnenkomen een tekort aan woordkennis te hebben. Naast problemen met het lezen van teksten hebben zij ook moeite met allerlei andere schoolse activiteiten. Dat geldt zowel voor anderstalige leerlingen als van huis uit Nederlandstalige leerlingen. Voor deze leerlingen is het van belang dat de achterstand in woordkennis zo snel mogelijk wordt weggewerkt.
In het bijzonder vormen daarbij schooltaalwoorden een categorie die veel aandacht dient te krijgen. Schooltaalwoorden komen veel voor en zijn bepalend voor een goed begrip van zowel geschreven teksten als mondelinge instructie en daarom cruciaal in de zaakvakken. Als alle

docenten in de onderbouw samenwerken aan uitbreiding van de kennis van dit type woorden ontstaat er een gemeenschappelijke basisverzameling van woorden waar alle leerlingen voor de komende schooljaren veel profijt van hebben.

Een verwaarloosde, cruciale categorie
Hoe onderscheidt men schooltaalwoorden? Het zijn geen echte vakbegrippen en het zijn ook geen alledaagse, algemene Nederlandse woorden. Het lastige van deze categorie woorden is, dat ze wel heel algemeen lijken. Dat is dan ook precies de reden waarom ze in de lessen meestal minder aandacht krijgen: de docent veronderstelt dat de leerlingen deze woorden al kennen. Ze vormen in feite een verwaarloosde groep woorden. Schooltaalwoorden zijn echter de 'gereedschappen', waarmee de docent zijn vak uitlegt en instructies geeft voor de opdrachten bij de lesstof van het vak. Elk vak heeft zijn eigen schooltaalwoorden en ze zijn nodig om de teksten te begrijpen.

[voorbeeld wiskunde]

Schooltaalwoorden	**Vakwoorden**
afmeting	beelddiagram
afwijking	cirkelboog
berekenen	grondtal
deelbaar	interval
gemiddeld	kwadraat
nameten	priemgetal
uitwerking	trapezium
vereenvoudigen	straal
vergelijking	wortelteken
zijde	Vendiagram

De Basislijst Schooltaalwoorden vmbo

In de Basislijst Schooltaalwoorden vmbo staan woorden die alle leerlingen uit de brugklas van het vmbo zouden moeten kennen. De Basislijst[1] is ontwikkeld in opdracht van de Gemeente Amsterdam voor de Amsterdamse vmbo-scholen.
De lijst is samengesteld aan de hand van eerder en elders ontwikkelde lijsten en lexicaal onderzoek van het ITTA. Daarnaast is gebruik gemaakt van de belangrijkste in gebruik zijnde schoolboeken in het Amsterdamse onderwijs.

[1] De Basislijst Schooltaalwoorden vmbo is verschenen in de vorm van bureauleggers en posters. Voor bestelinformatie zie www.onderwijs.dmo.amsterdam.nl

De Basislijst bestaat uit 1600 woorden en is opgedeeld in de volgende vakken: Nederlands (350), biologie (250), mens & maatschappij (250), wiskunde (250), economie (250) en natuurkunde (250).
De gekozen woorden komen in schoolboeken en andere teksten van de genoemde vakken veel (frequentie) en vaak (spreiding) voor.

Leerlingen moeten minimaal deze schooltaalwoorden kennen om met succes de teksten van een vak te kunnen lezen en naar uitleg te kunnen luisteren in het betreffende vak. Het merendeel van de geselecteerde woorden zal in het basisonderwijs aan de orde zijn geweest, maar het is de vraag of de vmbo-leerlingen de woorden ook voldoende beheersen. Het is daarom belangrijk ze systematisch aandacht te geven in de brugklas c.q. onderbouw van het vmbo. Op die manier beheersen alle leerlingen aan het einde van de brugklas de woorden en kunnen ze in het vervolg van hun schoolcarrière ook zelf gebruiken.

Iedere docent zijn eigen 'pakketje'

De Basislijst bestaat uit schooltaalwoorden voor zes vakken uit de onderbouw van het vmbo. Elk vak heeft zijn eigen 'pakketje' schooltaalwoorden en dat betekent dat iedere docent een deel voor zijn rekening neemt. Werken aan woordenschat wordt dan een gemeenschappelijke activiteit, voor alle docenten in de onderbouw én hun leerlingen.
Voor de vakdocent is het de kunst de aandacht voor woordenschat op een natuurlijke manier te integreren in zijn les. Dat kan door de woordenschatuitbreiding zoveel mogelijk te koppelen aan de vakinhoud. Hiervoor kan de docent een aantal stappen volgen.

Voorbeeld vakinhoud
[een stuk tekst uit vakinhoud Mens & Maatschappij, pagina 32]

1. Selecteer de woorden die beheerst moeten worden
Aan de hand van de geselecteerde vakinhoud voor een les kiest de docent de kernbegrippen (vaktaal) die noodzakelijk zijn om achteraf over de lesstof te kunnen praten en schrijven. Vervolgens kiest de docent uit de Basislijst Schooltaalwoorden uit zijn eigen 'pakket' enkele schooltaalwoorden die horen bij deze kernbegrippen én in de tekst voorkomen. Daarbij is het van belang om te bedenken welke relaties de leerlingen tussen de kernbegrippen moeten leggen.
Afhankelijk van de lestijd en de lengte van de tekst kiest de docent van elke soort drie of vier woorden. Per les dus zes of acht in totaal, niet meer! In het voorbeeld zouden de kernbegrippen *'hongersnood'* en *'Romeinse*

Rijk' en *'menselijke ramp'* geselecteerd kunnen worden met de bijhorende schooltaalwoorden *'de oogst', 'verbouwen'* en *'product'*.
Bij de bespreking van de woorden is het belangrijk dat de woorden op het bord (bij voorkeur in twee kolommen) worden geschreven. Op die manier kunnen de leerlingen wennen aan het woordbeeld dat erbij hoort. Als de woorden schriftelijk worden aangeboden, dus in een vaktekst, is het belangrijk dat de docent de gekozen woorden een aantal keren uitspreekt, zodat de leerlingen er ook een klankbeeld bij krijgen.

2.Maak de woorden zichtbaar in een concrete of vakgebonden context
De kernbegrippen en schooltaalwoorden moeten zoveel mogelijk in de context van de vakinhoud worden aangeboden. Daarbij is het van belang dat de betekenis zoveel mogelijk zichtbaar wordt gemaakt. Als een leerling een beeld heeft bij een gebeurtenis, handeling of proces, dan kan hij het bijbehorende woord ook beter onthouden. Bij de uitleg van de betekenis van de woorden kan de docent gebruik maken van foto's, schema's, tekeningen enzovoort. Bij veel onderwerpen kunnen via de computer tekeningen en afbeeldingen gevonden worden. Dat kan door de docent, maar natuurlijk ook door de leerling worden gedaan als opdracht in de les.

3.Zorg voor oefening direct na uitleg
Bij de voorbereiding van de les is het van belang om te bedenken op welke manier de leerlingen aansluitend op de uitleg de woorden kunnen oefenen in de les. Vaak is het vrij eenvoudig om de woorden te laten terugkomen in een korte opdracht of actieve taak. De leerlingen kunnen bijvoorbeeld een toelichting geven bij een illustratie uit de tekst of een schema maken van de behandelde stof waarin ze de nieuwe woorden moeten gebruiken.

4.Zorg voor herhaling van de woorden
Herhaling is een belangrijk onderdeel bij het beklijven van nieuwe woorden. Daarvoor is het noodzakelijk dat de docent ook in de vervolglessen aandacht besteed aan de behandelde woorden. Dat kan op verschillende manieren: door de woorden zelf opnieuw te gebruiken, door de leerlingen iets te laten vertellen over de vorige les, door de leerlingen een opdracht bij de tekst te laten maken voor andere leerlingen, door de leerlingen elkaar te laten overhoren met omschrijvingen (zie tip 8), enzovoort.

5. Laat de leerlingen de woorden opschrijven en opnieuw gebruiken
Voor de leerlingen is het van belang dat zij de woorden nog eens kunnen opzoeken, bekijken en zelfstandig ermee kunnen oefenen. Laat de leerlingen daarvoor een woordenschrift aanleggen waarin ze de betekenis

op verschillende manieren kunnen opschrijven, bijvoorbeeld door middel van een voorbeeldzin, een definitie of een omschrijving. Op die manier ervaren de leerlingen dat taalleren tijdens de vakles ook een aandachtspunt is én dat zij buiten de les en buiten school ook aan uitbreiding van hun eigen woordenschat kunnen werken. Laat het woordenschrift wel geregeld terugkomen in de lessen, zodat de leerlingen het bijhouden ervan serieus blijven nemen.

Opbrengsten zichtbaar maken

Op deze manier kan de vakdocent in zijn les aandacht besteden aan de schooltaalwoorden, zonder dat daar heel veel extra werk in gaat zitten. Zaak is wel om terugkerend overleg met de andere docenten te hebben over de stand van zaken en voortgang rond de geleerde woorden.
Na een jaar werken met de Basislijst Schooltaalwoorden kennen de docenten de woorden in de lijst voor hun vak uit het hoofd. Ze weten welke woorden in ieder geval bekend zijn bij de leerlingen, ze weten aan welke woorden ze nieuwe woorden kunnen aanhaken en ze weten waar ze bij de zwakke leerlingen extra op moeten letten.
Ook voor de leerling is het goed om in beeld te hebben welke woorden hij al kent en welke woorden hij nog moet leren. Zo kan bijvoorbeeld in een klas 'een maandelijkse schooltaalwoordenwedstrijd' worden georganiseerd: '*We hebben bij biologie deze maand 40 nieuwe woorden bijgeleerd Welk vak is de winnaar van de maand?*'. Het zichtbaar maken van de concrete opbrengsten motiveert de leerlingen en levert plezier en leersucces op!

De **Basislijst Schooltaalwoorden vmbo** is samengesteld door Lies Alons & Simon Verhallen.

Literatuur

Alons, L. Taal op School, Woordenschatlessen biologie. Wolters Noordhoff, 1995.
Alons, L. Algemene school- en instructietaalwoordenlijst. Interne publicatie ITTA, 1997.
Ancona, J. Woordenschat natuurkunde en economie. Interne publicatie ITTA, 1995.
Bots, R. Het Posterproject. Het projectbureau, Stichting Partners en Innovatie, 1997.
Halewijn, E. Taal Op School, Woordenschatlessen wiskunde. Wolters Noordhoff, 1995.
Verhallen, M. & S. Verhallen. Woorden leren, Woorden onderwijzen. CPS, Hoevelaken, 1994.

Blok 2 **Menselijke rampen**

BRON 13 **Boeren werkten voor hun heer. Tekening uit circa 900.**

BRON 14 **Landbouw in Tsjaad (Afrika).**

Hongersnood

'Mijn oogst is mislukt: mijn familie en ik lijden honger.'

In arme landen zijn boerenfamilies vaak afhankelijk van het eten dat ze zelf verbouwen. Ze hebben geen geld om voedsel te kopen en de regering helpt hen ook niet.
In Europa was dat ooit ook zo.
In de tijd tussen 500 en 1000 waren er regelmatig hongersnoden.
Het Romeinse rijk was uiteengevallen in kleine gebieden. De wegen werden niet onderhouden en er was veel oorlog. Er was daardoor bijna geen handel. Van de steden uit de Romeinse tijd was weinig over. Omdat er geen handel was, moesten de boeren alles wat ze nodig hadden zelf verbouwen. Ze specialiseerden zich niet in een product dat het in hun gebied goed deed. En ze hadden alleen eenvoudige gereedschappen. De landbouw bracht daarom niet veel op. Ook mochten de boeren niet alles wat ze verbouwden zelf houden. Ze werkten op het land van een heer en moesten een deel van de oogst aan hem afstaan. Ook als de oogst mislukte moesten de boeren toch hun deel betalen aan de heer. De boeren leden dan honger en de heer hielp hen niet.

INTERACTIEF MET WOORDENSCHAT

HELGA VAN LOON
Katholieke Universiteit Leuven, Instituut voor Levende Talen, Leuven

Inleiding

In deze bijdrage 'interactief met woordenschat' besteden we geen aandacht aan klassieke woordenschatoefeningen. We gaan ervan uit dat oefeningen met opdrachten als 'associeer', 'schrap wat niet in het rijtje past' en 'zoek een synoniem' algemeen bekend zijn en bovendien vaak individueel gemaakt worden. Wat we wel willen doen, is een heleboel communicatieve en interactieve oefeningen en spelletjes beschrijven die de woordenschatverwerving stimuleren. We gebruiken filmpjes, liedjes en gedichten om zowel op een receptieve als op een productieve manier met woorden aan de slag te gaan in de NT2-klas.

In DUO's

Ons eerste voorbeeld is een variant op TPR (total physical response, een werkvorm waarbij actie aan taal wordt gekoppeld) met twee doelen: ten eerste om de woordenschat i.v.m. het lichaam te activeren en ten tweede om de cursisten in duo's te verdelen (zie Devos, e.a. 2009). De helft van de cursisten (cursisten A) krijgt een strookje met daarop de naam van een lichaamsdeel, de andere helft (cursisten B) krijgt acties die verband houden met die lichaamsdelen. De cursisten B moeten de actie uitbeelden die op hun kaartje staat. De cursisten A lopen in de klas rond en observeren wat de cursisten B doen. Als ze denken dat die actie bij het lichaamsdeel op hun kaartje hoort, gaan ze bij die persoon staan. Op die manier worden er duo's gevormd. Een grappige anekdote bij deze oefening is de volgende. Bij de kaartjes met werkwoorden zit ook het woord 'poetsen'. De meeste cursisten beginnen dan meteen hun schoenen te poetsen. Dat blijft vaak een tijdje duren, zelfs wanneer alle andere duo's al gevormd zijn. Tot dan plots de cursist met het woord 'tanden' op zijn kaartje beseft dat hij wel eens bij de vlijtige schoenenpoetser zou kunnen horen.

Deze werkvorm kun je natuurlijk variëren. Alternatieven kunnen bijvoorbeeld zijn: "Zoek de tegenstelling", "Zoek een synoniem", "Zoek de andere helft van je foto", ... Het spreekt vanzelf dat de cursisten bij dit soort oefening telkens beschrijven of omschrijven wat er op hun kaartje

staat en het pas aan een andere cursist laten zien als ze willen verifiëren of ze samen horen.

Na de verdeling in duo's krijgen de cursisten met z'n tweeën één minuuut de tijd om op papier zo veel mogelijk kledingstukken op te lijsten. Het duo met de meeste woorden mag zijn lijstje voorlezen terwijl de andere duo's gemeenschappelijke woorden op hun lijstje aankruisen. Nadien kunnen die andere duo's nog woorden aanvullen als ze nog andere woorden dan die van het winnende duo hadden genoteerd. Deze oefening kun je pas doen nadat je de woordenschat i.v.m. kleren hebt behandeld, bijvoorbeeld als herhaling aan het eind van een les rond kleren of als opfrissing bij het begin van de volgende les.

Woordbingo

De oefening die daarop volgt bouwt voort op hetzelfde thema. Het is een woordenbingo bij het liedje 'De klerenkleptomaan' van Lenny en de wespen. Daarvoor krijgen de cursisten per twee een bingokaart, bijvoorbeeld deze:

cursist 5 en 6		
	uw jas	
uw huis	een sok	gestolen
een rok		vinden
	stoppen	

Tijdens het luisteren naar het liedje kruisen de cursisten de woorden aan die ze horen. Als een duo alle vakjes heeft aangekruist, roept het bingo!

Deze oefening kun je gemakkelijk zelf maken bij een ander liedje, een gedicht of een verhaal dat je voorleest in de klas. Let er wel op dat je ervoor zorgt dat het winnende duo pas bingo kan roepen op het einde van het lied, gedicht of verhaal. Anders zou de oefening wel eens heel snel kunnen eindigen en dan oefen je geen of maar heel weinig verstavaardigheid. Natuurlijk kun je dit spelletje alleen maar winnen als je de juiste woorden hebt herkend en aangekruist, maar uiteraard heb je, net als bij de echte bingo, ook een dosis geluk nodig. Het komt er immers op aan om de juiste bingokaart te krijgen (en dat wordt bepaald door de

docent). Wel altijd leuk in de klas door de spanning die wordt opgebouwd en de ontlading bij het uitroepen van de eerste 'bingo!'.

Luisteren

Een oefening die op een andere manier woordenschat in de kijker plaatst is deze: de cursisten krijgen per twee enkele woorden op aparte strookjes papier (Devos, e.a. 2009). De docent projecteert een gatentekst op de muur, leest de tekst langzaam voor en bedekt wat hij nog niet gelezen heeft. Bij de gaten stopt hij telkens even met lezen. Als een duo cursisten denkt dat een van hun woorden op dat moment in de zin past, staan ze op en zeggen ze dat woord. Je kunt dezelfde woorden een paar keer laten terugkomen zodat twee duo's op hetzelfde moment kunnen opstaan. Een ander idee is dat je er een paar absurde woorden als afleiders tussen stopt die niet in de oorspronkelijke tekst thuishoren maar wel in de context kunnen passen.

Een andere vorm van TPR waarbij taal met (re)actie wordt gecombineerd hebben we uitgewerkt bij het gedicht 'Een taart' van Toon Tellegen. Daarvoor krijgen alle cursisten per twee een envelop met enkele plaatjes erin. Die horen bij een aantal woorden uit het gedicht. De cursisten krijgen de opdracht om te luisteren naar het gedicht en ondertussen de plaatjes in de juiste volgorde te leggen. Je kunt als docent het gedicht voorlezen of ook het filmpje gebruiken van de dvd van 'Als ik jou' (Decavele, e.a. 2009).

Een meer productieve woordenschatoefening met plaatjes hebben we uitgewerkt bij het liedje '12 maanden in een jaar' van Janjaap de Vries (De Vries, 2009). Hij schreef 12 liedjes rond basisthema's die voorkomen in beginnersleergangen. Dit liedje gaat over de seizoenen. In de eerste fase van de oefening delen we een envelop met 10 plaatjes uit aan elk duo cursisten, waaronder deze:

De cursisten krijgen de opdracht om woorden te associëren met de plaatjes. Na enkele minuten vraagt de docent hen om de tekeningen te groeperen per seizoen. In de derde fase krijgen ze een gatentekst van het lied. Het eerste deel ervan ziet er zo uit:

In de zomer schijnt de _____ (1)
Ik zit buiten op 't balkon
Heel veel mensen die zijn _____ (2)
In de zomer ben ik vrij

In de herfst dan _____ het veel (3)
De _____ worden rood en geel (4)
Mensen in de regen gaan
met hun _____ aan (5)

...
Twaalf maanden in een jaar
Vier seizoenen na elkaar
Twaalf maanden in een
Twaalf maanden in een jaar

De woorden die zijn weggelaten komen overeen met de plaatjes die de cursisten voor zich hebben liggen. Door te kijken naar de context en het rijm weten ze nu zo goed als zeker welk woord bij welk plaatje past. In de eindfase van deze oefening luisteren de cursisten naar het lied om te controleren of ze de juiste woorden hadden ingevuld.

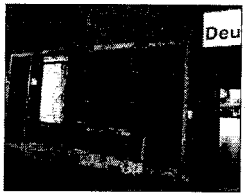
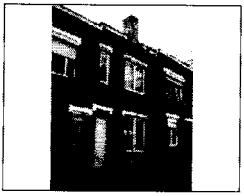
Deze werkwijze, waarbij je van een breed spectrum van woorden toewerkt naar een tiental woorden waarop je wilt focussen, heeft tal van voordelen. In elke fase worden de cusisten ertoe aangezet om te overleggen over de woorden. Het is dus niet alleen een oefening op de specifieke woordenschat i.v.m. de seizoenen en het weer, maar, voor cursisten van een hoger niveau, ook een oefening in overleggen en discussiêren in het Nederlands.

Een laatste oefening (Devos, e.a. 2009) die altijd succes heeft is er een bij een filmpje van de dvd van de nieuwe versie van Vanzelfsprekend (Devos, e.a. 2009). De reportage bij het derde deel van de dvd is een rondleiding door twee Belgische huizen. Dit is niet alleen cultureel interessant, maar focust ook op woordenschat ivm wonen.

De oefening gaat als volgt. In de eerste fase zitten cursist A en B rug-aan-rug. Cursist A kijkt naar de reportage zonder geluid en rapporteert wat hij ziet aan cursist B, die met zijn rug naar de televisie zit. Cursist B neemt ondertussen notities. De cursisten kijken twee keer. In de tweede fase krijgen alle cursisten B een advertentie "huis te koop", met informatie over het huis in de reportage. Die ziet er zo uit:

HUIS 1

HOMEPAGE | TE KOOP | TE HUUR | VAKANTIE | PLAATS EEN ZOEKERTJE

HUIS TE KOOP (127109)	VRAAGPRIJS : 300.000 €	- groot huis - ____ slaapkamer(s)
a 	b	c 

Dit huis is ideaal voor een jong gezin met kinderen. Je komt dit huis binnen in de grote **hal / woonkamer**. **Links / rechts** hangen er kleren aan de kapstok. In de woonkamer staat er links **een sofa / een grote tafel**. Rechts van de woonkamer is **het bureau / de keuken**. Deze kamers hebben uitzicht op het terras en op **de tuin / de straat**. Naast deze kamers is **de badkamer / de slaapkamer** met links een **wastafel / bad** en rechts een **douche / wastafel**. Er zijn **twee / drie** ruime kinderkamers. In de kamer van de ouders staat er rechts een **kleerkast / boekenkast** en links een **sofa / bed**.

De cursisten B moeten de juiste informatie in de tekst omcirkelen. Ze kunnen hiervoor samenwerken met hun buur B. De cursisten A zitten erbij en luisteren, maar mogen niet helpen. Als de cursisten B niet alles kunnen invullen, mogen ze de cursisten A extra vragen stellen. Deze vragen moeten ja-neevragen zijn, de cursisten A mogen dus enkel antwoorden met ja of nee. Dan volgt de derde fase. Voor de cursisten B naar de reportage kijken, raden ze welke foto bij het beschreven huis hoort. Daarna kijken en luisteren alle cursisten samen naar de reportage en verbeteren ze samen de tekst van de advertentie. Nadien worden de rollen omgedraaid bij de rondleiding door het tweede huis.

Een alternatieve en gemakkelijkere werkvorm bij dit filmpje is bijvoorbeeld de opdracht "Wat heb je gezien? Kruis aan." waarbij de cursisten een lijstje hebben van kamers en/of meubels die al dan niet in de filmpjes voorkomen.

We hopen dat we u met deze bijdrage wat ideeën hebben gegeven om interactief aan de slag te gaan met woordenschat en dat u enkele van

deze oefeningen wilt uitproberen in de klas. Ze zorgen vast en zeker voor een leuke sfeer en daardoor ook voor een gemotiveerde groep cursisten.

Literatuur

Decavele, A., P.Schoenaerts en H. Van Loo (2009). *Als ik jou. Poëzie Voor Anderstaligen.* Antwerpen, Garant.

De Vries, J. en H. Van Loo (2009). *Anders nog iets? Liedjes voor wie Nederlands leert* (boek + cd), Amsterdam, Boom.

Devos, Van Loo en Versyck,(2009), *Nederlands voor anderstaligen: van theorie naar praktijk. Docentenboek bij basiscursussen.* Leuven, Acco.

Devos, R. Fraeters, P.Schoenaerts en H.Van Loo. *Vanzelfsprekend,Nederlands voor anderstaligen.* Leuven, Acco, 2009

ZEG NIET ZOMAAR 'I SEE TEA': EEN EFFICIËNT EN ZINVOL GEBRUIK VAN WEBAPPLICATIES IN WOORDENSCHATONDERWIJS

JAN STRYBOL

PCVO Het Perspectief Gent

Inleiding

In dit artikel gaan we op zoek naar een efficiënte, zinvolle toepassing van webapplicaties in het woordenschatonderwijs. We beginnen met het stellen van een paar vragen over de moeilijke taak van het begeleiden van onze studenten in hun woordenschatleerproces. Om te werken met redelijke zelfstandigheid moeten cursisten ten minste 3.000 (sommige bronnen gaan tot 5.000) woorden verwerven. Uiteraard is dit een enorme taak en we mogen onze cursisten daar niet alleen mee laten worstelen. Het is de job van de taalleerkracht om voortdurend op zoek te gaan naar (betere) antwoorden op de vraag: wat is de efficiëntste manier om mijn cursisten te helpen bij woordenschatverwerving?

Twee grote problemen worden behandeld: de eerste is de selectie van woorden die moeten geleerd worden en het waarborgen van voldoende contact met deze woorden. *Lextutor*, een webapplicatie speciaal ontworpen om ons te helpen met deze taak, wordt geïntroduceerd als voorbeeld.

Het tweede probleem heeft te maken met efficiënte manieren van woorden leren voorbij het niveau van kennis en begrip. Wij zijn ervan overtuigd dat ICT, en meer in het bijzonder webtools, ons kunnen helpen om oplossingen te bieden, maar alleen als we ze juist gebruiken. Tot nu toe blijft de inbedding van ICT grotendeels binnen de grenzen van het klaslokaal (of leerplatform) en tools worden vaak alleen gebruikt om de fasen van presentatie en gesloten praktijk van woordenschat te ondersteunen. We pleiten ervoor verder te gaan dan die grenzen en webtools zodanig te gebruiken dat onze leerlingen echt 'werken' met woordenschat. Gezien het enorme aantal tools dat beschikbaar is op het internet, suggereren we het gebruik van de digitale taxonomie van Bloom als gids voor het selecteren en efficiënt gebruiken van de tools.

De uitdaging: vragen en moeilijkheden

Volgens Mondria (2003), is het belangrijkste element bij woordenschat leren niet hoe de woorden worden gepresenteerd, volgens de raadmethode of de geefmethode, maar de vraag of deze eerste fase wordt gevolgd door controle en inprenting: *Het leereffect van raden op zich is vrij beperkt: van de geraden woordbetekenissen blijkt na twee weken slechts 6% te zijn onthouden. Pas wanneer woordbetekenissen bewust worden ingeprent, wordt het leerresultaat substantieel.*
Hij benadrukt daarbij het belang van herhaalde confrontatie met woorden. Hoe kunnen we er nu voor zorgen dat dit ook gebeurt? En kunnen we onze studenten een aantal tools aanreiken om dit zelf te doen?

Aanvullend op het identificeren en begrijpen van woorden in hun context, moeten cursisten leerstrategieën voor woordenschat verwerven zodat ze zelfstandig hun vocabulaire kunnen uitbreiden en de reeds aangeleerde woorden kunnen consolideren. Als we de richting van zelfstandig leren opgaan, hebben we het potentieel over grote aantallen woorden en zinnen. Uiteraard kunnen niet alle 3.000 woorden hierboven vermeld in de klas worden geleerd. We moeten contact stimuleren met de 'buitenwereld' en meer in het bijzonder met de gemeenschap van de doeltaal.

Wanneer cursisten een hoger niveau bereiken, moeten we bovendien beginnen met het selecteren van woorden die zij nuttig achten (afhankelijk van hun behoeften en wensen). Het probleem is dat woorden van een hoger niveau de neiging hebben om veel minder frequent voor te komen, dus als we daar geen impuls aan geven, zullen onze cursisten misschien een heel jaar moeten wachten om een weinig frequent woord tegen te komen in een natuurlijke context. De vraag is dus: hoe kunnen we gebruik maken van het internet en web 2.0 applicaties om dit te stimuleren?

Hoe kan ICT nu helpen?

Uit wat ik hierboven schreef, kunnen we concluderen dat de cursisten veel moeten blootgesteld worden aan de woorden die ze moeten leren, dat wil zeggen de woorden die overeenkomen met hun niveau en hun noden of wensen. Maar de blootstelling is niet genoeg: cursisten moeten 'werken' met deze woorden, ze moeten analyseren, verbanden leggen en actief experimenteren met de woorden in context. Ten slotte moeten ze het niveau van zinvolle en authentieke communicatie (inclusief spreken en schrijven) met de woorden als bouwstenen bereiken.

In veel klaslokalen wordt ICT echter nog steeds voornamelijk gebruikt om de presentatiefase van de verwerving van de woordenschat te

ondersteunen. Docenten tonen een youtube video, een artikel, een powerpoint, een nieuwsuitzending en de cursisten krijgen op die manier input in een betekenisvolle context. Daar is niets mis mee, integendeel: de context is authentiek en het medium aantrekkelijk. Maar de selectie is nog steeds gemaakt door de docent en ICT wordt niet gebruikt om de cursisten een kans te geven echt te gaan 'werken' met het gepresenteerde vocabulaire. Uiteraard zal een goede leerkracht zijn presentatie aanvullen met praktijk in de klas, maar ook in dat geval blijven de grenzen van het leren binnen de muren van het klaslokaal en dat is precies een van de vragen die we ons moeten stellen: Hoe kunnen we de cursisten helpen de weg te vinden naar de buitenwereld?

Een toenemend aantal scholen/aanbieders gebruikt weliswaar een leerplatform voor het verstrekken van informatie en praktijk online. Cursisten kunnen inloggen en werken in hun eigen tijd, wat een groot voordeel is ten opzichte van klassikale sessies. Ze kunnen teksten lezen, een video bekijken, de grammatica raadplegen en vaak ook oefenen door het uitvoeren van kleine testen (Hot Potatoes), het maken van bijpassende oefeningen of het invullen van een cloze-test om op die manier te consolideren wat ze geleerd hebben in de les of op het leerplatform.

Maar communiceren ze ook echt? Experimenteren ze met de aangeleerde taal? Hebben ze een kans om hun eigen interesses en behoeften na te streven? Als we enkel gebruik maken van ICT op deze manier, laten we een groot aantal mogelijkheden liggen die wachten op het internet. Met andere woorden, we moeten verder gaan dan de initiële grenzen en ons verplaatsen naar het land van de ICT-mogelijkheden. Maar hoe komen we daar?

Zeg niet zomaar ICT: Blooms digitale taxonomie

Het is duidelijk dat we een gids nodig hebben om de mogelijkheden van het web en webgerelateerde ICT-toepassingen te onderzoeken. Het goede nieuws is: die gids bestaat en is (waar anders) te vinden op het internet zelf.

Blooms taxonomie is een systeem voor de indeling van leerdoelen waarin verschillende niveaus van leren zijn gespecificeerd en opgenomen in volgorde van toenemende complexiteit. De oorspronkelijke taxonomie werd geschreven in 1956, maar werd herzien door Anderson en Krathwohl in 2001. De nieuwere versie beschouwt 'creativiteit' van een hogere cognitieve ranking dan 'evaluatie' en - wat belangrijker is -

formuleert de acties verbonden met elk taxonomisch niveau als werkwoorden die concrete activiteiten en processen beschrijven.

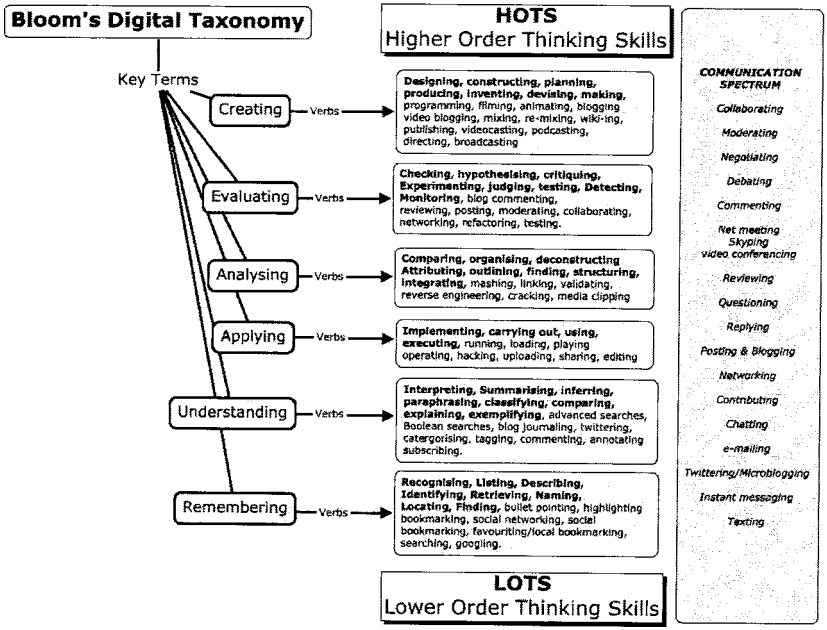
Men zou zich de taxonomie kunnen voorstellen als een trap. Elke trede brengt het leerproces op een hoger en complexer niveau en houdt altijd ook de lagere tredes in:

1 Kennis:
herinneren, ophalen, benoemen, opnoemen, definiëren, opzoeken, beschrijven, aanwijzen, reproduceren van ideeën, concepten en procedures.
2 Inzicht:
samenvatten, afleiden, verklaren, interpreteren, in eigen woorden weergeven, voorbeelden geven, uitleggen, vertalen naar vergelijkbare situaties.
3 Toepassing:
implementeren, uitvoeren, toepassen op specifieke situaties, gebruiken in een onbekende situatie, problemen oplossen.
4 Analyse
het openbreken van een complex idee in de samenstellende delen ervan, het bepalen van de verbanden, in delen splitsen, patronen beschrijven, classificeren, onderzoeken.
5 Evaluatie:
beslissen op basis van criteria, een standpunt innemen, concluderen, beargumenteren, de waarde aangeven, bekritiseren, een keuze rechtvaardigen.
6. Creatie:
(oorspronkelijk synthese) ontwerpen, scheppen, samenstellen, bouwen, ontwikkelen, herorganiseren tot een nieuw coherent patroon.

De beschrijvingen hierboven hebben voornamelijk betrekking op activiteiten en doelstellingen in contactonderwijs en houden geen rekening met enkele van de meer recente ontwikkelingen en strategieën die worden gebruikt in blended learning en afstandsonderwijs. Om deze tekortkomingen aan te pakken, reviseerde Andrew Churches de taxonomie opnieuw en digitaliseerde ze. Deze inspanningen resulteerden in Blooms Digitale Taxonomie, waarvan een beschrijving kan worden gevonden op zijn uitstekende prijswinnende wiki Edorigami.

In deze nieuwe digitale taxonomie worden de concrete werkwoorden (verbonden met elk niveau van leerdoelen) 'vertaald' naar activiteiten die kunnen worden gedaan op het internet. Een andere belangrijke bijdrage is de toevoeging van een nieuw spectrum, genaamd communicatie (of

samenwerking), en als taaldocenten kunnen we daar uiteraard alleen maar blij om zijn:



(fig 1: Bloom's digital taxonomy)

Hoe kan deze taxonomie ons nu begeleiden in onze zoektocht naar zinvol woordenschat leren op het internet? De hierboven beschreven ICT-activiteiten die worden gebruikt in onze klaslokalen vandaag (powerpoint, video, artikel) situeren zich voornamelijk op de eerste twee niveaus van kennis en inzicht. Gesloten oefeningen op een leerplatform (quiz, cloze-test, matching) kunnen het niveau van de toepassing bereiken, maar we slagen er meestal niet in om hoger te gaan op de trap. Men kan zich natuurlijk afvragen of het mogelijk is om dat te doen? Het antwoord is heel simpel: natuurlijk is dat mogelijk. Als je naar Andrews wiki gaat, zie je een groot aantal potentiële internetactiviteiten voor elk niveau (met inbegrip van de hogere niveaus en het toegevoegde communicatiespectrum). Bovendien is de wiki begonnen met het oplijsten van verschillende webtools die kunnen worden gebruikt voor het uitvoeren van deze activiteiten.

Laten we een voorbeeld geven: het niveau van toepassing wordt beschreven met de volgende sleutelwerkwoorden: implementeren,

uitvoeren, gebruiken, laden, afspelen, bedienen, opladen, delen, bewerken... Deze worden vervolgens gekoppeld aan een aantal mogelijke activiteiten, zoals presentatie en interview. Ten slotte worden er instrumenten voorgesteld voor elk van deze activiteiten:

- Presentation: impress, Simple DTP product, powerpoint, google presentation, Zoho, skype, interactive whiteboard collaboration using etools, audio and video conferencing
- Interview: Word Processing, mind mapper, podcast, vodcast, audacity, sound recorder, collaboration using etools, skype

Deze suggesties moeten uiteraard nog worden geëvalueerd en verfijnd op basis van gebruikscriteria voor taalonderwijs maar Andrews werk is zonder twijfel een schat aan informatie om van te vertrekken.

Soorten tools

Er zijn duizenden tools op het web, en we willen daarom graag een (rudimentaire) indeling gebruiken om een beter inzicht te verwerven in het selecteren van de tools en het evalueren van hun nut voor onze doeleinden.

Sommige tools zijn erg voor de hand liggend: je kunt skype gebruiken om te bellen, een blog om jezelf te introduceren, een chatroom om te communiceren. De vraag blijft of dit eenvoudige gebruik ook garanties biedt voor goed taalonderwijs. De efficiënte inbedding van deze tools in het curriculum is juist de taak van de leraar. Een doodle-enquête waarin de cursisten wordt gevraagd te stemmen over een aantal interessante uitspraken, zou bijvoorbeeld kunnen dienen als basis voor een discussie op een digitaal forum. De communicatie wordt zeer authentiek omdat de studenten zullen discussiëren over de resultaten van hun eigen poll en als de juiste woorden worden ingevoegd in de oorspronkelijke doodle, brengt de discussie woordenschat in de praktijk op de niveaus van evaluatie en communicatie. We moeten altijd in gedachten houden dat de tools zijn wat ze zijn: hulpmiddelen. Ze zijn bovendien (meestal) niet ontworpen met educatieve doeleinden in het achterhoofd: het is dus de taak van de leerkracht om de juiste doelen te stellen en de tools daarvoor te gebruiken.

Het punt is de waarde van het instrument zelf niet als vanzelfsprekend te beschouwen, maar het te zien als een medium dat we kunnen gebruiken of aanpassen om te krijgen wat wij willen: efficiënt leren. Dit is nog duidelijker geïllustreerd met het tweede type van tools: tools die we 'oneigenlijk' gebruiken. Zij hebben een oorspronkelijke functie die niet

bijzonder nuttig is voor onze doeleinden maar we kunnen ze anders gebruiken om aan onze eisen te voldoen. Een goed voorbeeld is Jing [5], een webapplicatie oorspronkelijk ontworpen om een beeld of film op je scherm vast te leggen en hierop commentaar te geven met behulp van een microfoon. Voor onze doeleinden is *Jing* echter een fantastisch instrument voor onmiddellijke feedback. Onze studenten uploaden een tekst die ze geschreven hebben (of een audio / video-bestand). Wij spelen het af op onze computer en we filmen ons scherm, met inbegrip van de bewegingen die we maken met de cursor om bepaalde elementen van de ingediende taak te markeren. Tegelijkertijd bieden we gesproken feedback aan (met behulp van een simpele headset) en leggen uit waarom wij denken dat een bepaald deel van de opdracht goed is of nog werkpunten heeft. Als we klaar zijn, sturen we deze video met onze commentaar naar onze cursisten en zij krijgen persoonlijke, directe feedback wanneer ze maar willen.

So far, so good: het eerste type tools is voor de hand liggend, de tweede soort vraagt enige creativiteit, maar ze zijn beide direct beschikbaar op het web en vaak gratis. Je kan makkelijk websites bezoeken als *cooltoolsforschools, Web 2.0 in Education (UK)* of *21st Century Lit* voor een goed overzicht van de beschikbare tools. De tools zijn er en als we weten waar we heen willen gaan, kunnen we diegene selecteren die ons kunnen helpen met ons leerplan. Als we dit goed doen, maken we al een gigantische sprong voorwaarts en een aantal van de vragen over goed woordenschat leren kan worden opgelost op deze manier. Maar andere problemen blijven en ze vereisen een derde type tool: hulpmiddelen die speciaal zijn ontworpen voor onderwijsdoeleinden (in ons geval woordenschat leren).

Als we erin slagen om onze activiteiten naar de hogere niveaus in de digitale taxonomie van Bloom te brengen, creëren we een krachtige leeromgeving om woordenschat te verwerven maar als zodanig is er nog geen garantie dat deze woorden de juiste aan te leren woorden zijn op dat moment voor die bepaalde cursist. Ook dat is onze job en het is geen makkelijke taak. Vragen zoals welke woorden te selecteren, hoe in contact te komen met minder frequente woorden en hoe onze cursisten te begeleiden in hun zoektocht naar nuttige woorden, vereisen expertise. Maar ook daarbij kunnen we hulp vinden op het internet.

Een goed voorbeeld van een dergelijk instrument is Lextutor, een online woordenschatstrainer ontworpen door Tom Cobb [9]. De mogelijkheden zijn talrijk (vooral voor het Engels, maar ook voor Frans, Duits en Spaans zijn er recentelijk een aantal toepassingen toegevoegd): je kan gelijk welke tekst kiezen en laten scannen op de evenredige aanwezigheid van

lagere en hogere frequentiewoorden. Je kan daarna de tool vragen om alle woorden die behoren tot de frequentie 4 of 5 (of de helft, of 15% van die woorden) weg te laten en zo de tekst te transformeren tot een cloze-test.

Nog interessanter is het gebruik van TTS (tekst to speech) technologie in RA (resource assisted) lezen: een student kan een verhaal lezen en als hij een woord of zin selecteert, wordt die uitgesproken door een moedertaalstem. De student kan de woorden die hij niet begrijpt ook slepen naar een soort mand en daar de verklaring zoeken in een woordenboek. Als de mand vol is, kan het systeem een concordantie-oefening van de geselecteerde woorden maken met slechts één klik.

Dit type tools zal in de toekomst nog groeien en zonder twijfel zullen er binnenkort ook voor het Nederlands gelijkaardige instrumenten beschikbaar worden. Blijven uitkijken naar het land van de ICT-mogelijkheden dus!

Literatuur

Anderson, L.W., and D. Krathwohl (Eds.) (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: a Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Longman,New York.

Churches A (2009) *Bloom's Digital Taxonomy*. Edorigami.wikispaces.com.

Mondria, J.A. (2003).*The effects of inferring, verifying, and memorizing on the retention of L2 word meanings: An experimental comparison of the 'meaning-inferred method' and the 'meaning-given method'*. Studies in Second Language Acquisition 25, 4, p. 473-499.

Mondria, J.A. Mythen over vocabulaireverwerving. Klassiek Vakwerk (2008), p125-136.

http://edorigami.wikispaces.com/file/view/bloom%27s+Digital+taxonomy+v3.01.pdf

http://www.techsmith.com/jing/

http://cooltoolsforschools.wikispaces.com/

http://web2educationuk.wetpaint.com/

http://21stcenturylit.org/vApp.php?index=100

http://www.lextutor.ca/

WOORDENSCHATUITBREIDING IN DE INBURGERING

PAULIEN MOL & PETRA POPMA
Universiteit van Amsterdam, ITTA

Ter inleiding

Inburgeringsonderwijs is taalonderwijs waarbij meestal wordt gewerkt rond cruciale praktijksituaties (CP's). In de praktijk betekent dit dat er veel lesstof is voor een beperkte tijd. De noodzaak tot efficiënt onderwijs is daarom groot.
Efficiëntie bij woordenschatonderwijs begint natuurlijk met zelfreflectie. De docent stelt zich de vraag: Hoe werk ik in mijn inburgeringsonderwijs aan woordenschatuitbreiding? Voor deze zelfreflectie hebben we een checklist opgesteld (zie bijlage 1) waarmee een docent voor zichzelf kan nagaan wat hij wel en wat hij (nog) niet doet in het woordenschatonderwijs. Bovendien kan de checklist worden gebruikt als leidraad voor het vormgeven van het woordenschatonderwijs. In de checklist zijn benaderingen en inzichten verwerkt van de Amerikaanse taalwetenschapper Catherine Snow (zie: Proven approaches to vocabulary instruction, http:/www.wordgeneration.org). Snow is een expert op het gebied van leesvaardigheid, woordenschatontwikkeling en woordenschatonderwijs aan tweede- taalleerders.
De aandachtspunten in de checklist hebben we gegroepeerd rond de volgende vijf onderwijsdidactische stappen:

Stap 1: Selectie belangrijke woorden
Stap 2: Voorbewerken
Stap 3: Uitleg relevante woordbetekenissen
Stap 4: Oefening en herhaling
Stap 5: Controle

Stap 1: Selectie belangrijke woorden

Elke docent weet dat niet alle woorden uit de lesstof even relevant zijn. Dit betekent dan ook dat niet alle woorden geleerd hoeven woorden. De docent kan binnen een CP de kernwoorden selecteren die receptief en / of productief beheerst moeten worden. Hetzelfde geldt voor de instructietaal; sommige woorden komen vaker in instructies voor dan andere. Het focussen op een deel van de woorden maakt het woorden leren overzichtelijker en beter behapbaar voor zowel cursist als docent.
De docent kan een woordenlijst uitdelen of de geselecteerde woorden op

het bord zetten zodat hij èn de cursisten precies weten om welke woorden het gaat. Alleen die woorden worden expliciet aangeleerd, geoefend, herhaald en gecontroleerd.

Stap 2: Voorbewerken

Voordat een docent overgaat tot het uitleggen en oefenen van woorden, kan hij de voorkennis van de cursisten activeren door vragen te stellen over achtergrondkennis en over verwante begrippen in een bredere context. De docent kan ook al meteen naar de kennis van het woord informeren bij cursisten die er al meer van weten, maar dan zonder het woord al uit te leggen: Wie kent dit woord?, Waar ben je het tegengekomen?, Hoe werd het woord gebruikt?, Wat betekent het?, Welk woord betekent hetzelfde?, Welk woord betekent het tegenovergestelde?, et cetera.

Stap 3: Uitleg relevante woordbetekenissen

Wanneer je als docent woorden uitlegt, sluit je aan bij de voorkennis die bij stap 2 is geactiveerd of aangebracht. Om rekening te houden met verschillende leerstijlen van cursisten leg je woorden idealiter op verschillende manieren uit:

- visueel:

Je verduidelijkt woordbegrippen m.b.v. concrete voorwerpen of met beeldmateriaal als plaatjes of film, en/of door begrippen uit te beelden of toe te lichten met gebaren.

- mondeling:

Licht woorden toe met leerdervriendelijke definities van woorden, dat zijn eenvoudige woordomschrijvingen die aansluiten bij de woordenschat van cursisten. Gebruik hiervoor (eventueel) een woordenboek voor anderstaligen, maar let erop dat er in de uitleg niet meer nieuwe, onbekende woorden bijkomen. Geef ook altijd een semantisch rijke contextzin: een zin waaruit de betekenis van het woord kan worden afgeleid.

- auditief:

Spreek woorden duidelijk uit, benoem de belangrijke uitspraakaspecten van woorden en laat woorden naspreken.

- kinesthetisch:

Activeer cursisten om lijfelijk iets met woorden te doen. Nodig ze daarom uit om woorden uit te beelden, ze op te schrijven in een eigen woordenschrift en er zoveel mogelijk aanvullende notities bij te maken. Hiervoor is het gebruik van het schoolbord erg belangrijk. Als de docent op het bord schrijft, gaan cursisten van zelf ook schrijven. Nuttige notities bij nieuwe woorden zijn: het lidwoord, het onderstrepen van de klemtoon,

een leerdersvriendelijke woorddefinitie, een semantisch rijke contextzin, synoniemen, tegenstellingen, tekeningen en een woordweb om woorden met elkaar in samenhang te brengen. Cruciaal voor het succes van het woordenschrift is overigens de bijsturende, controlerende rol van de docent.

Tot slot is er in deze leerfase terugkerende aandacht voor woordleerstrategieën nodig. Cursisten moeten een manier vinden om woorden te onthouden. Leg daarom expliciet uit hoe je woorden leert en herhaalt m.b.v. een woordenschrift, vraag regelmatig hoe het gaat met het woorden leren en laat cursisten onderling tips uitwisselen.

Stap 4: Oefening en herhaling

Pas als de cursisten de betekenis van het woord goed begrijpen, kan de aandacht uitgaan naar het gebruik van het woord. Een opstap naar zelf woorden gebruiken is het aanleggen van het eigen woordenschrift waarin nieuwe woorden worden genoteerd en voorzien van ondersteunende informatie: een betekenisomschrijving, voorbeeldzin, het lidwoord, de uitspraak, een tekening, enzovoorts.
Vervolgens worden cursisten uitgedaagd om woorden te oefenen. Als huiswerk of zelfstudie kunnen cursisten receptieve oefeningen doen en in de les doen ze productieve oefeningen als rollenspellen, raden welk woord iemand in zijn hoofd heeft (alleen ja / nee vragen stellen), zelf woordraadsels laten maken, vragen stellen over een afbeelding, bijvoorbeeld: Hoe ziet het eruit?, Waarvoor gebruik je het? etc.;
En natuurlijk werkt in de klas competitie altijd heel goed. Je kunt iemand een woord uit eigen woordenschrift laten noemen en wie het eerste weet wat het is, krijgt een punt en mag het volgende woord geven. Om nieuwe woorden ook in de praktijk te oefenen, krijgen cursisten praktijkopdrachten mee. Na afloop kunnen ze ervaringen n.a.v. die opdrachten uitwisselen en reflecteren op hun taalvaardigheid.
Na het oefenen volgt het herhalen. Elk nieuw woord moet ongeveer zeven keer worden herhaald; bied daarom gerichte woordherhalingsoefeningen aan. Als huiswerk en in de les zijn er allerlei korte herhalingsoefeningen mogelijk, bijvoorbeeld met het woordenschrift. Voor voorbeelden daarvan, zie bijlage 2.

In deze oefenfase speelt het geven van feedback een belangrijke rol. Beginnende cursisten leren het meest van herformuleren en correct herhalen. Bij meer gevorderde leerders blijkt het zinvoller om expliciet te verbeteren of te herhalen of door te vragen om verbetering uit te lokken. Over het algemeen is het belangrijk altijd direct op fouten in te gaan; echter zonder de cursist te onderbreken.

Stap 5: Controle

In de controlefase gaat de docent de beheersing van de geselecteerde en geoefende woorden na. Dit kan hij doen d.m.v. het terugvragen van woordbetekenissen, of met productieve oefeningen waarbij de woorden worden uitgelokt, (korte) woordenschattoetsen of bijvoorbeeld een woordenquiz.

jlage 1: Zelfreflectie woordenschatonderwijs in de inburgering

ɔe werk ik in mijn inburgeringlessen aan woordenschatuitbreiding?

tap 1 electie elangrijk woorden	Ik besteed extra aandacht aan algemene, veelvoorkomende woorden.	ja	soms	nee
	Ik besteed extra aandacht aan woorden uit de instructietaal.	ja	soms	nee
	Ik besteed extra aandacht aan de kernwoorden binnen een CP.	ja	soms	nee
	Ik geef de kernwoorden van een CP aan.	ja	soms	nee
	Ik geef aan welke woorden receptief en of welke productief beheerst moeten worden.	ja	soms	nee
	Ik deel een woordenlijst uit of schrijf de woorden op.	ja	soms	nee
tap 2 ɔorbewe en	Ik activeer de voorkennis van cursisten door eerst het onderwerp te bespreken en vragen te stellen als: Ken je dit woord? Wat is het verschil met ...? Et cetera.	ja	soms	nee
	Ik activeer de voorkennis van cursisten door opdrachten te geven met synoniemen, tegenstellingen en voorbeeldzinnen.	ja	soms	nee
	Ik sluit aan bij de voorkennis van cursisten door cursisten over hun ervaringen met woorden te laten vertellen (aan elkaar of klassikaal).	ja	soms	nee

Stap 3 Uitleg relevante woord-betekenis-sen	Ik schrijf woorden in een voorbeeldzin op het bord, ik spreek de woorden uit en laat ze naspreken, ik bied zelfstandige naamwoorden met lidwoord aan.	ja	soms	nee
	Ik leg woorden uit d.m.v. beeldmateriaal, uitbeelden en of gebaren.	ja	soms	nee
	Ik omschrijf woorden in een korte, eenvoudige definitie die aansluit bij de woordenschat van de cursisten.	ja	soms	nee
	Ik reik synoniemen, tegenstellingen, voorbeeldzinnen en vaste verbindingen aan.	ja	soms	nee
	Ik bespreek de betekenis van woorden in samenhang met andere woorden. (bijvoorbeeld in een woordweb)	ja	soms	nee
	Ik bespreek de betekenis van eenvoudige woordvormen. (bijvoorbeeld woorden met het voorvoegsel on-)	ja	soms	nee
	Ik laat aanvullende informatie bij het woord noteren.	ja	soms	nee
	Ik laat cursisten de betekenis van kernwoorden omschrijven en of bespreken met medecursisten.	ja	soms	nee
Stap 4 Oefening en	Ik laat woorden noteren in een woordenschrift.	ja	soms	nee

erhaling	Ik leer cursisten woordleerstrategieën aan. Bijvoorbeeld: nieuwe woorden noteren en uitwerken in een woordenschrift, vragen naar betekenis en gebruik, woorden herhalen, durven experimenteren met woorden.	ja	soms	nee
	Ik geef regelmatig feedback op aantekeningen in het woordenschrift.	ja	soms	nee
	Ik daag cursisten uit woorden te gebruiken in spreek- en schrijfopdrachten.	ja	soms	nee
	Ik geef feedback op woordgebruik: juist gebruik, juiste vorm, juiste uitspraak.	ja	soms	nee
	Ik geef regelmatig korte woordherhalingsopdrachten.	ja	soms	nee
:ap 5 ɔntrole	Ik vraag de betekenis van woorden terug.	ja	soms	nee
	Ik geef cursisten opdrachten waarbij leerlingen nieuwe woorden actief moeten gebruiken.	ja	soms	nee
	Ik controleer of de behandelde woorden zijn geleerd. (bijv. met een woordenschattoets of woordquiz)	ja	soms	nee

Bijlage 2: Woordherhaling met het woordenschrift

Woorden van de week

Doen:
Kies drie of meer woorden uit je woordenschrift. Kies woorden die je nog niet zo goed kent.

- Schrijf de woorden op een papier. Probeer te onthouden wat deze woorden betekenen.
- Kijk vandaag en morgen nog drie of meer keer naar deze woorden. Weet je de betekenis nog?

Meer doen:

- Bedenk hoe en wanneer je deze woorden zelf kunt gebruiken.
- Probeer de woorden te gebruiken.
- Gebruik ze zo vaak mogelijk.
- Hang een briefje met nieuwe woorden op een plaats waar je het vaak tegenkomt: op de koelkast, bij de telefoon, op een spiegel, in je portemonnee, in je jaszak.

Woordweb

Nodig:

- een woordenlijst (CP, boek) of je eigen woordenschrift
- pen en papier

Doen:
Kies een woord uit de woordenlijst.

- Schrijf het woord midden op een vel papier.
- Maak een woordweb: schrijf zoveel mogelijk woorden die met dit woord te maken hebben rondom het woord.

Meer doen:

- Geef je woordweb aan een medecursist. Weet je medecursist nog meer woorden?
- Controleer of je de woorden goed geschreven hebt (woordenboek).
- Kies een paar woorden uit en schrijf er een kort verhaaltje mee.

Zinnen afmaken

Doen:
Kies vijf 'de- of het-woorden' uit je woordenschrift

- Maak zinnen met deze woorden.
- Begin de zin steeds met:

Een .. is een ....
Bijvoorbeeld: Een woning is een huis. In een woning kun je wonen.

- Of begin met:
  Met een .... kun je ...
  Bijvoorbeeld: *Met een* regel *kun je* zeggen wat mag en wat niet mag.
- Vraag aan iemand of de zinnen goed zijn.
- Schrijf de nieuwe zinnen in je woordenschrift bij het woord.

Wat doe je met ...?

Doen:
Werk samen met een andere cursist. Kies woorden uit zijn/haar woordenschrift. Stel vragen over deze woorden. Bijvoorbeeld:

- Wat kun je doen met ...?
- Waar is ... te vinden?
- Wie gebruikt een ...?
- Hoe ziet een ... eruit?
- Welke dingen heb je nodig bij ...?
- Waar denk je aan bij ...
- Wat is het verschil tussen ... en ...?
- Wat is bijna hetzelfde als ...?
- Wat is even groot als ...?

Meer doen:
Wissel van rol: de ander stelt vragen, jij geeft antwoord.

Vragen om uitleg

Doen:
Zoek twee woorden uit je woordenschrift. Neem woorden die je nog niet zo goed kent.

- Schrijf de woorden op een papiertje.
- Schrijf als het kan de zin op waar het woord in stond.
- Vraag iemand om je uit te leggen wat de woorden betekenen (binnen de school).

Meer doen:

- Zoek iemand om je uit te leggen wat de woorden betekenen (buiten de school).
- Maak aantekeningen.

VAN CRUCIALE PRAKTIJKSITUATIE NAAR CRUCIALE WOORDENSCHAT; WOORDSELECTIE VOOR DE PARTICIPATIEPLEK

PAULA BOSCH
Universiteit van Amsterdam, ITTA

Ter inleiding

Van deelnemers die aan een inburgeringcursus meedoen, wordt vaak verwacht zij in de praktijk ook actief zijn met taal leren door te participeren op een sociale werkplek. Dit is een activiteit mat een lage drempel, bij voorbeeld koffiedrinken met ouderen of koffieschenken in een buurthuis. Behalve de cruciale praktijksituaties, die bij het inburgeringexamen horen, zijn zulke situaties zoals deze koffiedrink- of koffieschenkplek een cruciale praktijksituatie voor de deelnemer.
Voor de officiële cruciale praktijksituaties (hierna te noemen CP) is destijds zorgvuldig gekeken welke taalhandelingen passen in die situatie; welke woordenschat erbij hoort en welke taalfuncties speciaal daar gebruikt worden. Ook naar de vaardigheden is gekeken. Wordt er vooral gepraat met een ander, zoals dat geldt voor een groot deel van de CP's binnen OGO (opvoeding, gezondheidszorg en onderwijs), of worden er ook zaken gedaan en moet er gelezen en geschreven worden, zoals vooral bij CP's van Burgerschap?

Participatieplek

Zoals hierboven is geschetst doet de deelnemer er goed aan om naast het volgen van inburgeringprogramma ook functioneren op de participatieplek. Het is belangrijk dat de deelnemer verschillende opdrachten meekrijgt die zij/hij kan uitvoeren op de participatieplek. Het is verstandig om de opdrachten op te bouwen van passief, receptief naar actief, productief, dus bijvoorbeeld van observeren en aankruisen, naar vragenstellen en iets opschrijven. Een andere opbouw is ook denkbaar: observeren, samen met een andere deelnemer iets doen en daarna pas zelf iets doen.
Voorbeelden van opdrachten die de docent mee kan geven aan cursisten:

- Maak een fotoreportage met de eigen mobiel, schrijf onder elke foto een woord of een tekst onder, presenteer de reportage aan de andere deelnemers.
- Vertel een situatie van je participatieplek aan de hand van foto's.

- Verzamel instructies, opschriften de van de participatieplek, neem die mee en presenteer aan de groep wat de papieren instructies betekenen. Bijvoorbeeld de veiligheidvoorschriften of de logo's die op de participatieplek liggen of hangen.

Het is goed er vanaf het begin een gewoonte van te maken dat de participatieplek een onderdeel van de lespraktijk vormt. U kunt op verschillende niveaus opdrachten geven, zoals hierboven is voorgesteld. U kunt een vast moment per week inruimen voor korte (1 minuut tot 5 minuten) presentaties. De deelnemers leren hier veel van. Ze zullen ook trots op zichzelf zijn na het geven van een presentatie.
U moet natuurlijk wel vertrouwen hebben in de deelnemers en hoge verwachtingen dat ze dit kunnen.

Cruciale woorden verzamelen bij de participatie

Elke participatieplek heeft cruciale woorden. Dat zijn woorden die vaak voorkomen en gebruikt worden in die dagelijkse praktijk. Om de deelnemer, cursist op gang te helpen beschrijf ik hieronder in vijf stappen hoe u voor de deelnemer een *cruciale woordenlijst* samenstelt. U begint bij één participatieplek en breidt dat uit. Laat u vooral de cursist zoveel mogelijk zelf alle stappen doorlopen!
In de workshop doorliepen de deelnemers zelf alle stappen.

Stap één

De participatieplek van een cursist is de speeltuin. De taken van de cursist op de speeltuin zijn:
- oppassen op de kinderen;
- zorgen voor de veiligheid;
- meehelpen;
- kinderen ondersteunen.

Welke woorden zouden in deze situatie cruciaal zijn? Let op bij het bedenken van de woorden op, dat er voldoende concrete woorden bij zijn, dat er voldoende werkwoorden zijn en let op de gebruikelijke collocaties (vaste verbindingen tussen twee of meer woorden). In de workshop over dit onderwerp brainstormden de deelnemers en kwamen met de volgende woorden:

Spelen	Pas op!
Zand, het	Pijn
Schepje, Het	Pleister plakken
Emmertje, het	Schommelen
Samen (spelen)	Glijden
(niet) afpakken	Voorzichtig (zijn)

Water en zand Opletten Oppassen	Niet duwen Om de beurt Eerst … dan mag jij

In de les kunt u de cursisten de woorden laten overschrijven. Op de participatieplek, de speeltuin kunnen ze de woorden van de lijst die ze tegen komen, turven.

Stap twee

Deelnemers, cursisten van deze participatieplek moeten natuurlijk geen losse woorden leren, maar het liefst de woorden in een pregnante context. Handig is het als ze ook een betekeniszin krijgen (of zelf – leren - maken).
Voorbeeld van een contextrijke zin: Pientje doet met haar schepje zand in haar emmertje.
Voorbeeld van een betekeniszin: Een zandbak is een plek waar kinderen spelen met schepjes en emmertjes.
U kunt belangrijke vragen stellen aan de cursist om met de woorden te oefenen. Wat zie je allemaal in de speeltuin? Deze vraag levert voorwerpen op. Wat doen de kinderen in de speeltuin? Deze vraag levert handelingen (werkwoorden) op.
Een opdracht voor de cursist in kwestie kan zijn: luister wat de kinderen zeggen tegen elkaar en onthoudt een zin, schrijf die op, neem hem mee voor de volgende les.

Stap drie

Geef de deelnemers cruciale zinnen mee, zie boven, laat ze ermee oefenen op de participatieplek. Oefen ook in de klas. Als u enthousiast bent, kunt u ook meepraters maken van de zinnen:

Pas op, pas op
Ik let op
Pas op pas op
Ik let op

Je mag niet duwen
Voorzichtig zijn.
Je mag niet duwen
Voorzichtig zijn.

Eerst ben ik en dan mag jij,
Eerst ben ik en dan mag jij.

Leuk als tijdens de les elke cursist zijn/ haar eigen meeprater oefent, terwijl de cursisten door het lokaal lopen en iemand kiezen om de meeprater tegen te zeggen.
U kunt selectief luisteren en feedback geven op uitspraak en intonatie.

Stap vier

Cursisten krijgen een actieve rol in het toevoegen van woorden van de participatieplek, het eventueel weghalen van woorden die ze niet (meer) tegenkomen en het maken van nieuwe contextrijke zinnen. Ze verzamelen ook woorden en zinnen, teksten, logo's, voorschriften van de participatieplek en brengen die mee naar school.

Stap vijf

Maak het lokaal taalrijk, hang de fotopresentaties, de woordenlijsten op in het lokaal. Maak elke week een interactieve inloop met ervaringen, presentaties, meepraters, zodat de participatieplekken een echte rol krijgen binnen de lessen inburgering!

WERKVORMEN WOORDENSCHATUITBREIDING; HERHALING VAN WOORDEN

MAUD BEERSMANS
Universiteit van Utrecht, James Boswell Instituut

Woordherhaling moet een vast onderdeel van de les zijn. Cursisten moeten nieuwe woorden meerdere keren lezen, horen, uitspreken en schrijven om ze goed te kunnen onthouden. Toch schiet woordherhaling in de les er nogal eens bij in omdat het te veel tijd kost. Het kost tijd om een oefening te bedenken en voor te bereiden en het kost (kostbare) lestijd. Toch zijn er een hoop werkvormen die gemakkelijk in te zetten zijn. In dit artikel zal ik aan de hand van twee praktijkvoorbeelden verschillende werkvormen bespreken.

Het eerste voorbeeld betreft het thema *boodschappen doen*. Dit thema komt in alle beginnerscursussen aan bod. Hoe kan je in de les de woordenschat rondom dit thema herhalen?

1. Laat cursisten een woordweb maken. Als docent moet je er zorg voor dragen dat er veel verschillende woordsoorten aan bod komen: zelfstandige naamwoorden, werkwoorden, bijvoeglijke naamwoorden, tegenstellingen, (korte) zinnen e.d.

2. Woordbingo. De docent laat cursisten tien woorden uit een woordenlijst op een papier noteren.

de aardappel	de aardbei	de ananas	de appel
de banaan	de bloemkool	het boontje	de broccoli
de courgette	de druif	de komkommer	de kool
de meloen	de paprika	de peer	de sla
het snijboontje	de spinazie	de ui	de wortel

Vervolgens leest de docent een woord uit de woordenlijst voor. De cursisten die dat woord hebben opgeschreven, strepen het woord door. Ook kan een cursist gevraagd worden om de woorden voor te lezen. Een moeilijkere variant is dat de docent een tekst voorleest. Cursisten strepen de woorden door die ze horen. De cursist die als eerste al zijn woorden heeft doorgestreept, heeft gewonnen.

3. De docent schrijft woorden op het bord, maar laat de klinkers weg. Cursisten schrijven de woorden compleet op. Bijvoorbeeld: de kr_nt_nb_l = de krentenbol. Je kan dit ook nog combineren met het herhalen van een

grammaticaal onderwerp, in deze situatie bijvoorbeeld de vorming van het meervoud (de krentenbollen).

4. De docent zegt een zin. De cursisten voor wie de zin waar is, herhalen de zin hardop. De anderen voor wie het niet geldt, herhalen de zin in hun hoofd. Bijvoorbeeld: *Ik houd van bloemkool.*

5. Spelletje: Ik ga op vakantie en ik neem mee ...
Mogelijke varianten zijn:
Ik ga naar de supermarkt / naar de stad en ik koop ... (producten)
Ik heb een grote familie. Ik heb ... (getallen + familieleden)
Ik heb een mooie woonkamer. Ik heb ... (bijvoeglijk naamwoorden + meubelstukken en accessoires).

6.Verwerk nieuwe woorden in een spreekopdracht, zoals rollenspellen en interviews. Het is hierbij belangrijk dat het realistische situaties en interessante opdrachten zijn. Anders zijn cursisten minder gemotiveerd om de opdracht uit te voeren.
Je kan cursisten bijvoorbeeld de volgende opdracht geven:
Werk in groepjes van twee. Twee keer per jaar eet u samen met een groep vrienden. Nu moet u koken voor tien personen. Bespreek met een medecursist:
- wat u gaat koken,
- welke producten u nodig hebt,
- wie wat doet.

7. Cursisten maken een tabel *Dat ben ik – Dat ben ik niet.* De docent noemt vier à vijf woorden, bijvoorbeeld: de koffie, de kaas, het ei, de krentenbol. De cursisten noteren het woord in de voor hen juiste kolom. Daarna praten ze ongeveer vijf minuten in tweetallen over die woorden. Drink jij koffie? Wanneer? Welke koffie? Hoeveel kopjes per dag? etc. Bij de klassikale rapportage vraagt de docent naar interessante, nieuwe informatie die cursisten van elkaar hebben gehoord.

8. Verwerk nieuwe woorden in een taalriedel:
Wat wil je op brood?
Hagelslag?
Wat wil je daarna?
Ham en kaas?

9. Ga met cursisten op excursie en laat ze dingen zien en ervaren. U kunt bijvoorbeeld naar de supermarkt gaan. Laat ze producten zoeken, noteren of benoemen. Geef ze de opdracht iets aan een medewerker te vragen, bijvoorbeeld waar een product staat.

10. Gebruik en stimuleer het gebruik van websites (bv. AH, Hema) en *Google afbeeldingen*. Op deze manier zien de cursisten de nieuwe woorden concreet voor zich.

Het tweede voorbeeld betreft een woordenlijst uit een methode voor halfgevorderden. Hoe kan je in de les aandacht besteden aan het herhalen van deze woorden?

- De docent schrijft de nieuw geleerde woorden op het bord, zegt een zin en vraagt welk woord erin of erbij past.
- De docent laat het volgende woord voorspellen. Bijvoorbeeld: Peter is naar het reisbureau geweest. Hij heeft een vakantie naar Griekenland ...
- Leer cursisten om woorden (waar ze niet op kunnen komen) te omschrijven: het lijkt op ... / het is het tegenovergestelde van ... / het is een ander woord voor ... / je gebruikt het om ... / je doet het als ... / je voelt je zo als ... / je ziet het als ... / het is gemaakt van ...
- Quiz. Cursisten werken in groepjes. Een cursist omschrijft een woord, geeft een synoniem of gebruikt gebaren. De anderen moeten het woord raden.
- Maak met nieuwe woorden een dictoglos. Voor nadere informatie zie *Dictoglos – Samenwerkend leren in het tweede- en vreemde-taalonderwijs*, Folkert Kuiken en Ineke Vedder, Uitgeverij Coutinho, 2000
- Laat cursisten zinnen afmaken met het nieuwe woord erin. Bijvoorbeeld: Dat was *angstaanjagend*.
- De docent vermeldt bij een schrijfopdracht welke (nieuwe) woorden cursisten in hun tekst moeten verwerken.
- De docent laat cursisten in tweetallen zelf zinnen maken met nieuwe woorden.

Ik hoop dat de NT2-docenten na het lezen van deze oefenvormen hebben kunnen ervaren dat woordherhaling in de les niet veel tijd hoeft te kosten. Er zijn immers veel verschillende manieren waarop men aandacht kan besteden aan nieuw geleerd vocabulaire.

Literatuur

Kuiken, F. en I. Vedder (2000), *Dictoglos; Samenwerkend leren in het tweede- en vreemde-taalonderwijs*, Bussum, Coutinho.

Beersmans, M. en W. Tersteeg (2007), *De opmaat. Naar NT2-niveau A2*. Amsterdam, Boom.

Beersmans M. en W.Tersteeg (2009), *De finale. Voorbereiding op het Staatsexamen NT2 II*. Amsterdam, Boom.

WOORDEN SELECTEREN OP BASIS VAN FREQUENTIE

FRANCIEN SCHOORDIJK
Universiteit van Amsterdam, INTT

Het is een belangrijke taak van de NT2-docent om uit de immense hoeveelheid woorden die onze taal rijk is, de woorden te selecteren die op dat moment voor zijn cursisten belangrijk zijn. Dat is makkelijk gezegd, maar in de praktijk blijkt dat veel docenten eigenlijk maar wat 'aanrommelen' als het om woordbeleid gaat, voornamelijk door gebrek aan inzicht hoe zo'n selectie aan te pakken.
In dit artikel geef ik een aantal richtlijnen die systematische hulp bieden bij woordselectie.

Drie criteria voor woordselectie

In de literatuur (o.a. Bossers 2010, Van den Nulft & Verhallen, 2002) worden de volgende drie criteria genoemd die bij het selecteren van woorden belangrijk zijn:
1. frequentie: hoogfrequente woorden zijn vaak belangrijker dan laag frequente
2. nut: komt de leerder het woord vaak tegen of is het van belang voor zijn opleiding/werk?
3. pregnante context: uit de context waarin het woord staat, is zo duidelijk af te leiden wat het woord betekent, dat het jammer is aan het woord voorbij te gaan.

In feite kun je alleen met deze criteria uit de voeten, als je een duidelijk beeld hebt van de woordenschat van je cursisten en weet welke woorden in een lees- of luisteritem ze al kennen en wat voor hen nieuwe woorden zijn. Een complicatie daarbij is dat er geen sprake is van *de* woordenschat van cursisten. Die verschilt van indivdu tot individu in grootte en samenstelling omdat iedere cursist op elk moment buiten de cursus nieuwe woorden kan opdoen in unieke situaties. Belangrijk dus om in het achterhoofd te houden. In dit artikel beperk ik mij tot het eerstgenoemde criterium van frequentie, omdat dit criterium voor alle cursussen en cursisten van belang is.
Voordat concreet uiteengezet wordt hoe je de juiste woorden selecteert op basis van frequentie, wil ik benadrukken dat een systematische opbouw van de woordenschat in iedere NT2- cursus onontbeerlijk is voor de vocabulaireverwerving van je cursisten.

Bouw de woordenschat van een cursus systematisch op

Hoe kun je als docent toch zoveel mogelijk sturend zijn in dat lastig te beheersen woordverwervingsproces? Begin iedere NT2-cursus, hoe basaal ook, met het bijbrengen van de eerste ruim 2000 hoogfrequente woorden van onze taal, te vinden in *Basiswoordenboek Nederlands* van De Kleijn en Nieuwborg (2001). Een beproefde leergang als *Nederlands voor buitenlanders* bevat uitsluitend woorden uit deze frequentieklasse, maar ook recentere leergangen als *Code* en *Zebra* zijn voor een groot deel gebaseerd op dit vocabulaire. Met de kennis van deze woorden zit een cursist op A2-niveau. Als docent hoef je dan nog niet te selecteren; het grote belang van deze woorden is vaak genoeg benadrukt.

Vanaf dan wordt het lastiger. Alle woorden boven deze 2000 zijn direct veel minder frequent, er moet meer naar gezocht worden. Bovendien bestaan er geen leergangen die uitsluitend op bijvoorbeeld de klasse 2000 – 5000 gebaseerd zijn, of 5000 – 10.000. Hier wordt je rol als docent belangrijk, en zul je zelf moeten selecteren. Het is daarbij belangrijk een systeem te bedenken waarin je bijhoudt welke woorden op welk moment in de cursus zijn behandeld, zodat je van elk nieuw item kunt vaststellen welke woorden daarin voor het eerst worden aangeboden aan de hand van de al behandelde woorden. Het meest efficiënt werkt dat met digitale overzichten. Is een woord inderdaad nieuw, zoek het dan op in een frequentielijst en bepaal met behulp van de frequentie of het belangrijk en nuttig is het woord op dat moment in de cursus te behandelen. De onderstaande tabel geeft een vuistregel voor welke frequentieklasse van woorden op welk niveau behandeld moeten worden.

Eindniveau NT2-cursussen met corresponderende woordenschatomvang	
Inburgeringsniveau (A2)	2000
Staatsexamen 1-niveau (B1)	5000
Staatsexamen 2-niveau (B2)	12.000

Uit: B.Bossers, (2010) p. 172

Stel bijvoorbeeld dat je in een cursus die opleidt tot niveau B1 een luisteritem wilt gebruiken, dat gaat over tweelingen, waarin de nieuwe woorden *eeneiig* en *genetisch* voorkomen.
Je bent op zoek naar woorden die behoren tot de 5000 hoogfrequente en via de frequentielijst van die eerste 5000 zul je vinden dat het woord *eeneiig* daarin niet voorkomt, maar het woord *genetisch* wel. In dit geval is het wel nuttig om het woord *genetisch* te selecteren omdat het op dit niveau behoort tot de woorden die men moet kennen. Je kunt dat woord dan uitleggen, terug laten komen in oefeningen en items en ten slotte

toetsen. Het woord *eeneiig* daarentegen is een woord dat je voor het begrip van het verhaal kort kunt toelichten, maar dat je verder niet herhaalt of toetst, omdat het van weinig belang is, tenzij je aan (aankomend) biologen lesgeeft, want dan gaat het criterium 'nut' een rol spelen.

Werk met frequentielijsten

De juiste woorden uit een tekst (vanaf nu duidt dit zowel luister- als leesteksten aan) selecteren kun je zowel doen bij teksten in leergangen als bij nieuwe teksten die je wilt gebruiken als lesmateriaal.
Bij teksten in leergangen staan vaak lijsten met de nieuwe woorden, maar helaas blijkt dat die selectie niet altijd zo zorgvuldig is. Veel woorden die voor het eerst worden aangeboden, ontbreken in de lijst, terwijl er daarnaast vaak woorden in staan die al bekend zijn op dat niveau. Omdat het aantal woorden dat een leerder per dag kan opnemen beperkt is, is het belangrijk om in ieder geval woorden te leren die nuttig zijn. Het kan dus nuttig zijn om zelf woordenlijsten te maken bij bestaande teksten. Nogmaals: dit geldt in principe alleen voor teksten boven het A2-niveau. Van de meeste basisleergangen kun je inmiddels vanuit gaan, dat de auteurs zich hebben gebaseerd op de eerste 2000 woorden.

Bij nieuwe teksten bepaal je de selectie zelf. De manier van werken is in principe echter hetzelfde.
1. Lees de tekst en onderstreep met potlood of digitaal ieder woord waarvan je niet zeker bent of het tot de woorden uit het *Basiswoordenboek Nederlands* hoort. Onderstreep liever te veel dan te weinig. Het vergt enige ervaring voordat je feilloos weet welke woorden tot de hoogfrequente behoren, en je intuïtie is zeker in het begin vaak geen betrouwbare bron.
2. Selecteer niet alleen woorden, maar ook de zogenaamde *meer-woord-woorden* (Verhallen en Verhallen (1994, p.48). Het gaat om combinaties van woorden die alleen als geheel te begrijpen zijn, waarvan de betekenis van de losse delen geen houvast geeft voor de totale betekenis zoals: *koffie zetten, het grijpt me aan, een blok aan je been* en *boontje komt om zijn loontje*. In frequentielijsten komen ze niet voor, maar beschouw ze wel als nieuw te leren woorden en tel ze ook zo mee.
3. Controleer van ieder onderstreept woord in welke frequentieklasse het valt met behulp van een frequentielijst Nederlands. Ga daarbij uit van de frequentieklassen die in de tabel hierboven staan.Via het nieuwe Handboek Nederlands al tweede taal in het volwassenenonderwijs kan men op de bijbehorende website een lijst van de 5000 meest frequente woorden vinden. Deze Hazenberg&Hulstijnlijst (1991) is een lijst met de 12.000 meest frequente woorden die men kan gebruiken. In de

alfabetische lijst staat de frequentie achter het woord. Als die frequentie minder dan 495 is, valt het woord in de categorie 5000 – 12.000. Dat zijn de woorden die alleen op B2-niveau van belang zijn. Laat alleen de woorden onderstreept staan die niet binnen de basiswoordenschat vallen. Ga van de woorden die nu over zijn na, in welke frequentieklasse ze vallen en geef de diverse frequentieklassen eventueel met een verschillende highlighter aan.

4. Bepaal vervolgens van deze woorden of ze eerder in het curriculum zijn aangeboden met behulp van een aangelegd bestand als hierboven beschreven of door in het woordenregister achterin de gebruikte leergang na te gaan of het woord al eerder is behandeld. Tegenwoordig bevatten de meeste methodes zulke lijsten, waarbij vermeld staat in welk item het woord voor het eerst voorkomt. In methodes als *Lezen, las, gelezen* of *Code* staat bovendien vermeld of het woord een leerwoord is (zoals 'genetisch' in het voorbeeld hierboven) of een woord dat voor het begrip besproken is, maar niet geleerd hoeft te worden (zoals 'eeneiig'). Vooral in vergevorderde cursussen waarin de cursist al meerdere boeken heeft doorgewerkt, zullen de registers van alle voorafgaande methodes geraadpleegd moeten worden. Laat alleen de woorden onderstreept staan, die niet eerder behandeld zijn.

5. Ga vervolgens na hoe hoog het percentage nieuwe woorden in de tekst is door het totale aantal woorden te (laten) tellen en het aantal nieuwe woorden. Een tekst is geschikt als het tussen de 5 à 10% nieuwe woorden bevat, dus en dekkingspercentage van minimaal 90% bekende woorden heeft. Een lager dekkingspercentage maakt een tekst onbegrijpelijk voor de taalleerder en is om die reden niet bruikbaar. Bekijk eveneens of de geselecteerde woorden voornamelijk in de gewenste frequentieklasse vallen. Een tekst die 10% of meer nieuwe woorden bevat die niet behoren tot de frequentieklasse die hoort bij het niveau van de student op dat moment, kun je beter niet aanbieden. Naast frequentie kun je ook nagaan of bepaalde woorden voor de doelgroep nuttig zijn om te leren.

6. Ligt het aantal nieuwe woorden binnen de marge en binnen de frequentieklasse, dan kun je aan de slag met een verklarende woordenlijst maken, oefeningen, herhalingen en andere contexten van het woord te zoeken. Bevat een nieuwe tekst te veel nieuwe woorden of te veel nieuwe woorden uit de verkeerde frequentieklasse, dan kun je besluiten de tekst te bewerken zodat het aantal en de frequentie wel goed zijn.

Herschrijf bij te veel onbekende woorden

Hoewel het uiteindelijk de bedoeling is dat NT2-leerders authentieke teksten leren lezen, is het op weg naar dat niveau waarop men daartoe in staat is, vaak moeilijk om authentiek materiaal te gebruiken dat wat

woordenschat betreft op het juiste niveau is. Je kunt in geval van leesteksten besluiten het materiaal te bewerken.

1. Bekijk welke woorden of meer-woord-woorden eventueel in aanmerking komen om vervangen te worden door een al bekend woord of een synoniem dat hoger frequent is. Gebruik dan bijvoorbeeld in plaats van 'omheining' het woord 'hek', in plaats van 'hij heeft zijn hielen gelicht': 'hij is weggegaan'.
2. Geef altijd aan wanneer je een tekst hebt bewerkt door onder de tekst *naar + naam van de auteur* te gebruiken in plaats van *uit.*
3. In het geval van een luistertekst met te veel nieuwe woorden kun je besluiten het script te vereenvoudigen op dezelfde wijze als hierboven en de tekst zelf in te (laten) spreken. Dat kost veel minder tijd dan zelf een luisteritem construeren, maar dan heb je toch een goede selectie van woorden.

De eerste keren dat je op deze manier een tekst op vocabulaire scant, zal tijdrovend zijn. Maar ook hier baart oefening kunst en zul je merken dat je na een aantal teksten meer inzicht krijgt in welke woorden wel en niet van belang zijn, behoren tot het basisvocabulaire of juist laagfrequent zijn waardoor de klus een stuk vlotter verloopt. Het opzetten van een overzichtslijst van het aangeboden vocabulaire vergt in eerste instantie een behoorlijke tijdsinvestering, maar het is een investering die onontbeerlijk is voor iedereen die systematische aandacht voor de woordenschat in het NT2-onderwijs serieus neemt.

Literatuur

Bossers, B. Woordenschat. In: *Handboek Nederlands als tweede taal in het volwassenonderwijs.* Bussum, Couthino, 2010

Hazenberg, S. (1994). *Een keur van woorden.* Ridderkerk: Ridderprint.

Kleijn, P. de & E. Nieuwborg (2001). *Basiswoordenboek Nederlands.* Groningen, Wolters-Noordhoff.

Nulft, D. van den, en Verhallen, M. *Met woorden in de weer.* Bussum, 2002.

Verhallen, M. en S. Verhallen, Woorden leren, woorden onderwijzen. CPS, Hoevelaken, 1994.

SELECTIE EN TOEPASSING VAN EEN ACADEMISCHE WOORDENSCHAT

GHISLAINE GIEZENAAR, Radboud Universiteit Nijmegen
Radboud in'to Languages

Inleiding

Met het diploma van het Staatsexamen NT2, programma II op zak verlaat elk jaar een groot deel van de anderstalige cursisten ons taalcentrum om een studie te beginnen of voort te zetten aan de universiteit of hogeschool. Een behoorlijk aantal van hen keert het jaar daarna weer terug. Vaak met een gerichte vraag: beter kunnen spreken, beter kunnen schrijven en een grotere woordenschat ontwikkelen. Dit laatste vooral ten dienste van de andere vaardigheden. Het volgen van een studie in het Nederlands valt toch nog vaak tegen; je hebt dan wel op papier het vereiste taalniveau, de praktijk blijkt vaak weerbarstiger. Tijdens het eerste studiejaar moeten de studenten tal van wetenschappelijke teksten lezen waarin veel abstracte woorden voorkomen. Het eerste jaar is, kortom, een hele kluif.
Nu weten we allemaal dat met de tijd, de woordenschat uitgebreid wordt. Maar tijd is kostbaar voor een eerstejaars student. Al helemaal als hij/zij in eigen land al ettelijke jaren studie erop heeft zitten. We gingen nadenken over een manier om met name de algemene academische woordenschat te selecteren en "behapbaar" te maken. Met als doel dat studenten een voorsprong konden opbouwen in dat eerste jaar. Hoe deze woordenlijst academisch Nederlands tot stand gekomen is en hoe je hem kunt gebruiken, zal ik hieronder toelichten.

Achtergrond

Uit onderzoek blijkt dat studenten meer moeite hebben met academisch vocabulaire, dan met de algemene, basiswoordenschat, omdat academische woorden minder frequent voorkomen (Coxhead, 2000). Maar wat verstaan we onder academische woordenschat? De term academisch is in dezen misleidend; velen denken wellicht aan woorden als 'quantummechanica' of 'fonologie'. Maar academisch Nederlands gaat uitdrukkelijk niet om specialistische termen gerelateerd aan bepaalde vakgebieden, zoals natuurkunde of taalwetenschap. De academische woordenschat is die specifieke set van woorden die niet frequent

voorkomt in algemeen en alledaags (schriftelijk) taalgebruik, maar wel frequent in een breed scala aan academische teksten. Het is zogenaamd ondersteunend vocabulaire. Het niet kennen van deze woorden zorgt meteen voor veel onduidelijkheid. Ik zal dit demonstreren aan de hand van een Engels fragment waaruit ik woorden heb gefilterd die (vertaald) in onze lijst voorkomen.

> **Astronomers ..... distant planets that orbit wrong way round their parent stars**
>
> Distant planets that orbit the wrong way around their parent stars have been ..... by astronomers, in a ..... that challenges prevailing ..... of planetary formation.
>
> All the planets in our solar ..... orbit in the same direction as the rotation of the Sun — anticlockwise — and .... for their formation suggest that this ..... should ..... whenever planets form from a disc of dust around a star.
>
> .... yesterday at the Royal Astronomical Society's annual meeting in Glasgow, however, has now ..... that this is not so.
>
> A team led by Andrew Collier Cameron, of the University of St Andrews, has found six distant "exoplanets" that circle in the opposite direction to their host stars. "The new ..... really challenge the conventional ..... that planets should always orbit in the same direction as their star's spin," Professor Cameron said.
>
> The new ....., however, have shown that this ..... does not always ....., at least to solar systems that ..... "hot Jupiters", or gas giants that orbit very close to their central star.
>
> From *The Times*, April 14, 2010

Hoe goed kunt u bovenstaande tekst begrijpen zonder kennis van die woorden? Hebt u een idee welke woorden er zouden kunnen staan?
Het antwoord op de eerste vraag luidt waarschijnlijk: 'niet goed'. U begrijpt waar het artikel over gaat, maar u mist de details.
Het antwoord op de tweede vraag doet een beroep op de strategieën die u hanteert om achter de betekenis van het ontbrekende woord te komen.

Samenstelling van het corpus

Terug naar het ontstaan van de lijst. Het opstellen van een dergelijke lijst met academische woorden is niet nieuw. *The New Academic Word List* (2000) van Coxhead vertoont overeenkomsten met onze lijst. De woorden werden digitaal verzameld en geanalyseerd, het corpus was omvangrijk (3,5 miljoen woorden) en gevarieerd (meerdere disciplines: letteren,

sociale wetenschappen, beleidswetenschappen, rechten, béta-wetenschappen),
Voor het Nederlands is het proefschrift van Hazenberg (1994) interessant, waarin onderzoek gedaan werd naar de feitelijke en wenselijke receptieve woordenschat van niet-Nederlandstalige studenten. Hierbij ging het echter om de totale receptieve woordenschat. De lijst van Hazenberg is samengesteld aan de hand van tellingen in algemene teksten.
Ons doel was niet de omvang van de totale receptieve woordenschat vast te stellen, maar een hanteerbaar ondersteunend academisch vocabulaire af te bakenen.
Ons corpus is aangelegd met behulp van twee bronnen:

1) Een verzameling van Nederlandse academische teksten (collegedictaten, syllabi, handleidingen) voor eerste- en tweedejaarsstudenten aan de Radboud Universiteit Nijmegen.
2) Een verzameling van (populair-) wetenschappelijke artikelen van verschillende jaargangen verschenen in de wetenschapsbijlagen van de Volkskrant en NRC Handelsblad.

De keuze voor teksten voor eerste-en tweedejaarsstudenten was een bewuste: we gingen ervan uit dat er voor oudere studenten meer specialistische en meer niet-Nederlandstalige teksten zouden worden gebruikt. De cursusboeken voor eerste- en tweedejaars studenten bevatten naar onze mening meer het algemene ondersteunende academische vocabulaire. Verder hebben we ook getracht een zo groot mogelijk spreiding te krijgen over faculteiten en studierichtingen. In zijn geheel bestond dit corpus uit 40 teksten, geschreven door 37 verschillende auteurs met een totaal aan 1.410.871 woorden.
Naast de teksten voor studenten hebben we ook een corpus van artikelen uit wetenschapsbijlagen aangelegd. We meenden dat dit een nuttige aanvulling zou kunnen zijn op de teksten voor studenten, omdat deze bijlagen vaak verschillende soorten onderzoeken en ontwikkelingen binnen de wetenschap beschrijven. Dit corpus bestond uit 4.712 artikelen. Beide corpora samengevoegd kwamen we op meer dan vijf miljoen woorden. Door middel van frequentietellingen werd dit aantal aanzienlijk gereduceerd. Dit deden we door de frequentie van woorden in ons corpus af te zetten tegen de frequentie van woorden in het INL-corpus van CELEX (Centrum voor Lexicale Informatie); een corpus van hedendaagse Nederlandse woorden gekarakteriseerd als leesmateriaal zoals dat gevonden kan worden in een openbare bibliotheek. Kwam een woord frequenter voor in ons corpus, dan was er een grote kans dat het een 'academisch' woord was.

Frequentie is een belangrijk criterium, maar het is uiteraard niet genoeg. Naast deze objectieve stap waren ook subjectieve criteria nodig. Een kort overzicht van de selectiecriteria voor opname in de lijst:

1) De woorden die opgenomen worden in de woordenlijst Academisch Nederlands komen frequenter voor in academische teksten dan in algemeen hedendaags Nederlands.
2) Een woord moet minstens vijf keer voorkomen in het academische corpus.
3) Een woord wordt geselecteerd als *academisch* door minimaal de helft van een groep onafhankelijke beoordelaars.
4) Een woord wordt opgenomen in de uiteindelijke lijst als het op basis van intuïtie relevant wordt geacht door de beoordelaars.

De twee subjectieve stappen (3 en 4) maakten een belangrijk deel uit van het selectieproces. Er werden 12 beoordelaars ingeschakeld om op basis van intuïtie woorden te selecteren die volgens hen in de lijst opgenomen moesten worden. Intuïtie is nodig om te voorkomen dat woorden opgenomen werden die wel relatief vaak voorkomen in academische teksten, maar te algemeen zijn en intuïtief minder belangrijk voor NT2-leerders, zoals bijvoorbeeld *docent* . Ook voorkom je zo dat woorden die té vakspecifiek zijn, in de lijst blijven staan, zoals *differentiaal.*
Om de lijst zo volledig mogelijk te maken hebben we van de geselcteerde woorden, indien van toepassing, ook de tegengestelde 'positieve' betekenissen opgenomen. Kwam bijvoorbeeld *incompleet* voor,dan voegden wij *compleet* toe, hetzelfde gebeurde met *ongeldig-geldig.*
De uiteindelijke lijst van 1484 woorden bevat zelfstandige naamwoorden (met lidwoord), werkwoorden, bijvoeglijke naamwoorden, bijwoorden en voorzetsels. Zo volgen op *variant(de), variantie (de), variatie (de), variëren,* en *variërend.* Elk woord is voorzien van een vertaling in het Engels , Frans en Duits, plus ruimte voor een eigen vertaling. Ondanks het 'geringe' aantal van 1484 items hebben de opgenomen woorden een hoge dekkingswaarde voior academischeb teksten. Ter illustratie zijn de woorden uit de lijst onderstreept in het volgende artikel.

1. De dag verbreekt de stilte
René Didde op 16 februari '02
Het is allesbehalve stil in de Nederlandse stiltegebieden, zo blijkt uit een rapport. Gemotoriseerd verkeer met name, is er altijd op de achtergrond te horen. En dat zit de gebruikers hoog.
Listen to the sound of the screaming day. De popgroep The Golden Earrings stelde in 1967 voor om op het boerenland naar 'het geluid van de schreeuwende dag' te luisteren. Uit een onderzoek van de Natuurkundewinkel van de Rijksuniversiteit Groningen blijkt 35 jaar later hoezeer het lawaai regeert, onder meer in de buurt van Den Haag, het domicilie van The Golden Earring.

In tien natuurgebieden in de Randstad kan de wandelaar of fietser altijd het geluid beluisteren van vliegtuigen of auto's. 'Vrijwel overal zijn beide gemotoriseerde bronnen tegelijk waarneembaar' aldus de onderzoekers, die het rapport schreven in opdracht van de Stichting Natuur en Milieu.Opmerkelijk is dat deze tien natuurgebieden op één na allemaal officieel te boek staan als zogeheten provinciaal stiltegebied. Op papier heet het sinds 1979 dat op deze negen terreinen 'gebiedsvreemd' geluid wordt geweerd. Een tractor moet kunnen, auto's, radio's en vliegtuigen niet.
Uit het rapport blijkt dat er niet veel terechtkomt van deze stiltegebieden, of 'milieubeschermingsgebieden voor stilte' waarvan het milieujargon rept. 'Op werkdagen is op 27 procent van de tijd gemotoriseerd verkeer te horen, op zon- en feestdagen zelfs 34 procent van de tijd', aldus het onderzoek.Gemiddeld ligt het geluidniveau in de tien gebieden rond de 45 decibel, wat vergelijkbaar is met het geluid in een woonwijk. 'Dat is niet bijster hoog, maar de verstoringen die we noteerden, haalden dikwijls het niveau van 60 tot 70 decibel', licht Natuurkundewinkel-onderzoeker ir. Frits van den Berg toe.
Lokaal verkeer speelt een rol. Zo scoren tractoren vaak rond de 70 decibel. 'Dat is meer herrie dan een vliegtuig', zegt Van den Berg, 'maar dikwijls komt een trekker vlakbij één keer langs, terwijl vliegtuigen vaker overvliegen.'

Dit voorbeeld laat ook goed zien dat relatief eenvoudige woorden die men misschien niet verwacht tegen te komen, op grond van hun grote aanwezigheid in studieteksten en wetenschapsbijlagen toch een plaats kregen in de lijst. Men treft er woorden aan als *onderzoeker* of *opdracht* naast *proefondervinderlijk* en *homogeniteit*.

Woorden oefenen

Tot zover de lijst zelf. Zoals aan het begin van dit artikel aangegeven, worden bepaalde strategieën gebruikt om ontbrekende woorden te 'raden'. We hebben de Engelse tekst tijdens de Studiemiddag van de BVNT2 aan de aanwezige docenten voorgelegd. Door de NT2- docenten werden grotendeels dezelfde woorden goed geraden. De docenten gingen op de volgende manier te werk om de gaten in de gatentekst te vullen: ze keken naar context en deden daarna een voorspelling met betrekking tot de vorm en betekenis. In dit geval wist iedereen dat er in de eerste zin van het artikel op de open plek een werkwoord moest staan en in welke vorm dat werkwoord moest staan. Kijkend naar de betekenis van de omringende zinnen werden mogelijkheden als 'seen' en 'discovered' genoemd, alternatieven die dicht bij de werkelijkheid liggen. De oorspronkelijke zin luidde:

> *Distant planets that orbit the wrong way around their parent stars have been observed by astronomers, in a discovery that challenges prevailing theories of planetary formation.*

Met ons boek *Wijze Woorden*, het resultaat van ons onderzoek, wilden we meer afleveren dan een opzoekboek van academische woorden; de

gebruikers dienden de woorden ook te oefenen en we moesten daarvoor materiaal aanbieden. Dat gebeurt in het tweede deel van het boek. We trachten allereerst overeenkomsten te vinden in de 1484 woorden waarmee we konden oefenen op de vorm. Daartoe hebben we de woordenlijst ingedeeld in categorieën: woorden met bepaalde pre- en suffixen, scheidbare werkwoorden, samenstellingen, vaste combinaties van zelfstandige naamwoorden en werkwoorden, werkwoorden met een vast voorzetsel. Aan de hand van deze categorieën hebben we de oefeningen gemaakt: elke oefening richt zich eerst op de woordvorming en oefent daarna de woorden nog een keer in een betekenisvolle context. Echter, in deze aanpak schuilt het gevaar van interferentiefouten. Indien vorm- en ook betekenisverwante items bij elkaar geplaatst worden, treedt eerder verwarring op. Woorden die in paren (bijvoorbeeld: *koud-warm*) of in serie gerangschikt (bijvoorbeeld: de dagen van de week) aangeboden worden, lijken zelfs slechter te beklijven dan wanneer deze woorden, liefst niet samen, in een betekenisvolle context geleerd worden (Nation, 2000). Ditzelfde geldt voor vormverwante woorden (vergelijk *groeten – groenten*, *zeven*-negen). Woorden in een ruimere context plaatsen en gebruikmaken van collocaties helpt om interferentie tussen woorden te voorkomen.
Het was dus zaak om deze context te vinden. Het moest dan wel de juiste context zijn, passend bij de betekenis van het woord in de lijst en zoveel mogelijk authentiek. Daarom hebben we een serie artikelen opgenomen waar een groot percentage woorden uit onze lijst in voorkwam, variërend van teksten uit een reader Tandheelkunde tot teksten uit het cursusboek wetenschap & samenleving van de faculteit Natuurkunde. Daarnaast waren er ook teksten bij met grafieken en diagrammen. We hebben getracht daar zoveel mogelijk gevarieerde oefeningen aan te koppelen waarbij cursisten actief met de woorden aan de slag moesten: invullen in de tekst, een werkwoord vervangen door een zelfstandig naamwoord plus werkwoord, bijvoorbeeld *diagnosticeren → een diagnose stellen*, collocaties oefenen, enz.

Tot slot

Wij zijn ons ervan bewust dat meer oefening wenselijk is. De *Academic Word List* van Coxhead wordt veelvuldig gebruikt en heeft een uitgebreide oefensite: http://www.nottingham.ac.uk/~alzsh3/acvocab/index.htm) waar men o.a. willekeurige teksten met behulp van de 'gapmaker' kan laten omzetten in gatenteksten of de woorden uit de lijst kan laten 'highlighten'. Op die manier kan elke door de cursist gelezen tekst worden gescreend op algemeen academisch vocabulaire en omgezet worden in een praktische oefening. Een initiatief voor een Nederlandse versie hiervan lijkt ons een uitstekende aanvulling. De motivatie van een cursist om

zijn/haar woordenschat uit te breiden zal toenemen wanneer hij/zij zelf de teksten uit zijn/haar eigen vakgebied kan selecteren en inbrengen. Zeker als er onderverdelingen in categorieën kunnen worden gemaakt en studenten vrij zijn om te kiezen wat ze willen oefenen. Aangezien in ons onderzoek niet gekeken is naar specifiek ondersteunend vocabulaire per vakgebied, is het mogelijk dat de woordenlijst meer woorden dekt in een collegedictaat sociologie dan in een studieboek gezondheidswetenschappen. De mogelijkheid eigen teksten te gebruiken zou ervoor kunnen zorgen dat een student zich het vocabulaire eigen kan maken waar hij/zij behoefte aan heeft.

Literatuur

Coxhead, A (2000) *A New Academic Word List.* TESOL Quarterly 34 (2): 213-238.

Giezenaar, G & Schouten, E (2002) *Wijze Woorden, woordenlijst Academisch Nederlands met idioomoefeningen.* Amsterdam: Intertaal.

Hazenberg, S (1994) *Een keur van woorden. De wenselijke en receptieve woordenschat van anderstalige studenten.* Proefschrift, Vrije Universiteit.

Hyland, K. en Tse P. (2007) *Is there an "Academic Vocabulary"?* TESOL Quarterly 41 (2): 235-253)

Mondria, J-A (2008) *Mythen over vacabulaireverwerving.* In: B.Bossers (red), Klassiek Vakwerk, Achtergronden van het NT2-onderwijs, 125-136.

Nation, Paul, (2000) *Learning Vocabulary in Lexical Sets: Dangers and Guidelines.* TESOL journal 9, (2): 6-10.

DE VEREISTE WOORDENSCHAT VOOR HET STAATSEXAMEN NT2 LEZEN PROGRAMMA I; EEN ONDERZOEKSVERSLAG

MARC BROERTJES
Vrije Universiteit, taalwetenschap

Inleiding

Het Staatsexamen NT2 is een bewijs van Nederlandse taalvaardigheid en is bedoeld voor anderstaligen van 18 jaar en ouder. Het diploma kan voordeel bieden bij het solliciteren naar een baan, bovendien is het diploma NT2 programma II zelfs verplicht om toegelaten te worden tot een aantal Nederlandse universiteiten. Het diploma is niet verplicht als de anderstaligen al in het bezit zijn van een ander Nederlands diploma van bijvoorbeeld de middelbare school. Het examen bestaat uit de onderdelen luisteren, lezen, spreken en schrijven en voor elk is een afzonderlijk examen. De deelnemers kunnen de toetsen los van elkaar maken wanneer ze het willen en pas na het slagen voor alle vier de toetsen zal het diploma uitgereikt worden.
Er is een verhoogde interesse voor het Staatsexamen NT2 programma I, omdat dit examen ook geldt als bewijs van inburgering. Hierdoor is het nu nog meer van belang dan ooit dat de Staatsexamens haalbaar zijn voor de leerders en om te weten welke en hoeveel woorden zij moeten kennen om goede kans van slagen te maken.
Dit artikel doet verslag van een onderzoek naar het onderdeel Lezen van het Staatsexamen programma I. Om de haalbaarheid van dat examen te onderzoeken is het allereerst van belang om te weten hoeveel procent van de woorden van een tekst iemand moet kennen om tot voldoende tekstbegrip te komen (het zogenaamde *tekstdekkingspercentage*). Vervolgens wordt uitgerekend wat de woordenschat is die hoort bij dit tekstdekkingspercentage. Aan de hand van deze informatie is uiteindelijk vastgesteld hoeveel en welke woorden de leerder moet kennen om teksten te kunnen lezen op Staatsexamen I niveau met een voldoende grote kans van slagen.
De vragen van het onderzoek zijn:
Wat is de relatie tussen tekstdekking en tekstbegrip?
Hoeveel en welke woorden moet men kennen op B1-niveau?
Uitgaande van deze groep woorden, hoe hoog is de tekstdekking van de teksten van Staatsexamen Lezen NT2 programma I?

Na beantwoording van deze onderzoeksvragen moet duidelijk worden of iemand met de woordenschat die wordt verondersteld op B1-niveau minimaal noodzakelijk dekkingspercentage haalt op teksten uit het Staatsexamen NT2 programma I om kans van slagen te maken. Als dit niet het geval is, zou dat kunnen betekenen dat het Staatsexamen moet worden aangepast of dat de leerders meer en/of andere woorden moeten leren.

Wat is de relatie tussen tekstdekking en tekstbegrip?

Er zijn verschillende factoren die invloed hebben op de mate van tekstbegrip, waaronder grammaticale kennis van de T2 en leesvaardigheidsstrategieën in T1 en T2, maar vooral ook de bekendheid van de leerder met het onderwerp van de tekst (Hazenberg, 1994). Het verband tussen leesvaardigheid in T1 en leesvaardigheid in T2 is onderzocht door Bossers (1992). Om dit verband te onderzoeken zijn T1 leesvaardigheid, T2 leesvaardigheid en T2-kennis met elkaar in verband gebracht. Hieruit blijkt dat hoewel T2 kennis (woordkennis, grammaticale kennis) de beste voorspeller is van T2-leesvaardigheid, T1-leesvaardigheid wel degelijk invloed heeft op T2-leesvaardigheid. Er wordt gesuggereerd dat er, naarmate iemands T2-kennis toeneemt, een steeds grotere invloed van T1-leesvaardigheid zal zijn. Uit een grootschalige studie van Schoonen et al. (1998) met leerlingen van het laatste jaar lager onderwijs, het tweede jaar middelbaar onderwijs en het vierde jaar middelbaar onderwijs waarin de leerlingen werkten met Nederlands als T1 en Engels als T2, bleek dat de T2-kennis eerst boven een bepaalde drempel moet komen alvorens de T1-leesvaardigheden een rol gaan spelen.
Er zijn dus wel andere factoren van belang voor T2-leesvaardigheid, maar T2-kennis is de beste voorspeller. Een belangrijk onderdeel van T2-kennis is woordkennis. Er zijn meerdere onderzoeken die de sterke correlatie tussen woordkennis en tekstbegrip signaleren. Het volgende citaat van Proctor et al. (2005) uit een onderzoek naar de relatie tussen tekstbegrip en T2-woordkennis (in jaar 4 van het lager onderwijs) is hier een voorbeeld van:
L2 vocabulary knowledge assumed both proximal and distal relationships with L2 reading comprehension. Results suggest that, given adequate L2 decoding ability, L2 vocabulary knowledge is crucial for improved English reading comprehension outcomes for Spanish-speaking English learners.
Ook Henriksen et al. (2004) vond een sterke correlatie in een onderzoek met scholieren:
A high correlation between L2 vocabulary and reading scores is observed, confirming previous research findings that L2-vocabulary size is a strong

predictor of L2 reading skills. In line with earlier findings, the results show that only learners with high L2 reading scores managed to do well on the reading test, whereas learners with small vocabularies, as predicted, had difficulties with L2 reading.

Waar bij het onderzoek dat hier gedaan is de interesse naar uitgaat is *hoeveel* woorden iemand van een tekst moet kennen om die tekst te begrijpen. In meerdere onderzoeken wordt in dit kader gesproken over een *taalkennisdrempel* of *threshold level* (o.a. Bossers 1991, Carrel 1991, Nation & Hu 2000), vanaf waar tekstbegrip mogelijk is. Volgens Nation & Hu (2000) zijn er verschillende opvattingen over deze taalkennisdrempel, namelijk de absolute tegenover de kansverhogende opvatting. Bij de absolute opvatting wordt de taalkennisdrempel gezien als minimale vereiste om de tekst te kunnen begrijpen. De kansverhogende opvatting houdt in dat de taalkennisdrempel een verhoogde kans op tekstbegrip voorspelt.
Er zijn buiten de factor Woordkennis dus veel andere factoren die invloed hebben op T2-tekstbegrip, maar men is het er wel over eens dat woordenschat één van de belangrijkste is. Dit onderzoek richt zich op die woordenschat, en draait om de vraag hoeveel procent van de woorden van een tekst bekend moet zijn om de tekst te kunnen begrijpen. Sciarone (1979) demonstreert de relatie tussen tekstdekking en tekstbegrip met behulp van een voorbeeld uit een krantenartikel. Volgens hem was het artikel bij 60% tekstdekking niet te begrijpen, bij 70% was er nauwelijks begrip, bij 80% begint men iets te begrijpen en bij 90% zou er sprake zijn van redelijke tekstbegrip. Zo varieert tekstbegrip naarmate de tekstdekking toeneemt van zeer globaal tot gedetailleerder tekstbegrip. Schouten-van Parreren (1985) stelt dat bij 75% tekstdekking van een literaire tekst er al sprake zou zijn van globaal begrip. Bij 90% zou men alle hoofdzaken begrijpen en bij 95% zouden ook de meeste details begrepen kunnen worden. Ze concludeert dat er ruim 5000 woorden bekend moeten zijn bij leerlingen om tot gedetailleerd tekstbegrip te komen. Hazenberg & Hulstijn (1992) halen Laufer aan die een minimale woordenschat stelt op 5000 woorden, welke 95% tot 98% tekstdekking zou geven bij algemene niet-literaire teksten. Nienhuis (1991) controleert in zijn onderzoek de bevindingen van Sciarone (1979) en Schouten-van Parreren (1985). Hij onderzocht de mate van globaal tekstbegrip bij 10% en 25% onbekende woorden. Uit de resultaten blijkt dat bij teksten met een dekkingspercentage van 75% er nog nauwelijks sprake was van globaal begrip. Bij 90% was er ook geen of maar zeer beperkt sprake van globaal begrip. In dit onderzoek werden gatenteksten gebruikt, de deelnemers waren leerlingen en studenten van verschillende niveaus. Er werden globale vragen over de teksten gesteld, waarop deelnemers van een hoger niveau beter bleken te scoren dan deelnemers van een lager

niveau. Aangezien voor iedereen de tekstdekking gelijk was moest dit andere oorzaken hebben. Nienhuis wijst op het feit dat studenten een betere kennis van de wereld hebben als een mogelijke oorzaak. Nation & Hu (2000) hebben ook onderzoek gedaan naar de benodigde tekstdekking voor tekstbegrip. Zij constateren dat er, om zonder problemen een tekst te kunnen begrijpen, een dekkingspercentage van 95-98% nodig is. De threshold, vanaf waar tekstbegrip mogelijk is, ligt volgens hen waarschijnlijk op 90%. Volgens Bossers (2010) is er voor globaal begrip minimaal 90% lemmadekking nodig. Nation (2006) constateert dat om krantenberichten en romans behoorlijk te kunnen begrijpen een heel hoog tekstdekkingspercentage van 98% nodig is. Nation verwijst ook naar een onderzoek van Kurnia (2003) naar begrip van fictieve teksten, waaruit blijkt dat er maar weinig T2-leerders zijn die voldoende tekstbegrip halen zelfs met 98% tekstdekking.

De benodigde tekstdekking voor tekstbegrip verschilt dus voor het type tekstbegrip dat wordt nagestreeft, namelijk *globaal* of meer *gedetailleerd*. Ook het *type tekst* heeft invloed op de benodigde tekstdekking. Nation & Hu (2000) hebben de verschillen voor een aantal genres onderzocht. De gevonden gegevens staan in Tabel 1.

Tabel 1 Dekkingspercentage en frequentie per genre

	1st 1000	2nd 1000	academic vocabulary	others
conversation	84.3%	6.0%	1.0%	7.8%
novels for young readers	84.8%	5.9%		9.3%
fiction	82.3%	5.1%	1.7%	10.9%
academic	71.4%	4.7%	10.0%	13.9%

In Tabel 1 is per genre weergegeven hoeveel procent van de woorden van teksten gedekt worden door de 1000 frequentste woorden, de 2000 frequentste woorden, academische woorden en andere (laagfrequente) woorden die dan nog overblijven. De resultaten van Nation & Hu zijn overigens gebaseerd op Engelse teksten en er kan niet met zekerheid gesteld kan worden dat de getallen hetzelfde zouden zijn voor Nederlandse teksten. Er worden in de literatuur meerdere getallen genoemd, maar men kan er met enige zekerheid van uitgaan dat er minimaal een dekkingspercentage van 95% of hoger noodzakelijk is voor goed tot gedetailleerder tekstbegrip en 98% om op een prettige manier zonder problemen te kunnen lezen. Voor globaal begrip lijkt rond de 90% procent tekstdekking noodzakelijk.

Eerder is gesproken over percentages, maar wat betekent dit concreet voor de *hoeveelheid* woorden die leerders moeten kennen voor bepaalde soorten teksten? Volgens Nation (2006) is er een receptieve woordenschat van 8.000 à 9000 woordfamilies nodig om krantenberichten en romans goed te kunnen begrijpen. Om op MBO-niveau te gaan werken of een beroepsopleiding te volgen geldt een receptieve woordenschat van rond de 5000 woorden (Bossers 2010). Bossers (2010) vermeldt dat er een receptieve woordenschat van 5000 woorden nodig is om bij doorsnee dag –en weekbladen de tekst globaal te kunnen begrijpen. Volgens Hazenberg & Hulstijn (1996) moet er een receptieve woordenschat van 11.000 woorden zijn om in Nederland te kunnen studeren of werken op HBO of universitair niveau (het niveau van Staatsexamen NT2 programma II). Bij deze getallen wordt overigens telkens de frequentste groep woorden bedoeld. De 5000 frequentste woorden van een taal hebben immers een veel hoger dekkingspercentage dan 5000 willekeurige woorden.

Hoeveel woorden moet men kennen op B1-niveau, leesvaardigheid?

Volgens het *Europees Referentiekader voor Moderne Vreemde Talen* (2002) of het *Raamwerk NT2* (2004) moet de leerder *de belangrijkste punten uit duidelijke standaardteksten die regelmatig voorkomen op het werk, op school en in de vrije tijd* kunnen begrijpen. Alledaags en eenvoudig woordgebruik en eenvoudige zinsbouw moet begrepen worden. Het betreft op B1-niveau goed gestructureerde teksten, die niet per se visueel hoeven te zijn ondersteund. Dit is bij A1-niveau en A2-niveau wel het geval. Complexere tekststructuren hoeven pas op B2-niveau en C1-niveau begrepen te worden. Op B1-niveau kunnen langere teksten voorkomen. Het Raamwerk NT2 verdeelt de vereiste vaardigheden in vier subcategorieën, namelijk correspondentie lezen, oriënterend lezen, lezen om informatie op te doen en instructies lezen. Bij de eerstgenoemde categorie moet de beschrijving van gebeurtenissen, gevoelens en wensen in persoonlijke brieven begrepen worden. De leerder moet de feitelijke informatie uit zakelijke brieven kunnen halen, om adequaat te kunnen reageren. Wat betreft oriënterend lezen moet relevante informatie gevonden en begrepen kunnen worden in alledaags materiaal als brieven en brochures. Lezen om informatie op te doen houdt op B1 niveau in dat significante punten herkend moeten worden in eenvoudige krantenberichten over bekende onderwerpen. Instructies lezen omvat het begrijpen van duidelijke en ondubbelzinnige instructies bij een apparaat. Er wordt op B1-niveau ook verwacht dat de leerder de betekenis van woorden kan afleiden aan de hand van de context wanneer het gaat over voor hen bekende onderwerpen die gerelateerd zijn aan

zijn/haar vakgebied en interesses.
Uit deze beschrijving kan geconcludeerd worden dat het bij B1-niveau gaat om *globaal tekstbegrip.* Bossers (2010, 172) stelt dat de relatie tussen de receptieve woordenschatomvang en de meest gehanteerde eindniveaus van NT2-cursussen in Nederland bij benadering als volgt is:

Tabel 2 Receptieve woordenschatomvang per eindniveau van NT2-cursussen

Eindniveau type cursus	Receptieve woordenschat
Inburgeringsniveau A2	2000
Staatsexamen I-niveau	5000
Staatsexamen II-niveau	12.000

Op B1-niveau zou er een woordenschat van ongeveer 5000 woorden moeten zijn. Het gaat hier wederom niet om een woordenschat van 5000 willekeurige woorden, maar van de 5000 frequentste woorden van de Nederlandse taal. Hoe vaker een woord voorkomt, hoe meer het kennen van dit woord immers zal bijdragen aan de tekstdekking. De hoogfrequente woorden van een taal leren is de effectiefste manier om met zo min mogelijk woorden een zo hoog mogelijke tekstdekking te halen.

Het H&H-lemmabestand en de VV-lijst

In eerder onderzoek van Hazenberg (1996) is er een woordfrequentielijst samengesteld, het zogenaamde Hulstijn & Hazenberg-lemmabestand, die de 12.000 frequentste woorden van het geschreven Nederlands bevat. Er is destijds door Hazenberg bekeken hoe hoog de tekstdekking van het Staatsexamen Lezen NT2 programma II is met kennis van deze woordenlijst. Het H&H-lemmabestand is echter enigszins gedateerd en Van Veen (2011) heeft ten behoeve van haar onderzoek daarom de eerste 2000 woorden gecontroleerd op inconsistenties, en de verouderde woorden vervangen door nieuwe woorden. In navolging van haar methode is voor dit onderzoek ook de rest van de lijst tot het B1-niveau van 5000 opgeschoond (dus nog 3000 woorden boven die 2000).

Het Hulstijn & Hazenberg-lemmabestand is op grond van het *Basiswoordenboek van de Nederlandse taal* (Huijgen & Verburg, 1987) samengesteld. Op basis van frequentie is er een rangorde aangebracht in de woordenlijst. Hazenberg (1994) heeft om te onderzoeken hoeveel en welke woorden uit dit woordenboek de meest nuttige waren voor haar

doelgroep (anderstalige aspirant-studenten) verschillende selectiecriteria gehanteerd. Het doel van haar onderzoek was te achterhalen hoeveel en welke Nederlandse algemene woorden een anderstalige (aspirant-) student minimaal receptief zou moeten kennen om Nederlandstalige eerstejaars studieteksten te kunnen begrijpen. Het belangrijkste criterium was *frequentie*. Andere criteria waren het aantal betekenissen van een woord en het aantal samenstellingen waarin een woord voorkwam. Deze twee criteria bleken samen te hangen met frequentie: hoe meer een woord in samenstellingen voorkomt en hoe meer betekenissen een woord heeft, des te frequenter het blijkt te zijn.

Hazenberg (1994) stelt dat de meest voor de hand liggende methode om te bekijken welke woorden het meest voorkomen in studieteksten, het aanleggen van een corpus van studieteksten zou zijn. Hoe betrouwbaar een dergelijke frequentiewoordenlijst zou zijn, hangt af van de corpusgrootte en de corpussamenstelling. Zij kwam echter tot de conclusie dat deze methode niet haalbaar was gezien de tijd en om praktische redenen (er waren te veel verschillende teksten nodig). Een andere mogelijkheid was het selecteren van de frequentste woorden in al bestaande corpora. Ze constateert wel problemen bij het gebruiken van deze methode. Er zijn woorden waarvan je op intuïtie zou denken dat ze ten onrechte in de lijst ontbreken en woorden van een bepaalde gesloten klasse kunnen ook (onterecht) niet in de lijst voorkomen (een voorbeeld van een gesloten klasse is de maanden van een jaar). Als januari en maart in de lijst staan, zouden de andere maanden misschien ook niet moeten ontbreken. Naast frequentie bleek intuïtie dus een nuttig aanvullend selectiecriterium te zijn voor de doeleinden van haar onderzoek.

Hazenberg besloot als compromis in haar onderzoek frequentiegegevens uit een al bestaand corpus (het INL-corpus) te koppelen aan een op basis van intuïtie samengesteld woordenboek: Van Dale's *Basiswoordenboek van de Nederlandse taal*, bestaande uit 24.426 trefwoorden en bestemd voor leerlingen in de laatste twee jaren van de basisschool en in de eerste jaren van het voortgezet onderwijs. Deze koppeling diende ertoe een rangorde aan te brengen in de woorden van dit woordenboek, op basis van frequentie. Het uiteindelijke doel was 'het maken van een goed gefundeerde selectie uit de trefwoorden uit het woordenboek, die uiteindelijk als definitieve lijst van voor anderstalige (aspirant-) studenten nuttige Nederlandse woorden zal gelden' (Hazenberg 1994, 33).
Bij de samenstelling van het Basiswoordenboek hebben de auteurs geprobeerd alle woorden op te nemen die de leerling in het onderwijs kan tegenkomen, de vaktermen en doorzichtige samenstellingen uitgezonderd. Het is samengesteld aan de hand van het 90.000 lemma's

tellende *Groot Woordenboek van Hedendaags Nederlands* van Van Dale (Sterkenburg & Pijnenburg, 1984). Op basis van intuïtie is dit teruggebracht naar 25.000 woorden, zo komt ook het selectiecriterium intuïtie terug in dit woordenboek. Er zijn tevens een aantal moderne woorden en Vlaamse woorden toegevoegd. De uiteindelijke frequentielijst die uit deze koppeling tussen het INL-corpus en het Basiswoordenboek (en een aantal aanvullende bewerkingen, zie Hazenberg 1994) ontstond, is wat uiteindelijk de H&H-lijst gevormd heeft.

De VV-lijst

Van Veen (2011) heeft in het kader van haar masterscriptie *De Slimme Woordleerder* een aantal aanpassingen in dit H&H-lemmabestand aangebracht. Hazenberg geeft aan dat zij bij het samenstellen van de lijst besloten had om een bepaalde categorie woorden niet aan het H&H-lemmabestand toe te voegen, aangezien deze niet overeenkwamen met de opzet van het Basiswoordenboek (namelijk landennamen, afleidingen, samengestelde functiewoorden en – pronomina). Ze heeft daarom besloten de lijst op deze gebieden na te lopen op inconsistenties. In het Basiswoordenboek staan geen transparante samenstellingen en ook geen aardrijkskundige namen. Ook dit heeft Van Veen in de H&H-lijst nagelopen. Ook heeft zij losse letters, eigennamen, spreektaalwoorden, typisch Vlaamse woorden en ouderwetse woorden verwijderd. Woorden die nagenoeg alleen voorkomen in vaste samenstellingen (sprake van, met name) zijn ook verwijderd, en achter afkortingen heeft ze de woorden voluit geschreven. Van Veen heeft ook nog een aantal woorden uit het Celex-lemmalexicon waarvan niet duidelijk was waarom die waren verwijderd, weer toegevoegd. Ook heeft ze een aantal woorden op basis van nut toegevoegd, zoals ontbrekende dagen van de week en ontbrekende onregelmatige getallen (elf, dertien) en ontbrekende tientallen (veertig, zestig). Al deze aanpassingen heeft zij gedaan bij alleen de eerste 2000 woorden van de H&H-lijst, omdat ze deze lijst wilde gebruiken voor haar experiment.

Opschoning van het H&H-lemmabestand

Voor dit onderzoek is het van belang dat de eerste 5000 woorden van de H&H-lijst allemaal worden nagelopen op inconsistenties. Er is voor gekozen daarbij exact dezelfde methode als Van Veen te hanteren. Het volgende is dus ook uit de lijst 2000-5000 verwijderd:

- landennamen, afleidingen en transparante samenstellingen
- samengestelde functiewoorden en samengestelde pronomina.
- losse letters, eigennamen en spreektaalwoorden (zoals *ach*)

- Vlaamse woorden en ouderwetse woorden (zoals *riks*)
- woorden die alleen voorkomen in samenstellingen

Representativiteit van de gekozen teksten

De uiteindelijke woordenlijst is vervolgens afgezet tegen een representatieve selectie teksten uit het Staatsexamen NT2 Lezen programma I. Er zijn acht teksten geselecteerd (de gebruikelijke omvang van een leesexamen uit Programma I). Zes daarvan hebben ooit samen in een bestaand examen gezeten. Van de twee teksten die nog zijn toegevoegd is bij Bureau ICE (de makers van deze examens) de moeilijkheidsgraad nagegaan. De moeilijkheidsgraad van de twee teksten is tegenover de moeilijkheidsgraad van de complete database van de afgenomen examens gezet. De p-waardes (proportie goede antwoorden) bleken heel dicht bij het gemiddelde van het complete bestand te liggen; de geselecteerde teksten waren wat moeilijkheid betreft dus representatief voor teksten uit dit examen.
Ook is rekening gehouden met de representativiteit van de teksten voor wat betreft de domeinen en de tekstsoorten. In een typisch examen zitten drie descriptieve, drie instructieve, één beschouwende en één persuasieve tekst. De verdeling naar domein is als volgt: drie teksten uit het domein *werk*, drie *educatie,* twee uit het domein *overig*. Eén van de teksten is bovendien een studietekst. Er is bij de selectie van de acht teksten zoveel mogelijk geprobeerd aan deze verdeling te voldoen.

Hoe hoog is de tekstdekking?

De gekozen leesteksten zijn allereerst allemaal gelemmatiseerd. Als een woorddeel van een transparant lijkende samenstelling niet voorkwam in het aangepaste H&H-lemmabestand, dan is dit woord als 'onbekend' meegenomen in de berekening, aangezien er geen kans is dat de leerder zonder dit deel te kennen het woord kan afleiden. De gelemmatiseerde teksten zijn één voor één afgezet tegenover de uiteindelijke frequentielijst, om zodoende de dekkingspercentages te berekenen.

Resultaten

De tekstdekking lag bij alle teksten rond de 90%. De tekstdekking per tekst staat vermeld in Tabel 3. In Tabel 4 staat de tekstdekking per tekstsoort weergegeven.
De titels en onderwerpen van de teksten zijn hier overigens weggelaten omdat sommige teksten nog voor een examen gebruikt zouden kunnen worden.

Tabel 3 Tekstdekking per examentekst

Examentekst	totaal aantal woorden	aantal woorden onbekend (niet in de lijst)	tekstdekking
Tekst 1	617	46	92.5%
Tekst 2	567	42	92.5%
Tekst 3	404	36	91.1%
Tekst 4	555	39	93.0%
Tekst 5	392	36	91.8%
Tekst 6	455	41	91%
Tekst 7	440	52	88.2%
Tekst 8	393	50	87.3%

Tabel 4 Tekstdekking per tekstsoort

	Instructief	descriptief	persuasief	beschouwend
tekstdekking	92.5%	93.0%	92.5%	87.3%
	91.1%	88.3%		
		88.3%		
		88.2%		

Conclusies

Het hoofddoel van dit onderzoek was te achterhalen hoeveel en welke woorden iemand op B1-niveau moet kennen om de teksten van het Staatsexamen Lezen NT2 programma I te kunnen begrijpen. Allereerst is *de relatie tussen woordkennis en tekstbegrip* onderzocht. Het beschikbare onderzoek wijst erop dat van alle woorden van een tekst 98% bekend moest zijn bij de lezer om een tekst probleemloos en in detail te begrijpen, en dat een tekstdekking van ongeveer 90% is vereist om kans te maken op enige vorm van tekstbegrip (Nation & Hu 2000). Volgens Bossers (2010) is er voor globaal tekstbegrip van doorsnee dag- en weekbladen rond de 90% tekstdekking nodig.
Het waarschijnlijkste antwoord op de vraag, *hoeveel en welke woorden moet men kennen op B1-niveau,* is: de groep van 5000 meest frequente woorden van het Nederlands. Aangezien bij het Staatsexamen Lezen programma I wordt uitgegaan van B1-niveau, zou verwacht mogen worden dat bij kennis van deze groep woorden het onderdeel lezen van het Staatsexamen behaald moet kunnen worden. Deze verwachting is echter alleen reëel als die 5000 woorden corresponderen met ongeveer

90% tekstdekking.
Deze verwachting is getest door het dekkingspercentage te berekenen van een representatieve selectie teksten uit het Staatsexamen Lezen programma I. De 5000 meest frequente woorden uit het H&H-lemmabestand golden hierbij als 'bekend vocabulaire'. Op deze manier is geprobeerd de derde vraag te beantwoorden, namelijk: *uitgaande van deze groep woorden, hoe hoog is de tekstdekking van de teksten van Staatsexamen Lezen NT2 programma I?* De tekstdekking bleek te variëren tussen de 87% en de 95,6%. De meerderheid van de bestudeerde examenteksten (zes van de acht) komt boven de genoemde 90%, twee zitten er iets onder. Aangezien het hier slechts om acht teksten ging was het moeilijk iets te zeggen over eventuele verschillen in tekstdekking tussen de verschillende tekstsoorten en domeinen.
Enkele nuanceringen moeten wat dit alles betreft wel worden gemaakt. De leerders mogen een woordenboek gebruiken bij het examen (veelvuldig gebruik daarvan wordt echter niet aangeraden vanwege de krappe tijdslimiet die wordt gehanteerd bij het leesexamen). Onbekende woorden die echt als noodzakelijk worden ervaren voor het begrip kunnen dus opgezocht worden. Ook zou het zo kunnen zijn dat de constructeurs en samenstellers van de examens soms bewust bepaalde tekstfragmenten geen aandacht geven in de vraagstelling omdat verwacht wordt dat hier te veel onbekende woorden in staan. Ook vermijden ze wellicht vragen waarvan de beantwoording teveel afhangt van kennis van een bepaald laagfrequent woord. Bovendien is de mate waarin de vragen globaal tekstbegrip toetsen ook belangrijk. Bij het Staatsexamen Lezen programma I meten de meeste vragen globaal begrip, maar dit geldt niet voor álle vragen.

Literatuur

Bossers, B. (1991). On thresholds, ceilings and short-circuits: The relation between L1 reading, L2 reading knowledge. *Reading in two languages (special issue of AILA Review)*, 45-60.

Bossers, B. (1992). *Reading in two languages. A study of reading comprehension in Dutch as a second language and in Turkish as a first language.* Rotterdam: drukkerij van Driel.

Bossers, B. (2010). Woordenschat. In Bossers, B. & Vermeer, A. & Kuiken, F. (red.). *Handboek Nederlands als tweede taal in het volwassenenonderwijs.* Bussum: Coutinho. pp. 166-207.

Carrel, P.L. (1991). Second language reading: reading ability or language proficiency? *Applied Linguistics* 12, 159-179.

Dalderop, K., Liemberg, E. & Teunisse, F. (2002, Juni 30). *Raamwerk NT2.* Opgehaald van *ww.cito.nl/~/media/cito_nl/Files/.../cito_ve_raamwerk_nt2.ashx.*

Hazenberg, S. (1994). *Een keur van woorden.* Ridderkerk: Ridderprint.

Hazenberg, S. & Hulstijn, J.H. (1996). *Defining a minimal receptive second-language*

vocabulary for non-native university students. An empirical investigation. Applied Linguistics 17, 145-163.
Hazenberg, S. & Hulstijn, J. H. (1992). Woorden op zicht, Woordselectie ten behoeve van het NT2-onderwijs. *Levende Talen*, 467, 2-7.
Henriksen, B., Albrechtsen, D. & Haastrup, K. (2004). The relationship between vocabulary size and reading comprehension in the L2. In B. Henriksen, D. Albrechtsen, & K. Haastrup, *Writing and vocabulary in foreign language acquisition.* Copenhagen: Museum Tusculanum Press. pp. 129-140
Huijgen, M. & Verburg, M. (1987). *Van Dale basiswoordenboek van de Nederlandse taal.* Utrecht: Van Dale Lexografie.
Kurnia, N. (2003). *Retention of multi-word strings and meaning derivation from L2 reading.* Wellington: Victoria University of Wellington.
Nation, I.S.P. & Hu, M.H. (2000). Unknown vocabulary density and reading comprehension. *Reading in a Foreign Language* 13, 1, 403-430.
Nation, I. (2006). How large a vocabulary is needed for reading and listening? *Canadian Modern Language Review* 63, 1: 59-82.
Nienhuis, L. (1991). Het begrip van teksten met 10% tot 25% onbekende woorden. *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen* 41, 57-63.
Proctor, C. Carlo, M. & Snow, C. (2005). Native spanish-speaking children reading in English: Toward a model of comprehension. *Journal of Educational Psychology* 97, 2: 246-256.
Schoonen, R., Hulstijn, J. & Bossers, B. (1998). Metacognitive and language-specific knowledge in native and foreign language reading comprehension: An empirical study among Dutch students in grades 6, 8 and 10. *Language Learning* 48, 1: 71-106.
Schouten-van Parreren, C. (1985). *Woorden leren in het vreemde-talenonderwijs.* Apeldoorn: van Walraven.
Sciarone, A. (1979). *Woordjes leren in het vreemde-talenonderwijs.* Muiderberg: Coutinho.
Pijnenburg, W. & Sterkenburg, P. (1984). *Van Dale Groot Woordenboek Van Hedendaags Nederlands.* Utrecht: Van Dale Lexografie.
Veen, L. van (2011). *De Slimme Woordleerder.* MA-scriptie. Amsterdam: Vrije universiteit. Opgehaald van *http://www.ubvu.vu.nl/scripties/ft/13_1799274.pdf.*

DUBBEL SLIM: LEZEN EN WOORDLEREN MET DE NIEUWSLEZER

LINDA VAN VEEN, RINTSE VAN DER WERF & BART BOSSERS
NT2[2] / Edia / Vrije Universiteit, Taalwetenschap

Inleiding

Systematisch en doelgericht werken aan de woordenschat en aan de leesvaardigheid is niet bepaald eenvoudig binnen communicatieve en taakgerichte benaderingen. Dat ligt niet alleen aan de didactiek (zie H.1 van deze bundel), maar ook aan het materiaal dat wordt gebruikt: *authentieke* luister- en leesteksten. Daar zit vaak veel laagfrequent vocabulaire in en de tekstdekking (het percentage bekende woorden voor de lezer) is al gauw te laag, zeker voor cursisten van taalniveau A1 en A2. Het begrijpen van een tekst wordt dan lastig, en cursisten zitten meer te vertalen dan te lezen. In dit artikel wordt een programma beschreven waarmee beide problemen worden opgelost, terwijl de leerder toch met authentieke teksten werkt.

Woordenschatontwikkeling: materiaaleisen en didactiek

De ontwikkeling van de woordenschat staat of valt met de *input* oftewel het taalaanbod dat de leerder krijgt, daarover bestaat weinig discussie. Maar toch weten we tegelijkertijd dat het alleen lezen of beluisteren van teksten niet tot (veel) woordenschatontwikkeling leidt: slechts 5 tot 10% van de onbekende woorden die de leerder in een tekst tegenkomt, wordt uiteindelijk onthouden. Als de tekst tenminste wordt begrepen, wat bij T2-leerders ook lang niet altijd het geval is, zeker niet als het om authentieke teksten gaat. En de woorden die dan *wel* worden onthouden, zijn niet altijd de nuttigste. Al met al kunnen we er dus niet van uitgaan dat het met de opbouw van een bruikbare woordenschat vanzelf wel goed komt als we onze cursisten maar veel laten lezen en luisteren. Aanvullend moet nog worden voorzien in:

- Een vorm van *selectie*: uit de vele tienduizenden woorden moet een selectie op basis van *frequentie* en *nut* zijn gemaakt van de woorden die de leerder gaat leren. Voor inburgeraars (taalniveau A2) gaat het om ongeveer 2000 woorden, voor Staatsexamen I-cursisten (B1) om ongeveer 5000 woorden en voor Staatsexamen II-cursisten (B2) om

ongeveer 12.000 woorden (Nation 2006, Bossers 2010, zie ook Broertjes, elders in deze bundel).

- Semantisering: de leerder moet uitleg kunnen vinden over de juiste betekenis van een nieuw woord. Uit het taalaanbod wordt namelijk lang niet altijd de (juiste) betekenis afgeleid.
- Consolidering: de leerder moet het nieuwe woord stevig verankeren in het geheugen om te voorkomen dat hij het vergeet. Om dat te bewerkstelligen is *herhaling* noodzakelijk.

Bovendien moet het taalaanbod, de teksten dus, 'op maat' zijn: afgestemd op de taalkennis van de individuele leerder. Teksten die teveel onbekende woorden bevatten, zijn onbegrijpelijk en ontoegankelijk voor de leerder. In dat geval zullen de nieuwe woorden die in die tekst voorkomen niet worden geleerd. Die begrijpelijkheid is overigens niet alleen van belang voor het leren van nieuwe woorden. Ook om de *leesvaardigheid* te verbeteren zijn teksten nodig die zijn afgestemd op de taalkennis van de leerder.

Leesvaardigheid en leesroutine: materiaaleisen

Teksten dienen uiteraard niet alleen om nieuw taalmateriaal aan te bieden, maar zeker ook om de leesvaardigheid en de leesroutine te verbeteren. Ook dat stelt hoge eisen aan te gebruiken teksten. De allereerste is: de lezer moet de tekst, al is het met de nodige moeite, kunnen begrijpen. Dat kan op een globaal niveau (begrijpen waar de tekst over gaat en wat ongeveer de strekking is) tot op een gedetailleerd niveau (precies begrijpen van de gehele tekstinhoud). Voor globaal begrip moet een lezer rond de 90% van de woorden uit een tekst kennen, al kan dat percentage wat variëren met de hoeveelheid achtergrondkennis die hij heeft. Voor gedetailleerd begrip ligt dat percentage rond de 95%, ook weer met enige variatie. Dit noemen we de *tekstdekking*: het percentage bekende woorden uit een tekst voor een lezer met een bepaalde woordenschat.
Hoe groot moet die woordenschat nu zijn om tot 90% of 95% tekstdekking te komen? Dat hangt samen met het teksttype. Om 90% van de woorden uit een eenvoudige krantentekst te kennen, heb je een woordenschat nodig van rond de 5000 woorden. Voor een eerstejaars academische studietekst zijn dat er ongeveer 12.000. In beide gevallen gaat het dan om de frequentste woorden van het Nederlands, vandaar het belang van een *systematische* opbouw van de woordenschat.
Het spreekt vanzelf dat er ook allerlei andere factoren bepalend zijn voor de mate van tekstbegrip. We noemden al achtergrondkennis, maar ook *interesse* is belangrijk. Vindt de lezer een tekst(-onderwerp) interessant, dan zal hij meer moeite willen doen om die tekst te begrijpen. En dan kan

de tekst in talig opzicht dus wel wat moeilijker zijn. Dat is ook het geval wanneer de informatie erg belangrijk is voor de lezer (denk aan een gebruiksaanwijzing, een instructie of aan tentamenstof). De genoemde percentages zijn dus niet absoluut maar variëren van lezer tot lezer en van tekst tot tekst. Toch kunnen we stellen dat een tekst met 20% onbekende woorden volstrekt onbegrijpelijk en onleesbaar is, behalve als we hem eerst woord-voor-woord zouden vertalen. Bij de keuze van materiaal is het dus zeker aan te raden van genoemde percentages uit te gaan.

Samenvattend zou een programma om de woordenschat en de leesvaardigheid verder te ontwikkelen dus de volgende elementen moeten bevatten:

- De moeilijkheidsgraad van het tekstmateriaal is aangepast aan de taalkennis van de lezer,
- De leerder richt zijn inspanning met name op het leren van een groep voorgeselecteerde (hoogfrequente en/of nuttige) woorden,
- De leerder heeft permanent de beschikking over hulpmiddelen om zelf woorden te semantiseren, en
- De leerder heeft de gelegenheid te oefenen met de woorden net zo lang totdat hij ze goed kent; hij kan dat laatste zelf controleren.

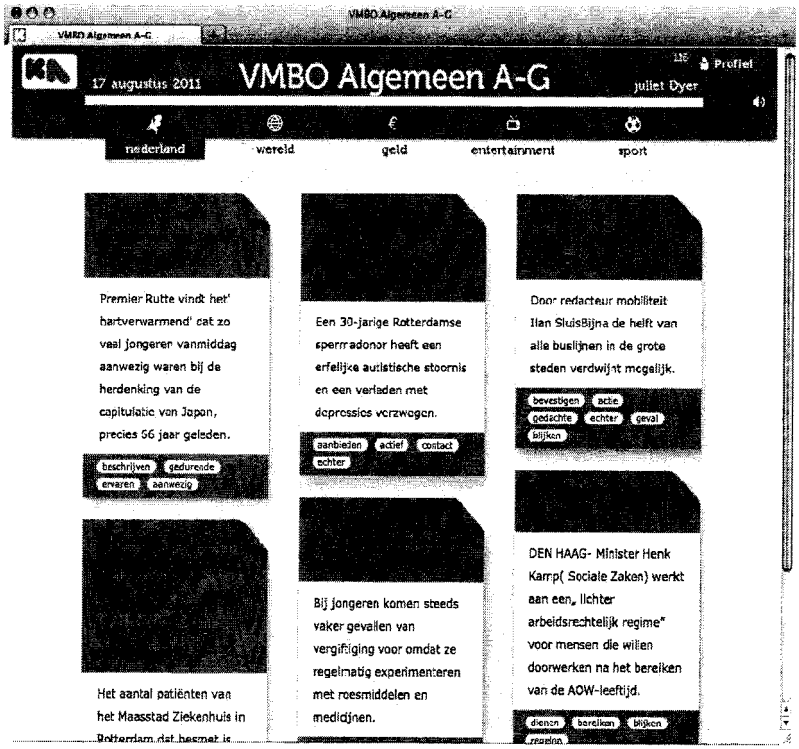
Een programma waarin al deze elementen zijn opgenomen is het e-learning programma *De Nieuwslezer*, dat de afgelopen jaren stap-voor-stap is ontwikkeld en dat momenteel wordt gebruikt door zowel tweede- als vreemdetaalleerders[1]. Het principe van het programma is eenvoudig: eerst wordt de taalkennis van de gebruiker vastgesteld, en op basis daarvan wordt tekstmateriaal geselecteerd met een voldoende tekstdekking *voor die gebruiker.* Het materiaal is actueel (het zijn recente nieuwsberichten uit online bronnen) en de gebruiker kan zelfs aangeven uit welk domein (bijvoorbeeld: economie, sport, binnenland, buitenland, media) de teksten afkomstig moeten zijn. Zo kan hij teksten kiezen die zowel passen bij zijn taalkennis als interesse. Tijdens het lezen kan de gebruiker de betekenis van onbekende woorden opvragen (hij krijgt dan een contextzin en een vertaling) en na lezing kan hij oefenen met nieuwe woorden. Het programma houdt bij wat de gebruiker leert, zodat het taalniveau van de teksten meegroeit met de ontwikkeling van de leerder. De gebruiker kan de geleerde woorden steeds opnieuw opvragen om ze nog eens te herhalen.

De paragraaf hieronder bevat meer details over de precieze werking van De Nieuwslezer.

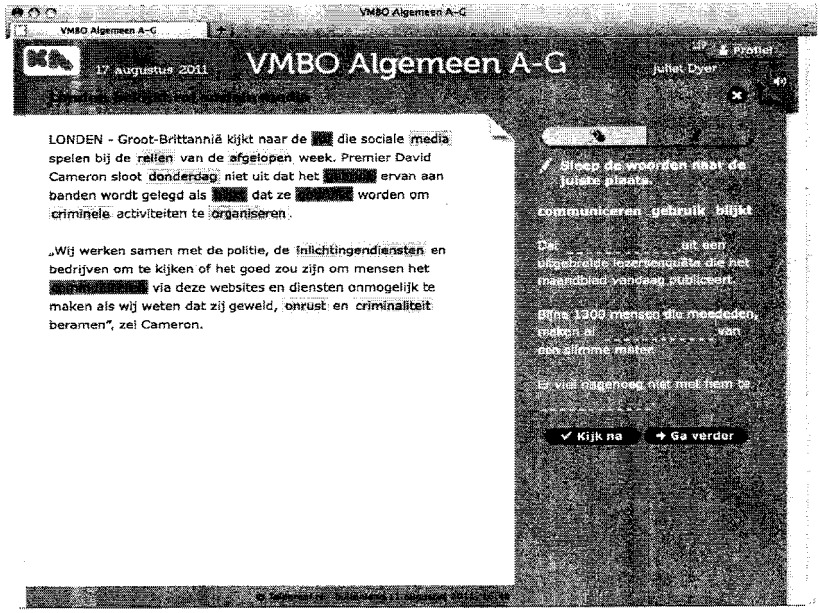
Werking van De Nieuwslezer

De Nieuwslezer is een zogenaamd *adaptief* e-learning programma. Het programma is adaptief in de zin dat het eerst een model van de doelen, voorkeuren en kennis bouwt van ieder individuele gebruiker, en vervolgens dit model gebruikt gedurende de interactie met die gebruiker. Daardoor is het programma in staat zich steeds aan te passen aan de behoeftes van die gebruiker (Brusilovsky 2001). Bekende voorbeelden van veelgebruikte adaptieve systemen zijn *Amazon* en *Google*. Amazon geeft tips over relevante uitgaven op basis van een model van iemands aankoopgedrag en de mate waarop dit gedrag lijkt op dat van andere kopers. Google personaliseert zoekresultaten door gebruik te maken van een model waarin o.a. de geografische locatie en de zoekgeschiedenis van de individuele gebruiker worden opgeslagen. In De Nieuwslezer wordt het aangeboden materiaal aan de kenmerken van de taalleerder aangepast. De belangrijkste kenmerken zijn *taalniveau* en *leerdoelen,* maar ook is onderzocht hoe iemands leerstijl gebruikt kan worden bij het aanbieden van de juiste ondersteuning (De Milliano e.a. 2007).
Naast informatie over de individuele gebruiker heeft een adaptief systeem uiteraard ook een formele beschrijving nodig van al het beschikbare materiaal. De Nieuwslezer weet bijvoorbeeld van iedere tekst welke woordvormen en lemma's daarin worden gebruikt, wat het AVI-niveau is van de tekst, maar ook wat de belangrijkste keywords zijn en tot welk semantisch cluster een tekst behoort. De meeste adaptieve systemen zijn in de analyse van het domein (in dit geval: het tekstmateriaal) afhankelijk van experts die materiaal vooraf classificeren. Bijvoorbeeld door het gebruik van zogenaamde *metadata* waarmee kan worden aangegeven wat het onderwerp van een tekst is, welk algemeen taalniveau een tekst heeft en of bepaalde voorkennis is vereist. Praktisch gezien betekent dit doorgaans dat adaptieve systemen werken met een vaste set van geanalyseerd materiaal en dat ze gebruik maken van een beperkt en vast aantal niveaus. Als een leerder een aantal opgaven op niveau A goed maakt, 'promoveert' hij naar niveau B.
Een dergelijk systeem is niet erg flexibel. Daar komt bij dat de hoeveelheid basismateriaal die handmatig kan worden verwerkt beperkt is. Bovendien gaat de tijd die het kost om het materiaal te bewerken ten koste van de actualiteit. De Nieuwslezers maakt daarom gebruik van een geautomatiseerde vorm van materiaalselectie: met behulp van taaltechnologie wordt ieder nieuwsbericht dat online wordt gevonden (>1200 berichten per dag voor het Nederlands) geanalyseerd. Dit levert de informatie op waardoor het systeem in staat is zich adaptief te gedragen. Ieder woord uit een tekst wordt gelemmatiseerd en voor woordsoort gecodeerd. Daarmee kan een adaptief principe als *tekstdekking* automatisch voor iedere tekst en voor iedere leerder die

inlogt, worden toegepast. Er moet immers eerst van ieder lemma worden bepaald of het de gebruiker bekend of onbekend is.
Om dat laatste te kunnen vaststellen, maakt iedere nieuwe gebruiker van De Nieuwslezer als intake eerst een test op basis waarvan de omvang van zijn woordenschat wordt geschat (Hootsen e.a. 2008). Daarna worden alle teksten die aan een aantal basiscriteria voldoen (bijvoorbeeld maximaal 24 uur oud en een tekstlengte tussen de 100 en 500 woorden) geordend op de afstand tot het ingestelde doelpercentage voor tekstdekking (bijvoorbeeld 90%). Per nieuwsrubriek worden de zes teksten met de minste afstand geselecteerd en op de voorpagina van De Nieuwslezer weergegeven. Bijvoorbeeld de volgende selectie voor de rubriek Binnenland.

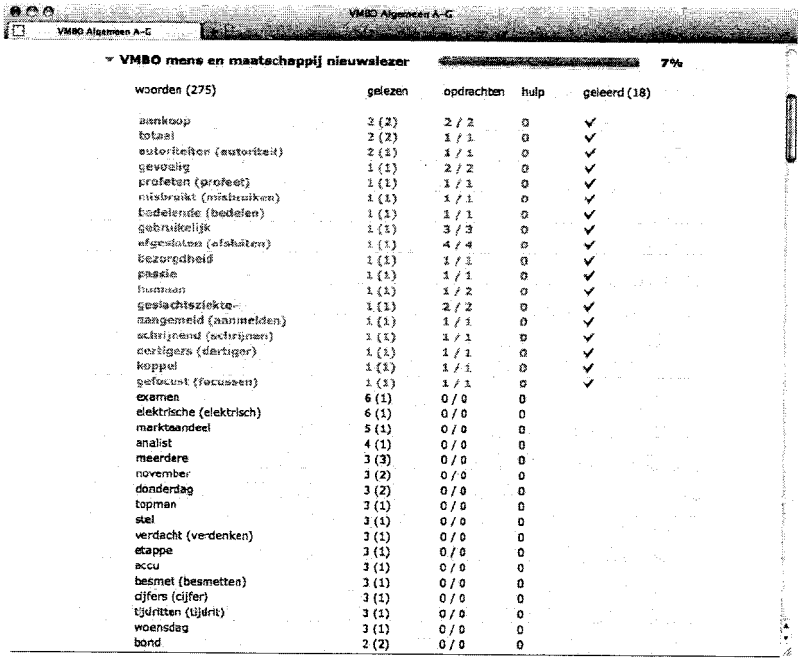


De leerder kiest uit deze berichten een artikel dat hij graag wil lezen. Dan opent zich bijvoorbeeld het volgende scherm.



Per tekst worden de woorden boven het niveau van de leerder geannoteerd. Klikken op het woord opent een helpscherm. De inhoud van het helpscherm is per doelgroep of zelfs per individuele gebruiker configureerbaar en kan onderdelen bevatten zoals vertalingen, definities, voorbeeldzinnen, woordopbouw en/of uitspraak (audio). Deze doelwoorden worden ook gebruikt voor de oefeningen die automatisch bij de tekst worden gegenereerd. Voorbeelden van oefeningen zijn: gatentekst (cloze), woorden slepen, dictee en/of werkwoorden vervoegen. Tijdens het gebruik van De Nieuwslezer wordt per gebruiker veel informatie opgeslagen: welke teksten zijn gelezen (inclusief leestijd), hoe de opdrachten zijn gemaakt, welke hulp is gebruikt, etc. Deze informatie wordt gebruikt om het model van de gebruiker continu te 'updaten' (Van der Werf & Vermeer 2008). Belangrijke informatie in dit model is het aantal keer dat een lemma is gelezen. Voor iedere individuele gebruiker wordt voor ieder lemma zo'n teller bijgehouden. Deze informatie wordt vervolgens gebruikt om uitspraken te doen over de kans dat hij dat woord inmiddels heeft geleerd. We weten uit eerder onderzoek dat dat na 5 à 7 confrontaties met het woord het geval is (zie Nation 2006). In een nieuwe zoekopdracht naar teksten valt zo'n geleerd lemma voor de tekstdekking dan in de categorie *bekende lemma's*. Op die manier krijgt de gebruiker steeds moeilijkere teksten met nieuwe onbekende lemma's te lezen, en groeit het niveau van het materiaal mee met zijn taalvaardigheid.

Naast de tekstdekking en de onderwerpskeuze die de leerder zelf maakt, is een derde criterium steeds belangrijker aan het worden in recente versies van De Nieuwslezer: leerdoelen in de vorm van lijsten met doelwoorden. Aan De Nieuwslezer kan per gebruiker (of per groep gebruikers) een lijst met doelwoorden worden gekoppeld waarnaar De Nieuwslezer op zoek gaat in de berichten. Hiermee is meer controle mogelijk over *wat* er precies wordt geleerd: welke lemma's behoren tot de 10% onbekende lemma's bij een tekstdekking van 90%. Nauwere integratie met taalmethodes is hiermee mogelijk. Voor de docent is, voor een bepaalde groep leerders, bovendien beter te monitoren wat de voortgang is omdat, ondanks dat verschillende teksten worden gelezen, door alle leerders wel dezelfde woorden worden geleerd. Dit wordt als volgt zichtbaar op scherm:



woorden (275)	gelezen	opdrachten	hulp	geleerd (18)
aankoop	2 (2)	2 / 2	0	✓
totaal	2 (2)	1 / 1	0	✓
autoriteiten (autoriteit)	2 (1)	1 / 1	0	✓
gevaalig	1 (1)	2 / 2	0	✓
profeten (profeet)	1 (1)	1 / 1	0	✓
misbruikt (misbruiken)	1 (1)	1 / 1	0	✓
bedelende (bedelen)	1 (1)	1 / 1	0	✓
gebruikelijk	1 (1)	3 / 3	0	✓
afgesloten (afsluiten)	1 (1)	4 / 4	0	✓
bezorgdheid	1 (1)	1 / 1	0	✓
passie	1 (1)	1 / 1	0	✓
human	1 (1)	1 / 2	0	✓
geslachtsziekte-	1 (1)	2 / 2	0	✓
aangemeld (aanmelden)	1 (1)	1 / 1	0	✓
schrijnend (schrijnen)	1 (1)	1 / 1	0	✓
certigers (dertiger)	1 (1)	1 / 1	0	✓
koppel	1 (1)	1 / 1	0	✓
gefocust (focussen)	1 (1)	1 / 1	0	✓
examen	6 (1)	0 / 0	0	
elektrische (elektrisch)	6 (1)	0 / 0	0	
marktaandeel	5 (1)	0 / 0	0	
analist	4 (1)	0 / 0	0	
meerdere	3 (3)	0 / 0	0	
november	3 (2)	0 / 0	0	
donderdag	3 (2)	0 / 0	0	
topman	3 (1)	0 / 0	0	
stel	3 (1)	0 / 0	0	
verdacht (verdenken)	3 (1)	0 / 0	0	
etappe	3 (1)	0 / 0	0	
accu	3 (1)	0 / 0	0	
besmet (besmetten)	3 (1)	0 / 0	0	
cijfers (cijfer)	3 (1)	0 / 0	0	
tijdritten (tijdrit)	3 (1)	0 / 0	0	
woensdag	3 (1)	0 / 0	0	
bond	2 (2)	0 / 0	0	

De nadruk ligt nog steeds op het leren van de betekenis van woorden, maar door deze nieuwe functionaliteit kan De Nieuwslezer ook steeds beter gebruikt worden voor het verwerven van andere taalkenmerken. Voegt de docent bijvoorbeeld een doellijst met signaalwoorden toe, dan worden teksten geselecteerd waarin deze signaalwoorden voorkomen. De Nieuwslezer is op dit moment in gebruik voor het leren van Nederlands (NT2, NT1, VO en HO), Duits en Engels. Eind 2011 komt daar een Franse

versie bij. Voor NT2 zijn twee versies beschikbaar: één methode-onafhankelijke en één geïntegreerd met 'De Delftse Methode' (*Nederlands voor Buitenlanders*). De NT1-versie, die in 2010 een Nationale Alfabetiseringsprijs heeft gewonnen, is speciaal voor volwassenen bestemd en gericht op technische vaardigheden. De Engelse versie is gratis beschikbaar voor eindgebruikers. Een account kan worden aangemaakt op www.knowble.eu. De Duitse versie is geïntegreerd met de *Neue Kontakte Idioomtrainer* en kreeg in 2011 in Berlijn het *EduMedia* keurmerk voor innovatieve en kwalitatief hoogstaande onderwijstoepassingen.

Verdere ontwikkeling van het programma

De Nieuwslezer is een programma in ontwikkeling. Twee nieuwe toepassingen waaraan op dit moment gewerkt wordt zijn (a) het domeinspecifieker maken van het programma, zodat per vak of onderwerp teksten worden geselecteerd, en (b) het geschikt maken van het programma voor leerders met een laag taalniveau, zodat al vroeg in het taalleerproces met authentiek materiaal gewerkt kan worden. Dat laatste betekent feitelijk dat het ook voor lezers met een zeer beperkte woordenschat mogelijk gemaakt moet worden authentieke teksten te lezen.

Domeinspecificatie van De Nieuwslezer
Hierboven is beschreven hoe de tekstselectie gestuurd kan worden door het toevoegen van doellijsten aan De Nieuwslezer. Deze recent toegevoegd functionaliteit waarmee per groep of per leerling een doelwoordenlijst kan worden opgegeven, biedt nieuwe mogelijkheden voor de inzet van De Nieuwslezer voor nieuwe doelgroepen. Zo kan het programma teksten selecteren waarin woorden voorkomen uit de in 2010 uitgebrachte *Basislijst Schooltaalwoorden VMBO*. Die selectie kan per vak worden uitgevoerd (zoals biologie, economie of mens & maatschappij). De woorden uit de basislijst komen dan voor in de gevonden tekst uit dat specifieke vakdomein. Een andere module waarbinnen de doel-woordenlijsten worden ingezet, is een versie waarmee academisch taalgebruik in het Hoger Onderwijs kan worden geleerd. Op deze manier kan het programma steeds beter worden aangepast aan de wensen en doelen van de gebruiker, zodat hij doelgerichter en effectiever aan zijn taalvaardigheid kan werken met inhoudelijk interessante en leerzame teksten.

Lezen voor beginners: De Nieuwslezer als woordleerder
De Nieuwslezer is te gebruiken vanaf niveau A1 van het *Europees Referentiekader Talen*. Op dit niveau kent een NT2-leerder de ongeveer

1000 frequentste woorden van het Nederlands. In de praktijk vinden veel NT2-leerders de teksten dan nog erg moeilijk, de woordenschat is vaak toch nog te beperkt. Uit een analyse van de geselecteerde teksten van De Nieuwslezer bleek dat een leerder met een woordenschat van rond de 2000 woorden een veel reëlere kans heeft om tot voldoende tekstbegrip te komen. Het gaat ook in dat geval om de 2000 meest frequente woorden (schriftelijk taalgebruik) van het Nederlands (zie Van Veen 2011).
Een NT2-leerder op taalniveau A1 die graag van De Nieuwslezer gebruik wil maken om aan zijn taal- en leesvaardigheid te werken, heeft niet veel aan deze constatering. Hij kent immers maar ongeveer 1000 woorden en komt er dus nog 1000 tekort. En die 1000 nieuwe woorden heeft hij niet zomaar even bijgeleerd. Om ervoor te zorgen dat deze leerder toch krantenteksten kan lezen en tegelijkertijd die 1000 woorden kan leren, is het e-learningprogramma *De Slimme Woordleerder* ontwikkeld (Van Veen 2011); in 2010 is een pilotversie van dit programma getest.

Werking van De Slimme Woordleerder
De Slimme Woordleerder werkt als volgt. De 1000 frequentste woorden worden door het programma als bekend verondersteld bij de leerder (taalniveau A1). Het programma hanteert bij de selectie van teksten echter gewoon een tekstdekking op basis van de *2000* frequentste woorden. De woorden uit de frequentieklasse 1000 - 2000 die zich dan in de geselecteerde tekst bevinden, kent de gebruiker nog niet. Gemiddeld zijn er per tekst vier woorden uit deze categorie. Deze woorden moet de gebruiker dus leren (om die tekst te kunnen lezen, maar het zijn *ook* doelwoorden van taalniveau A2). Dit gebeurt voor, tijdens en na het lezen van de geselecteerde tekst. Om te zorgen voor echte verwerving van die woorden, is het leerproces onderverdeeld in de welbekende drie fases: semantiseren, consolideren en controleren (Appel & Vermeer 1996; Bossers 2010).
De gebruiker kiest allereerst de door hem gewenste tekst uit de rubriek van zijn keuze. De doelwoorden (alle woorden uit de categorie 1000 tot 2000 die in die tekst voorkomen) worden *voor* het lezen van de tekst aangeboden in een rijtje. Hier begint de semantiseerfase. De gebruiker kiest zelf welke woorden hij uitgelegd wil krijgen, door ze aan te vinken. De uitleg gebeurt per woord, in twee stappen. Eerst krijgt de gebruiker het geselecteerde woord met daaronder drie pregnante contextzinnen te zien. Die zinnen zijn gemaakt met woorden uit de frequentieklasse 1 - 1000. Wanneer de gebruiker de zinnen heeft gelezen, kan hij desgewenst om extra informatie vragen. Onder de contextzinnen verschijnen dan een vertaling in de door de gebruiker geselecteerde hulptaal en een afbeelding en/of omschrijving van het woord. Op deze manier worden er voldoende contexten aangeboden voor een effectieve semantisering.

Wanneer alle geselecteerde woorden op deze manier zijn uitgelegd, leest de gebruiker de tekst die hij eerder had gekozen. Hier start de consolideringsfase. De gebruiker komt de doelwoorden weer tegen in de tekst. De woorden krijgen extra aandacht doordat ze gemarkeerd zijn. Indien gewenst kan de gebruiker de doelwoorden aanklikken. De contextzinnen verschijnen dan in een 'ballonnetje' naast het betreffende woord. De gebruiker kan de uitleg van de woorden ook op elk gewenst moment opnieuw opvragen in zijn persoonlijke woordenlijst. Op deze manier is er sprake van een extra herhaling die de consolidering van het woord ten goede komt. Idealiter zit er ook nog een herhaalfunctie ingebouwd in het programma die de woorden met steeds langere intervallen opnieuw aanbiedt. Deze functie dient dan tevens als controle voor de gebruiker. De herhaalfunctie kan worden gebaseerd op het principe van de 'handcomputer' van Mondria & Mondria- De Vries (1997, zie ook Mondria 2008, p.128). In de ontwikkelde pilotversie ontbreekt deze functie nog.
De Slimme Woordleerder realiseert in theorie de wens om De Nieuwslezer toegankelijk te maken voor leerders met een woordenschat van circa 1000 woorden. Door het stapsgewijs aanleren van de woorden in de frequentieklasse 1000 - 2000 wordt bovendien de woordenschat van de leerder systematisch vergroot en kan hij tegelijkertijd de geselecteerde teksten lezen. Maar functioneert het programma in de praktijk zoals het in theorie is bedoeld?

Effect van het programma

We hebben het programma op een groep van 12 NT2-leerders van taalniveau A1 uitgeprobeerd, waarbij is vastgesteld hoe moeilijk die leerders de teksten vonden, hoe goed ze de teksten begrepen en hoeveel woorden ze hadden geleerd. Dit laatste in vergelijking met de oorspronkelijke versie van De Nieuwslezer zoals hierboven beschreven; de deelnemers aan het onderzoek kregen daarom zowel materiaal aangeboden in de 'Nieuwslezer-conditie' als in de 'Woordleerder-conditie'. De deelnemers beoordeelden zelf het moeilijkheids- en het begripsniveau: ze gaven op een vierpuntsschaal de moeilijkheidsgraad van de tekst aan en ook hoe goed ze de tekst begrepen. De ontwikkeling van de woordenschat is gemeten met twee toetsen: voorafgaand en na afloop van het experiment. De deelnemers moesten vooraf de woorden kiezen (aanvinken) die ze niet kenden uit een lijst. Op basis daarvan is hun woordkennis aan het begin van het experiment bepaald. De aangevinkte woorden werden vervolgens uitgelegd (het begin van de semantiseer-fase), waarna de teksten zijn gelezen. Ruim twee weken later kregen de deelnemers op papier weer de volledige woordenlijst met dezelfde opdracht: vink de woorden aan die je *niet* kent.

Uit een vergelijking tussen de twee programma's bleek allereerst dat de deelnemers de teksten beter begrepen wanneer deze werden aangeboden volgens de methode van De Slimme Woordleerder. Bovendien leerden ze veel meer woorden. Vooral op dit punt bleek het programma erg effectief. De resultaten gaven niet aan dat de deelnemers de teksten veel makkelijker vonden; in dat opzicht is er geen duidelijk verschil gevonden (een uitgebreid overzicht van de resultaten is te vinden in Van Veen 2011). In elk geval bleken deze aanpassingen voor A1-leerders te leiden tot meer tekstbegrip en tot het leren van meer woorden. De Nieuwslezer is op die manier niet alleen *eerder* in het NT2-leerproces in te zetten, het leerproces versnelt er ook door: de leerders kunnen al snel actuele nieuwsberichten begrijpen en belangrijke woorden leren.

Besluit

Een programma als De Nieuwslezer kan door de uitgangspunten die het hanteert een bijzonder effectief hulpmiddel zijn in het tweede- en vreemdetaalonderwijs, en het zo gewenste gebruik van authentiek tekstmateriaal in het taalonderwijs al op lagere taalniveaus mogelijk maken. Bovendien krijgt iedere leerder de beschikking over materiaal dat past bij zijn taalniveau en interesse. Een ander voordeel is dat de leerder er zelfstandig mee aan het werk kan gaan, overal waar computers te vinden zijn. De verdere ontwikkeling, en het onderzoek daarnaar, richt zijn op de inzet van het programma bij specifieke groepen, vakken, domeinen en onderwerpen enerzijds, en op gebruik door leerders met nog lagere taalvaardigheidniveaus anderzijds, waarbij de woordenschatontwikkeling van deze groep leerders nadrukkelijk aandacht krijgt. Dit 'werk in uitvoering' is er niet alleen op gericht De Nieuwslezer in de toekomst effectiever te maken maar ook bruikbaarder voor steeds meer taalleerders.

Noot

1. De Nieuwlezer is ontwikkeld door Edia, een bedrijf gespecialiseerd in educatieve software. Een demo-film van De Nieuwslezer voor NT2-leerders is te vinden op www.edia.nl/files/demofilm/nt2nl.html. Een (proef-)abonnement is verkrijgbaar via uitgeverij BOOM.

Literatuur

Appel, R. & A. Vermeer (1996). *Tweede-taalverwerving en tweede-taalonderwijs.* Bussum: Coutinho.

Bossers, B. (2010). Woordenschat. In: B. Bossers, F. Kuiken & A. Vermeer (red.), *Handboek Nederlands als tweede taal in het volwassenenonderwijs.* Bussum, Couthinho, 166-207.

Brusilovsky, P. (2001). Adaptive Hypermedia. *User Modeling and User-Adapted Interaction,* 11, 87-110.

Hootsen, G., R. van der Werf & A. Vermeer (2007). E-learning op maat: automatische geïndividualiseerde materiaalselectie in het tweede-taalonderwijs. *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen*, 78, 119-130.

Mondria, J.-A. (2006). Mythen over vocabulaireverwerving. In: B. Bossers (red.), *Klassiek Vakwerk. Achtergronden van het NT2-onderwijs.* Amsterdam, Boom/BVNT2, 125-136.

Mondria, J.-A. & S. Mondria-de Vries (1997). *Het leren van woorden in het vreemdetalenonderwijs: Toepassingen voor het studiehuis.* Tilburg, MesoConsult.

Milliano, I. de, A. Vermeer, G. Hootsen & R. van der Werf (2007). Affix-informatie, woordenboekgebruik en transfer bij tweede-taalverwervers in een adaptieve electronische leeromgeving. *Pedagogische Studiën*, 85, 16-31.

Nation, I.S.P. (2006). *Learning vocabulary in another language.* 8th ed. Cambridge, CUP.

Veen, L. van (2011). *De Slimme Woordleerder. Een e-learningprogramma voor woordenschatontwikkeling.* Amsterdam: Vrije Universiteit. [raadpleegbaar op: http://www.ubvu.vu.nl/scripties/ft/13_1799274.pdf]

Werf, R. van der & A. Vermeer (2008). Online kranten, een model van de (tweede-) taalleerder en het genereren van adaptief lesmateriaal. *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen,* 80, 49-61.

Over de Beroepsvereniging van Docenten NT2

Sinds de oprichting op 28 januari 2003 houdt de BV NT2 zich bezig met informatie-uitwisseling, belangenbehartiging en deskundigheids-bevordering ten behoeve van docenten Nederlands als Tweede taal in Vlaanderen en in Nederland.

Het bestuur bestaat uit:

Annemieke Zevenhuijzen, voorzitter
Carola van der Voort, secretaris
Simon Verhallen, penningmeester
Monique Boom, bestuurslid
Jan Strijbol, bestuurslid
Marjolijn Kaak, bestuurslid
Maritsa de Meester, bestuurslid

Informatie over de activiteiten van de BV NT2 is te vinden op de eigen website van de vereniging: www.bvnt2.org. De website wordt ook door leden gebruikt als virtuele ontmoetingsplaats, overlegruimte en discussieplatform. De leden worden regelmatig per elektronische Nieuwsbrief, e-mail en per post op de hoogte gehouden van geplande activiteiten van de vereniging. Daarnaast publiceert de BV NT2 regelmatig in tijdschriften zoals *LES, Profiel* en *Alfa-nieuws.*

Er is een aantal werkgroepen gevormd rond de volgende thema's:

- Alfabetisering
- Conferenties
- Examens
- Zelfstandig ondernemen
- Opleiders, nascholers en assessoren
- Logopedie anderstalige volwassenen
- ICT en blended learning
- Inburgering
- MOE-Landers
- Certificering

De BV NT2 is een groeiende, actieve vereniging. Diverse leden fungeren als contactpersoon door binnen hun werkkring de informatie van de vereniging verder te verspreiden en collega's enthousiast te maken voor de activiteiten van de BV NT2.
Aanmelding als lid en/of contactpersoon is mogelijk via onze website.

Eerder verschenen in deze reeks

In 2004 is verschenen: een bundel met lezingen gehouden op de eerste grote NT2-conferentie georganiseerd door de BV NT2. Deze conferentie vond plaats te Heino in 2003. De volgende artikelen zijn erin opgenomen:

Folkert Kuiken : *Focus on Form in het onderwijs Nederlands als tweede taal.*
Ellie Liemberg: *Het Staatsexamen NT2 en de Europese taalniveaus.*
Jan H. Hulstijn: *Oefenen in woord-voor-woord verstaan als vorm van impliciet leren.*
Ruud Stumpel: *Het Pocketwoordenboek Nederlands als tweede taal.*
Bart Bossers: *Zoveel lezers, zoveel wensen...Leesvaardigheidstraining in de NT2-klas*

In 2005 verscheen Vakwerk 2, met lezingen gehouden op de tweede grote NT2-conferentie georganiseerd door de BV NT2 (Vierhouten 2004). De bundel bevat de volgende artikelen:

Kris van den Branden: *Vijf vragen over taakgericht taalonderwijs.*
Jeanne Kurvers: *Schrijven voor beginners.*
Peter Schoenaerts: *Drama in het NT2-onderwijs.*
Peter Jordens: *Inversie bestaat niet.*
Bart Bossers: *Vormen van grammatica-onderwijs en hun effect op de taalverwerving.*
Annemie Decavele & Leen Verrote: *Typisch?! (Inter)culturele communicatie in de NT2-klas.*

Vakwerk 3 verscheen in 2006. Erin opgenomen zijn de lezingen gehouden op de NT2-conferentie in Hoeven-Bovendonk, 2006. De bundel bevat de volgende artikelen:

Wilfried Decoo: *Op de golven van talenmethodiek: een blik vanuit het kraaiennest.*
Jan-Arjen Mondria: *Mythen over vocabulaireverwerving.*
Ineke van de Craats: *Obstakels op de NT2-snelweg.*
Alied Blom: *Geen grammatica in het NT2-onderwijs, maar wat dan?*
Folkert Kuiken: *Focus on form als alternatief voor grammaticaonderwijs.*
Bart Bossers: *NT2 en het nieuwe leren.*
Chris van Veen: *De nadruk op uitspraak. Theoretische overwegingen en praktische voorbeelden.*

In Vakwerk 4, verschenen in 2007, zijn de lezingen opgenomen die zijn gehouden op de studiemiddag *Uitspraak & Verstavaardigheid*, gehouden in juni 2007 op de VU Amsterdam. De bundel bevat de volgende artikelen:

Chris van Veen: *Uitspraak: onderzoek en onderwijs.*
Ineke van de Craats: *Spraak en alfabetisering.*
Laurent Rasier: *Uitspraakvaardigheid en de NT2-/NVT-leerder.*
Hinke van Kampen & Ruud Stumpel: *De nadruk op uitspraak.*
Chrissy Hosea: *'Wat hoor ik nou?' Verstavaardigheidsproblemen van NT2-leerders.*
Yolande Timman: *De kleinste taalelementen in het grote CP-verband.*
Annemarie Groot & Margreet van Wijk: *Luisteren gericht op verstavaardigheid.*
Margreet Verboog: *Verstaanbaar spreken: wat helpt en wat niet?*
Vincent van Heuven: *Uitspraak van het Nederlands door Turkse immigranten.*
Karolien Thio & Simon Verhallen: *Lessen Uitspraak en Melodie onder de aandacht.*
Bart Bossers: *Luister goed! Verstavaardigheid als oorzaak van uitspraakproblemen.*

Vakwerk 5 bevat de lezingen gehouden op de grote NT2-conferentie in Blankenberge. De bundel verscheen in 2009 en bevat de volgende artikelen:

Sible Andringa: *Over de zuiverheid van toetsen.*
Catia Cucchiarini & Ambra Neri: *Correctieve feedback op uitspraak.*
Folkert Kuiken: *Actieonderzoek in het NT2-onderwijs.*
Jentine Land, Huub v.d. Berg & Ted Sanders: *Zwakke teksten voor 'zwakke' lezers.*
Jan Strijbol: *Een rollenmodel voor feedback.*

In Vakwerk 6 staan de lezingen die werden gehouden op de grote NT2-conferentie in Hoeven-Bovendonk, juni 2010.

Jeanne Kurvers & Willemijn Stockmann: *Alfabetisering NT2.*
Marianne Driessen: *Het gebruik van ICT in het tweedetaalonderwijs.*
Ineke van de Craats: *Het belang van een smalle context.*
Alice van Kalsbeek: *Interculturele competenties in het NT2-onderwijs.*
Loes Oldenkamp: *Verschillen ze wel?*
Catherine van Beuningen: *De rode pen werkt!*
Joanne van Emmerik e.a.: *Hoe kun je* het *leren*?
Bart Bossers: *Zo moeilijk is* het *inderdaad niet. Een lijst hoogfrequente* het-*woorden.*

De bundels zijn, zolang de voorraad strekt, verkrijgbaar bij het secretariaat van de BV NT2. De oudste bundels zijn inmiddels uitverkocht. De beste artikelen daaruit zijn echter gebundeld in het boek *Klassiek Vakwerk,* in 2008 verschenen bij uitgeverij Boom, Amsterdam. Dit boek is nog steeds verkrijgbaar.