

## LEERLIJN 7 LEESWOORDENSCHAT

Woordenschat is een belangrijk en onmisbaar aspect van geletterdheid. Onder leeswoordenschat verstaan we de woordenschat die kinderen in geschreven taal hebben opgebouwd. De leeswoordenschat van kinderen ontwikkelt zich vanaf het moment dat kinderen de elementaire leeshandeling beheersen en bouwt voort op de woordenschat die kinderen op dat moment in gesproken taal hebben opgebouwd.

Op school spelen woorden een belangrijke rol. Leerlingen en leerkrachten gebruiken woorden om met elkaar te communiceren, maar ook worden er woorden gebruikt in leesteksten om kennis en informatie over te dragen. Zo krijgen kinderen tijdens de lessen begrijpend lezen of wereldoriëntatie teksten voorgeschoteld waarin wordt uitgelegd wat een 'aardbeving' is of wat 'ridders' zijn. Woorden zijn daarbij de belangrijkste betekenisdragende elementen. De leeswoordenschat van kinderen is dan ook van belang bij alle vakken op school.

Zonder een goede kennis van woorden, is het moeilijk om de lessen te volgen. Daarom is gericht woordenschatonderwijs voor alle kinderen noodzakelijk. Doordat de Nederlandse woordenschat van allochtone kinderen ver achterblijft bij die van hun autochtone leeftijdgenoten, dreigen zij in het onderwijs achterop te raken. Daarom is woordenschatonderwijs voor allochtone kinderen extra belangrijk.

145

### Betekenis- en vormaspecten van woorden

Woorden hebben onderling betekenisrelaties die expliciet kunnen worden gemaakt. Zo zijn er woorden die hetzelfde betekenen (synoniemen), zoals *fiets-rijwiel* en *leren-studeren* en woorden die juist een tegenovergestelde betekenis hebben (tegenstellingen), zoals *rijk-arm* en *dapper-laf*.

We kunnen woorden indelen in betekenis categorieën, die onder- of bovenschikkend zijn. Zo verwijst het bovenschikkende woord *meubel* naar gebruiksvoorwerpen waarmee men een huis inricht, zoals *tafel*, *stoel* en *bed*. Het woord *bed* is op zijn beurt bovenschikkend voor de woorden *kinderbed*, *waterbed* en *luchtbed*.

Woorden hebben niet alleen een letterlijke, maar kunnen ook een figuurlijke betekenis hebben. Om figuurlijk taalgebruik te begrijpen, is het niet afdoende om de letterlijke betekenis van de woorden af te leiden. Figuurlijke uitdrukkingen, zoals zegswijzen en spreekwoorden verwijzen vaak naar historische

betekenis (*hij laat zich niet in de luren leggen*) of gebruiken (*de degens kruisen*). We kunnen de betekenis van figuurlijk taalgebruik het beste duidelijk maken door de uitdrukking in andere woorden om te zetten in de context van het verhaal waarin ze staan. In het algemeen kunnen we stellen dat woordenschatverwerving juist dan succesvol is, wanneer we woorden in een contextrijke omgeving aanbieden.

Naast betekenisaspecten, hebben woorden vormaspecten, zoals de klankvorm (fonologie), woordvorm (morfologie) en grammaticale vorm (syntax). Enkele voorbeelden van relaties tussen woorden op basis van klankovereenkomst zijn: *mooi-dooi-prooi* en *boom-boos*. Bij relaties op basis van de woordvorm gaat het om verbuigingen van zelfstandige naamwoorden: *boom, bomen, boompje* en vervoegingen van werkwoorden: *werk, werkt, werkte, gewerkt*. Bij grammaticale aspecten van woorden gaat het om het soort woord. Daarbij kunnen we onderscheid maken tussen inhoudswoorden (zelfstandige naamwoorden, werkwoorden, bijvoeglijke naamwoorden en bijwoorden) en functiewoorden (bijvoorbeeld lidwoorden, voorzetsels, voornaamwoorden).

Ook vormaspecten zijn belangrijk bij woorden leren. Wanneer kinderen snel een complexe woordstructuur, zoals van *schilderijtentoonstelling* leren doorzien, kunnen zij de betekenis van dat woord relatief snel afleiden. Op dit punt raakt leeswoordenschatontwikkeling aan de ontwikkeling van de spellingvaardigheid.

### Ontwikkeling van leeswoordenschat

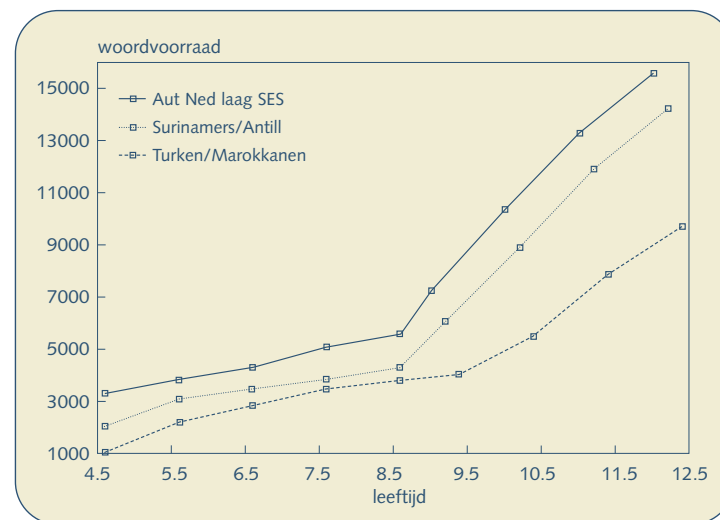
Woordenschatontwikkeling begint uiteraard vanuit de gesproken taal. Er is een groot verschil tussen het *passief* begrijpen en het *actief* gebruik van woorden. De actieve woordenschat is altijd veel kleiner dan de passieve woordenschat. Voorzichtige schattingen geven aan dat kinderen bij de aanvang van het basisonderwijs een passieve woordenschat hebben van 3000 woorden en een actieve woordenschat van 2000 woorden. Tot het eind van groep 3 zou de passieve woordenschat gemiddeld toenemen tot een aantal van 6000, de actieve woordenschat tot 4000 woorden.

Vanaf het moment dat kinderen de elementaire leeshandeling onder de knie hebben, begint de ontwikkeling van de leeswoordenschat. Deze bouwt voort op de mondelinge woordenschat die kinderen in de periode daarvoor hebben ontwikkeld. De leeswoordenschat van kinderen die in hun gesproken taal reeds een flinke woordenschat hebben opgebouwd, zal zich dus voortvander ontwikkelen dan van kinderen met een kleine mondelinge woordenschat. Wanneer een kind een geschreven woord tegenkomt, waarvan hij de beteke-

nis in gesproken vorm al kent, hoeft hij alleen maar het schriftbeeld in zijn geheugen op te slaan. Kent het kind de betekenis van het woord in gesproken taal nog niet, dan moet hij die betekenis uit de geschreven tekst afleiden en moet hij zowel de klankvorm als het schriftbeeld van dat woord in het geheugen opslaan.

Een andere factor die bepalend is voor de groei van de leeswoordenschat, is de decodeervaardigheid van kinderen. Naarmate zij geschreven woorden vlotter herkennen, zal hun leeswoordenschat sneller toenemen. Kinderen kunnen aan het eind van de middenbouw ongeveer evenveel woorden lezen en begrijpen als ze in gesproken taal kennen. Dankzij de min of meer automatische woordherkenning, kunnen kinderen in de bovenbouw hun aandacht bij het lezen bijna volledig richten op het begrijpen en formuleren van grotere eenheden, zoals woordgroepen, zinnen en zinsverbanden. Zo kunnen zij nieuwe woordbetekenissen afleiden uit geschreven teksten, hetgeen leidt tot een enorme uitbreiding van de leeswoordenschat. Aan het eind van de basisschool heeft de leeswoordenschat van kinderen gemiddeld een omvang van ongeveer 15000 woorden.

Figuur 7.1 laat zien dat het tempo van de woordenschatontwikkeling van kinderen aanzienlijk verschilt als gevolg van sociaal-culturele factoren (Verhoeven & Vermeer, 1992). De ontwikkeling van de passieve woordenschat van autochtone kinderen uit een middenklasse milieu worden afgezet tegen die van autochtone kinderen uit een lager sociaal-economisch milieu en



FIGUUR 7.1 ONTWIKKELING VAN PASSIEVE WOORDENSCHAT

van kinderen van mediterrane herkomst (Turkije, Marokko) en kinderen van ex-koloniale herkomst (Suriname en Nederlandse Antillen).

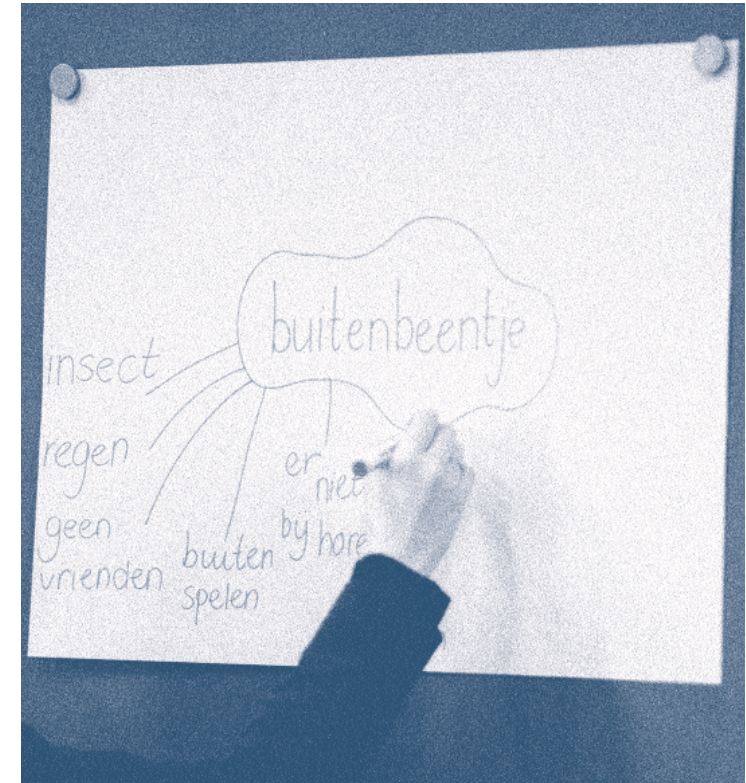
We zien dat er verschillen zijn tussen autochtone kinderen uit verschillende milieus. De rijkere talige omgeving van kinderen uit een middenklasse milieu, is er waarschijnlijk de oorzaak van dat de woordenschat bij deze groep in de beginfase van het onderwijs sneller groeit. De verschillen in woordenschatontwikkeling tussen autochtone en allochtone kinderen zijn echter veel groter. Kinderen van Mediterrane herkomst, die thuis vaak een andere taal spreken dan het Nederlands, hebben aan het eind van groep 3 een passieve woordenschat van zo'n 3000 woorden en aan het eind van groep 8 van ongeveer 10000 woorden. Kinderen uit Suriname en de Nederlandse Antillen, die thuis vaak overwegend Nederlands spreken, nemen een tussenpositie in. Hun woordenschat is groter dan die van de kinderen van Mediterrane herkomst, maar kleiner dan die van Nederlandse kinderen. De verschillen tussen autochtone en allochtone kinderen nemen in de loop der tijd eerder toe dan af. Daarom is woordenschatonderwijs juist voor allochtone kinderen van groot belang (Verhoeven & Vermeer, 1996).

#### Verdieping van woordbetekenissen

Vanaf groep 4 gaan kinderen in hun vrije tijd steeds meer lezen en maken zij een begin met het lezen van zaakvakteksten. Naarmate de woordherkenning sneller verloopt, zijn kinderen beter in staat om relaties te leggen tussen de betekenissen van de woorden die ze lezen. Woorden leren begint met het leren van de associatie tussen een woordvorm en een betekenis. Zo leren kinderen bijvoorbeeld dat het woord *componist* verwijst naar iemand die muziek schrijft.

Woordbetekenissen worden niet geleerd als losse eenheden, maar als concepten die zijn ingebed in iemands kennis van de wereld. Een concept is het geheel van betekenissen, associaties en beelden dat verbonden is aan een woord(-element) of begrip. Zo is een *huis* een gebouw dat is bedoeld om in te wonen. Er zijn associaties met bijvoorbeeld *huisdeur*, *huurhuis*, *huis-tuin-keuken*, *vogelhuis* en *koninklijk huis*, er zijn objectieve beelden van hoe een standaardhuis eruit ziet en subjectieve beelden van het eigen huis en andere huizen waarin we vaak zijn. Het totale systeem van concepten slaan we op in het geheugen, waaraan we voortdurend nieuwe informatie kunnen toevoegen.

Een concept kan beter opgeslagen en makkelijker teruggevonden worden, naarmate het meer verbindingen heeft met andere concepten. Er zijn verschillende betekenisrelaties mogelijk tussen woorden. Zo kunnen we relaties zien tussen woorden als *man-vrouw*, *fiets-wiel*, *herfst-lente* en *streng-winter*.



LEERLINGEN MAKEN EEN WOORDWEB BIJ HET BEGRIJP 'BUITENBEENTJE'

Hoe meer relaties er in ons hoofd zijn gevormd tussen woorden, hoe rijker of dieper onze woordenschat is. We komen tot diepere woordbetekenissen doordat we woorden steeds weer tegenkomen in nieuwe contexten. Daarom is het van belang dat kinderen steeds leren in een rijke, betekenisvolle context.

Woorden moeten zo worden opgeslagen, dat ze ook weer gemakkelijk 'opgehaald' kunnen worden. Tijdens het dagelijks taalgebruik zijn we voortdurend bezig met het ophalen van woorden, maar dit gaat zo vanzelfsprekend dat we het niet in de gaten hebben. Woorden die we niet zo vaak gebruiken, zullen echter niet zo automatisch naar boven komen. We kennen allemaal de situaties dat we niet op een naam of woord kunnen komen. Onderzoek naar woordenschatontwikkeling laat zien dat kinderen voortdurend op basis van informatie uit de context vermoedens vormen over de mogelijke betekenisgrenzen van het onderliggende concept van een bepaalde

woordvorm. Zij moeten leren om steeds weer opnieuw de betekenis van woorden vast te stellen op basis van de context waarin ze voorkomen.

Vooraf bij abstracte woorden is dit een probleem. Het interpreteren van iets dat je niet kunt voorstellen, niet kunt zien of betasten, is voor kinderen immers lastig. Stap voor stap moeten kinderen de betekenisafgrenzing van ieder woord leren ontdekken. In de regel begint dat proces receptief: kinderen leren eerst de betekenis van een woord begrijpen en kunnen het woord daarna actief gebruiken.

Het van belang dat kinderen actief bij het proces van woordenschatontwikkeling zijn betrokken. In interactieve leersituaties krijgen zij de kans om woordbetekenissen af te leiden en de woorden daarna actief te gebruiken. Dit is bijvoorbeeld het geval wanneer kinderen als voorbereiding op een werkstuk eerst een tekst lezen, daarna een samenvatting van die tekst maken en die vervolgens verwerken in een presentatie.

### Strategisch woorden leren

De enorme toename van de woordenschat in de midden- en bovenbouw komt voort uit het feit dat kinderen kunnen lezen en schrijven. Met name door het lezen van teksten, krijgen kinderen de mogelijkheid om nieuwe woorden af te leiden uit de context (De Glopper, Fukkink & Swanborn, 2000). Een belangrijke vraag is hoe kinderen nieuwe woorden leren. Zijn er vuistregels of strategieën, waarmee kinderen woorden uit de context kunnen afleiden? Dit blijkt het geval te zijn.

Uit onderzoek blijkt dat lezers incidenteel woorden leren uit de context. Hiervoor is het in de eerste plaats van belang dat er sprake is van een rijke leeromgeving, waarin kinderen verhalen en informatieve teksten kunnen lezen, die een uitdagende inhoud hebben en waarin sprake is van een goede verhouding tussen bekende en nieuwe informatie. Dit laatste betekent dat de kinderen ongeveer 90% van de woorden in de tekst kennen. Dan komt het er op aan dat zij de betekenis van de overige woorden uit de context kunnen afleiden.

Van sommige woorden is de betekenis al duidelijk nadat de lezer het een enkele keer tegenkomt in een behulpzame context. Meestal echter is er sprake van een geleidelijk proces, waarbij de lezer de woordbetekenis niet in één keer helemaal afleidt, maar waarbij hij elke keer dat hij het woord tegenkomt, steeds een nieuw stukje betekenis toevoegt aan zijn kennis over dat woord (Nagy & Scott, 2000).

Bij het incidenteel leren van woorden spelen twee strategieën een belangrijke

rol: het afleiden van de woordbetekenis en het onthouden van die betekenis. We kunnen kinderen leren de betekenis van een woord af te leiden door hen expliciet duidelijk te maken hoe je dat doet en door het hardop voor te doen tijdens het gezamenlijk lezen van een tekst (Tomesen & Aarnoutse, 1998). Om het woord te onthouden, kunnen de kinderen het woord en de betekenis ervan bijvoorbeeld opschrijven in een woordenschrift. De woordenschat groeit echter niet door vaardigheid alleen. Leerlingen moeten de woorden regelmatig tegenkomen in behulpzame contexten. Een rijke taalomgeving is daarvoor onmisbaar.

### Tussendoelen leeswoordenschat

In de middenbouw ligt de nadruk op het leren van nieuwe woordbetekenissen. In groep 4 staat de betekenisuitbreiding van bekende woorden en het leren van nieuwe woorden centraal. Het feit dat de kinderen reeds zicht hebben op de belangrijkste regels voor verbuiging van naamwoorden en vervoeging van werkwoorden, maakt het afleiden van nieuwe woordbetekenissen mogelijk. Zo begrijpt een kind dat het woord *duim* al heeft geleerd, dat de naam van *Klein Duimpje* daarvan is afgeleid.

Vanaf groep 5 worden kinderen zich steeds meer bewust van de vorm van woorden. Op basis van woordvormen gaan ze zelf hypothesen vormen over de mogelijke betekenis van die woorden. Zo kan het kind opperen dat het werkwoord *duimen* ook van *duim* is afgeleid. Ook krijgen kinderen steeds meer inzicht in mogelijke relaties tussen woorden, waardoor de betekenisafgrenzing tussen woorden wordt bevorderd. Zo kunnen zij vanuit het woordje *duim* relaties leggen met de andere vingers (*tussen duim en wijsvinger*), met je bezeren (een verhaal van een kind met een *bloedende duim*) en met meten (*duim* als lengtemaat: *duimstok*).

Kinderen uit groep 6 zijn in staat om zelfstandig strategieën toe te passen voor het afleiden en onthouden van de betekenis van nieuwe woorden. Zo kan een kind afleiden dat *iemand onder de duim houden* inhoudt dat je iemand in je macht houdt, *iets uit je duim zuigen* dat je iets verzint en *iets op je duimpje kennen* dat je iets heel goed kent. We zien dat kinderen zich geleidelijk aan bewust worden van figuurlijk taalgebruik.

In de bovenbouw verschuift het accent naar het leren van woorden. Zowel de kwantiteit als de kwaliteit van de leeswoordenschat van leerlingen neemt in deze periode sterk toe. Leerlingen gaan gerichte strategieën gebruiken waarmee ze nieuwe woorden kunnen afleiden en in hun geheugen kunnen opslaan. Daarnaast leren zij gebruik te maken van naslagwerken, zoals

woordenboeken en encyclopedieën, waarin zij informatie over woorden kunnen vinden. Zij leren steeds beter om de betekenis van onbekende woorden en figuurlijk taalgebruik te analyseren en op te zoeken en de woorden vervolgens zelf in nieuwe situaties toe te passen.

Zoals eerder vermeld, beginnen allochtone leerlingen het basisonderwijs doorgaans met een flinke achterstand in woordenschat, waardoor ook de ontwikkeling van de leeswoordenschat wordt bemoeilijkt. Het feit dat allochtone kinderen doorgaans weinig problemen hebben met het technisch leren lezen, betekent dat de ontwikkeling van geletterdheid voor deze kinderen een belangrijke stimulans is voor hun Nederlandse woordenschatuitbreiding. Het is lastig voor hen dat sommige concepten cultuurspecifiek zijn en daardoor moeilijk zijn te begrijpen, zoals bijvoorbeeld woorden als *koekjestrommel* of *verjaardagskalender*. Ook is het voor allochtone kinderen vaak extra moeilijk om figuurlijk taalgebruik te begrijpen, omdat je daarvoor over een aanzienlijke basiswoordenschat moet beschikken. Bovendien vinden deze kinderen het moeilijk om woordbetekenissen uit de context af te leiden, doordat ze te weinig woorden uit de tekst kennen. Expliciete instructie in woordenschat is kortom voor allochtone leerlingen van groot belang.

## 7 LEESWOORDENSCHAT

### Middenbouw

- 7.1 Kinderen breiden hun conceptuele netwerken uit, zodat diepe woordbetekenissen ontstaan.
- 7.2 Ze maken onderscheid tussen vorm- en betekenisaspecten van woorden.
- 7.3 Ze kunnen eenvoudig figuratief taalgebruik interpreteren.
- 7.4 Ze zijn in staat strategieën toe te passen voor het afleiden van de betekenis van woorden uit de tekst.
- 7.5 Ze zijn in staat strategieën toe te passen voor het onthouden van nieuwe woorden.

### Bovenbouw

- 7.6 Kinderen weten dat woorden onderschikkende en bovenschikkende betekenisrelaties kunnen hebben.
- 7.7 Ze weten dat woordparen betekenisrelaties kunnen hebben, zoals tegenstelling en synoniem.
- 7.8 Ze passen figuratief taalgebruik zelf toe.
- 7.9 Ze kunnen zelfstandig nieuwe woordbetekenissen afleiden en onthouden.
- 7.10 Ze weten hoe ze woorden kunnen opzoeken in naslagwerken (woordenboek, encyclopedie).

## Evaluatie leeswoordenschat

Met behulp van toetsen kunnen we de vorderingen van leerlingen wat betreft de leeswoordenschat in kaart brengen. De *Schaal Leeswoordenschat*, die deel uitmaakt van het Cito-leerlingvolgsysteem (Cito, 1992) is hiervoor onder meer geschikt. Met behulp van deze toets kunnen we de omvang van de woordenschat van het kind schatten. Hieronder volgt een voorbeeldopgave.

De man koopt een krant.

- A boek
- B tekening
- C schrift
- D nieuwsblad

Het is nodig aanvullende observaties uit te voeren om vast te stellen hoe kinderen te werk gaan bij het afleiden van de betekenis van woorden uit de tekst. We kunnen dat doen door kinderen hardop te laten verwoorden hoe ze proberen om achter de betekenis van onbekende woorden te komen. Ook is het raadzaam na te gaan of kinderen moeite doen om nieuwe woorden te onthouden. Verder kunnen we door middel van observaties vaststellen in hoeverre kinderen over een diepe woordenschat beschikken, bijvoorbeeld door in natuurlijke interacties na te gaan hoe goed de kinderen relaties tussen woorden kunnen leggen. Op dezelfde manier kunnen we peilen in hoeverre het kind greep heeft op figuratief taalgebruik. Ten slotte is het belangrijk dat we er met onze observaties achter komen in hoeverre kinderen kunnen reflecteren op woorden. We maken daarbij onderscheid tussen reflectie op de betekenis en reflectie op de vorm van woorden.

## Stimulering van de leeswoordenschat

### Aanleren van woordbetekenissen

De leerkracht kan door gerichte instructie woordbetekenissen aan kinderen uitleggen. Vooral voor allochtone leerlingen is dit van belang. De leerkracht leert nieuwe woordbetekenissen zoveel mogelijk aan in een betekenisvolle context en houdt er rekening mee dat de kinderen in één les slechts een beperkt aantal nieuwe woorden kunnen leren. Er kunnen niet veel meer dan 10-20 woorden in één les aan bod komen.

We kiezen bij voorkeur doelwoorden waarvan de betekenis voor kinderen relevant is. Zo zijn woorden, zoals *ziekenhuis*, *verzamelen* en *regering*

belangrijke doelwoorden, terwijl *vaatwasser*, *vuurkorf* en *pijptabak* veel minder relevant zijn. De leerkracht volgt, na de selectie van de doelwoorden, een didactisch plan voor het aanleren van de woordbetekenissen. Voor een uitgebreid didactisch overzicht voor de stimulering van de woordenschat verwijzen we naar Appel en Vermeer (1997), Verhallen en Verhallen (1994), Van der Nulft en Verhallen (2002), Kienstra (2003). In het algemeen doorlopen we bij het aanleren van woordbetekenissen vier fasen:

### 1 Verankeren

In de fase van *verankering* gaat het erom dat de nieuwe woorden goed aansluiten bij reeds aanwezige kennis. Door middel van een anker, bijvoorbeeld een verhaal, zorgt de leerkracht ervoor dat de kinderen de woorden niet geïsoleerd, maar in een context leren.

### 2 Semantiseren

Bij het *semantiseren* legt de leerkracht de woordbetekenissen uit. De leerkracht kan de betekenis van een woord in de eerste plaats verduidelijken vanuit de context van het anker. Daarnaast kan zij de woordbetekenis verder aangescherpen door een definitie te geven, het woord uit te beelden of de gebruiksfuncties van het onderliggende concept aan te geven. De leerkracht kan voorwerpen tonen (Kijk, dit is een *passer*) of handelingen voordoen (Kijk, zo *salueert* een soldaat). Ook kan zij foto's of plaatjes gebruiken.

Om betekenisafgrenzingen tussen woorden duidelijk te maken, kunnen we aandacht besteden aan relaties tussen woorden, zoals synoniemen (*fier*, *trots*), categorienamen (*stoel*, *tafel*: *meubel*), tegenstellingen (*modern*, *antiek*) en woordfamilies (*woning*, *woonboot*, *woonplaats*). Semantiseren is met name zinvol wanneer er relaties worden gelegd tussen het nieuwe woord en woorden die de kinderen al kennen. Verder is het belangrijk dat kinderen de nieuwe woorden ook zelf leren gebruiken. Kinderen hebben, zoals gezegd, immers een actieve rol in goed woordenschatonderwijs.

### 3 Consolideren

Na het semantiseren, *consolideren* de kinderen de nieuwe woordbetekenissen door middel van herhaalde oefening in dezelfde en andere contexten. Deze oefening is erop gericht de woordbetekenis in te slijpen in het geheugen. Het is nodig dat kinderen de woorden tegenkomen in verschillende contexten en dat de woorden in woordenschatoefeningen herhaalde malen aan bod komen. Uit onderzoek weten we dat de relatie tussen woordvorm en woordbetekenis pas beklijft, als kinderen het woord tenminste vijf keer zijn tegengekomen (Nation, 1990). We kunnen de consolidering van woorden bevorderen door middel van interactieve werkvormen.

### 4 Controleren

Ten slotte *controleert* de leerkracht of de kinderen de geconsolideerde woordbetekenissen na verloop van tijd ook inderdaad kennen. De leerkracht houdt bij welke woorden in het onderwijs aan bod komen, zodat zij periodiek kan nagaan of kinderen de betekenissen van die woorden nog paraat hebben. De leerkracht kan hiertoe een schriftelijke overhoring afnemen, waarbij kinderen woorden moeten definiëren of categoriseren.

#### *Betekenisvol leren: het belang van leesbevordering*

Het aantal woorden dat we in het onderwijs systematisch kunnen aanleren is beperkt. Daarom is het belangrijk dat leerlingen, zowel binnen als buiten school, zelf op een betekenisvolle manier woorden te leren. Door kinderen te stimuleren veel boeken te lezen, kunnen we het incidenteel leren van woorden in sterke mate bevorderen (vgl. Verhoeven & Snow, 2001). Door veel te lezen, raken kinderen vertrouwd met de taal die in boeken wordt gebruikt.

Ze leren hoe verhalen zijn opgebouwd en hoe de plot van een verhaal in elkaar zit. Ze ervaren dat er veel verschillende manieren zijn om een ervaring door te geven of om gevoelens uit te drukken en ze leren hoe je door middel van woorden een bepaalde sfeer kan oproepen (*In een stil, donker bos..*) of een helder beeld kan schetsen (*Daar leefden reuzen, groter dan een huis..*). Daarnaast wordt door regelmatig lezen de horizon van kinderen aanmerkelijk verbreed. Dit is vooral het geval bij informatieve boeken.

In het leesonderwijs ligt tot op heden een sterke nadruk op het lezen van verhalen, maar kinderen hebben ook een natuurlijke interesse in onderwerpen op het terrein van wereldoriëntatie. Ten behoeve van de woordenschatontwikkeling, zorgen we voor een goed evenwicht tussen beide genres. Binnen nonfictie kunnen we onderscheid maken tussen de volgende domeinen:

- mensen: geboorte, lichaam, kleding, huizen;
- ruimte: stad, boerderij, vervoer, wereld, ruimte(vaart);
- tijd: oertijd, riddertijd, moderne tijd, toekomst;
- natuur: planten, insecten, huisdieren, wilde dieren: leven en milieu;
- dingen: (grond)stoffen, voorwerpen.

Kinderen beschikken over een aangeboren vermogen om op grond van informatie die zij tot hun beschikking hebben, te concluderen en te generaliseren. Daardoor kunnen zij hun woordenschat aanzienlijk vergroten en verfijnen. Het is echter noodzakelijk dat het kind een positieve houding heeft ten opzichte van het leren van woorden. Woordenschatverwerving is een actief leerproces, waarbij de betrokkenheid van leerlingen een voorwaarde is. De leerkracht kan hen stimuleren, maar de leerlingen moeten de woordbetekenissen zelf leren.

*Aandacht voor vorm en betekenis van woorden*

Het komt erop aan dat kinderen de betekenis van onbekende woorden uit de tekst kunnen afleiden en dat ze deze betekenis onthouden. Kinderen doen dit in de regel spontaan. Dat wil zeggen dat ze niet het doel hebben om de betekenis af te leiden, maar dat het automatisch gebeurt (Kuhn & Stahl, 1998). Dit incidenteel leren van woorden gebeurt met name tijdens het lezen in de vrije tijd en bij vrij lezen op school. Maar ook bij het lezen van teksten over bijvoorbeeld biologie of geschiedenis, kan het kind de betekenis van onbekende woorden afleiden en onthouden. Zoals eerder vermeld, leiden kinderen de woordbetekenis echter meestal niet in één keer af. Elke keer wanneer het kind een bepaald woord tegenkomt, voegt het een klein stukje betekenis toe aan het woord (Schwanenflugel, Stahl & McFalls, 1997).

Hoe meer een leerling weet over woorden, hoe makkelijker hij de betekenis van nieuwe woorden kan leren. Daarom is het effectief als kinderen inzicht hebben in de opbouw van woorden. Veel woorden hebben een variabele vorm. Deze woorden kunnen we veranderen, afhankelijk van de betekenis die we willen overbrengen of de functie die het woord heeft in een zin. Zo kunnen we van het woord *slaap* het werkwoord *slapen* maken, of een samenstelling als *winterslaap* of *slaapwandeling*.

Bij de vorming van dit soort 'gelede woorden' spelen drie basisprincipes een rol:

**1 Verbuiging en vervoeging**

Hier gaat het om gelede woorden, die door een verbuiging of vervoeging van een ongeleed woord zijn ontstaan. Zo kunnen we het zelfstandig naamwoord *boek* verbuigen tot *boeken* of *boekje* en kunnen we de werkwoordstam *loop* vervoegen tot *lopen* en *gelopen*.

**2 Afleiding**

Ook door afleiding van een ongeleed woord kunnen gelede woorden ontstaan. Voorbeelden hiervan zijn *winnaar* (afgeleid van *winnen*) en *goedheid* (afgeleid van *goed*).

**3 Samenstelling**

Gelede woorden kunnen ten slotte ontstaan door de samenstelling van twee ongelede woorden, zoals *voetbal* (samengesteld uit *voet* en *bal*) en *overgooien* (samengesteld uit *over* en *gooien*).

Wanneer leerlingen gebruikmaken van dergelijke overeenkomsten in de vorm van woorden, kunnen ze de betekenis van complexe woorden als *voetbaltrainer* en *slaapkamerraam* achterhalen. Ook worden ze alert op regelmatige achtervoegsels. Zo leren ze bijvoorbeeld dat het achtervoegsel *-er* achter een werkwoordstam dient om van een werkwoord een zelfstandig naamwoord te

maken (*fiets-er*, *lo(o)p-er*, en *sla(a)per*). En als ze eenmaal weten dat het achtervoegsel '-heid' dient om van een bijvoeglijk naamwoord een zelfstandig naamwoord te maken, kunnen ze zonder veel moeite de betekenis van *boosheid* afleiden. We weten dat leerlingen op deze manier de betekenis van meer dan de helft van de nieuwe woorden kunnen afleiden.

Ten slotte dienen leerlingen te weten dat woorden figuratief kunnen worden gebruikt, niet alleen in spreekwoorden en gezegden, maar ook in bepaalde uitdrukkingen. Uitdrukkingen als *Een oogje in het zeil houden* of *Iemand bij de neus nemen* zijn voor kinderen moeilijk te begrijpen als ze deze letterlijk opvatten. Leerlingen moeten de overdrachtelijke betekenis van dit soort uitdrukkingen leren afleiden en begrijpen en deze leren toepassen in alledaagse situaties. Vooral allochtone kinderen vinden het vaak moeilijk om de betekenis van figuratief taalgebruik te doorgronden.

*Strategieën voor het afleiden en onthouden van woordbetekenissen*

Wanneer een leerling een onbekend woord tegenkomt, kan hij verschillende strategieën toepassen om achter de betekenis van dat woord te komen (Appel & Vermeer, 1997; Tomesen & Aarnoutse, 1998; Van Elsäcker & Verhoeven, 2001; Verhoeven & Vermeer, 2001). Het is belangrijk dat kinderen leren om die strategieën toe te passen, omdat ze daarmee in staat zijn om zelfstandig hun woordenschat uit te breiden. We maken onderscheid in strategieën om de betekenis van nieuwe woorden te achterhalen en strategieën om de nieuwe woorden te onthouden.

Een belangrijke strategie om de betekenis van een nieuw woord te achterhalen, is gebruikmaken van de context waarin het woord voorkomt. De leerling kijkt naar de titel die boven de tekst staat, omdat deze vaak de hoofdgedachte van de tekst weergeeft. Ook plaatjes kunnen de context verduidelijken. De leerling vraagt zich af of hij iets in de tekst heeft gelezen dat met de betekenis van het woord te maken heeft en kijkt goed naar de delen waaruit het woord bestaat. Hij 'haalt het woord uit elkaar' en maakt gebruik van zijn kennis over de opbouw van woorden. Uiteraard kan de leerling de betekenis ook opzoeken in een woordenboek.

Verder kunnen leerlingen de betekenis van woorden afleiden door middel van samenwerkend leren. Leden van een heterogeen samengesteld groepje kunnen ieder een deelaspect aandragen van de context waarin het woord voorkomt. Staat bijvoorbeeld het woord *iglo* centraal, dan leest elk kind een verhaal over het wonen in een *iglo*. De één zal met informatie komen over de grootte van de *iglo*, de ander zal iets weten over de warmtehuishouding in de *iglo* en een volgende over het leven in een *iglo*. Zo ontstaat in het groepje een rijke context voor het begrip *iglo*.

Doordat de kinderen in heterogene groepjes werken, doen zij verschillende leerervaringen op. Leerlingen met een grote woordenschat leren tijdens het afleiden van woordbetekenissen hardop te denken en krijgen de kans te reflecteren op de vorm en betekenis van woorden. De taalzwakke leerlingen leren van het modelgedrag van de taalvaardige leerlingen. Doordat zij horen welke denkstappen hun medeleerlingen maken, krijgen zij meer zicht op de strategieën die zij kunnen gebruiken om woordbetekenissen af te leiden.

We kunnen het onthouden van woordbetekenissen bevorderen door de kinderen het woord veelvuldig te laten gebruiken in verschillende contexten. Om relaties tussen woordbetekenissen duidelijk te maken, stimuleren we de leerlingen om de nieuwe woordbetekenissen te relateren aan hun eigen ervaring door hen te vragen zoveel mogelijk associaties te noemen bij het nieuwe woord. Daarnaast kan de leerkracht de leerlingen met woordenschema's laten werken, die relaties tussen woorden visueel weergeven. Daarbij kunnen ook plaatjes worden gebruikt. Ook voor het onthouden van woorden is samenwerkend leren een adequate strategie. Door in een groepje actief met de betekenis van woorden bezig te zijn, leren kinderen hun eigen ervaring met woorden te toetsen aan die van hun medeleerlingen.

Leerlingen kunnen, wanneer zij een onbekend woord tegenkomen, een combinatie van strategieën toepassen. Iedereen heeft, afhankelijk van de individuele leerstijl, zo zijn eigen voorkeur voor bepaalde strategieën. Wanneer we de leerlingen verschillende strategieën aanreiken, kunnen ze zelf ontdekken welke strategieën voor henzelf het beste werken.

Eerst probeert de leerling de betekenis af te leiden uit de context. Lukt dit niet, dan kan hij het onbekende woord gaan analyseren, en vervolgens kan hij de betekenis opzoeken in het woordenboek. Wanneer een leerling na het doorlopen van deze stappen de betekenis van het woord nog steeds niet heeft gevonden, kan hij de hulp inroepen van de leerkracht of een medeleerling.

#### **Enkele zinvolle routines voor woorden leren**

We zagen dat het belangrijk is dat kinderen greep krijgen op de vorm en de betekenis van woorden en dat zij een positieve houding ontwikkelen tegenover woorden leren. De leerkracht kan de woordenschat en de leerattitude van kinderen bevorderen door dagelijkse routines in de klas (Cunningham & Allington, 1999; Towell, 1998). We noemen enkele voorbeelden van routines die we kunnen inzetten voor het leren van woorden.

#### • **Nieuwsbord**

Het nieuwsbord biedt kinderen de mogelijkheid om zelf geschreven nieuwsberichten op te hangen. De leerkracht kan complexe woorden uit de berichten inventariseren en deze klassikaal in de woordenschatles aan de orde stellen.

#### • **Persoonlijk woordenboek**

In een persoonlijk woordenboek selecteren kinderen woorden waarover ze het een en ander willen weten (Klemp, 1994). Ze formuleren op één pagina antwoorden op de volgende standaardvragen:

- Wat is het doelwoord?
- Schrijf de zin op waarin het woord in de tekst voorkomt.
- Geef in eigen woorden weer wat het woord betekent.
- Aan welke andere woorden denk je als je dit woord hoort?
- Kun je andere woorden maken waarvan het doelwoord een onderdeel is?
- Schrijf drie zinnen op waarin het woord voorkomt.

We kunnen hierbij gebruikmaken van samenwerkend leren en de leerlingen de opdracht geven om de vragen in een groepje, samen te beantwoorden.

#### • **Woordveld**

Met een woordveld kunnen kinderen informatie over een woord organiseren en deze onderverdelen in categorieën. Bijvoorbeeld: de leerkracht schrijft het woord *tijger* op het bord en ordent de volgende kennis in het woordveld: **'lijkt op een kat, het is een roofdier, het heeft een gele huid met donkere strepen, het heeft scherpe klauwen, het kan hard rennen en het leeft vooral in Afrika en Azië.'**

De kinderen kunnen deze activiteit in kleine groepjes voorbereiden. De groepjes zoeken bijvoorbeeld kenmerken van verschillende dieren op, waarna de resultaten van de groepjes worden vergeleken. Daarbij kunnen we een tabel maken met 'dieren' op de ene dimensie en 'kenmerken' op de andere dimensie.

#### • **Woordspel**

Met behulp van verschillende spelletjes, zoals **memory**, **lotto** en **kwartet**, worden kinderen vertrouwd gemaakt met de vorm en de betekenis van woorden. Voorbeelden van zinvolle spelactiviteiten:

- **Woordtegenstellingen** zoeken: **lang-kort**, **ver-dichtbij**, **blij-bedroefd**.
- **Homoniemen** zoeken: kinderen zoeken woorden die verschillende betekenissen hebben. Dit is bijvoorbeeld het geval bij lichaamsdelen (**hoofd van de school**, **mond van de rivier**) en delen van planten (**blad**, **steel**, **knop**, **wortel**) of bij dieren (**poot**, **kam**, **kop**, **rug**).



- *Spreekwoorden en zegswijzen uitpluizen. Kinderen proberen samen met de leerkracht achter de betekenis van spreekwoorden (**de beste stuurlui staan aan wal**) en zegswijzen (**het hazenpad kiezen**) te komen. Zij doen dit door uit te gaan van de letterlijke betekenis of door de uitdrukkingen op te zoeken in een naslagwerk. De leerkracht laat de behandelde uitdrukkingen door de kinderen toepassen.*
- *Woorden categoriseren: noem bijvoorbeeld zoveel mogelijk meubels, zoveel mogelijk stoelen of jassen. Een bekende variant van dit spel is **Ik ga op vakantie en ik neem mee ...** In een kring spreken de kinderen deze zin om de beurt uit en voegen telkens een voorwerp toe aan een reeks. *Wie niets meer weet, is af. We kunnen de opdracht moeilijker maken door een bepaalde betekenis categorie (bijvoorbeeld dingen die je kunt eten) of een bepaalde vormcategorie (bijvoorbeeld voorwerpen die met een **b** beginnen) vast te stellen.**
- *Woordraadsels: bijvoorbeeld **Het tikt en het hangt aan de muur. Wat is het?** Als variatie hierop kunnen we de kinderen een woord laten raden dat wordt uitgebeeld, bijvoorbeeld **schaken** of **douchen**.*

