

Woorden in 'Code Nederlands' en 'De Delftse Methode'

Auteurs van beginnersleergangen moeten onder meer beslissingen nemen over hoe ze de woordenschat verwerken in hun lesmateriaal. Appel & Vermeer (1994) merken op dat in veel leergangen de doelen van de aan te leren woordenschat weinig expliciet zijn. Nu is de taak waarvoor leergangauteurs zich geplaatst zien, ook niet gemakkelijk omdat ze niet kunnen terugvallen op heldere eenduidige beslissingscriteria. In dit artikel wordt nagegaan hoe de auteurs van twee leergangen NT2 deze problemen hebben aangepakt.

Er is nogal wat onderzoek gedaan naar criteria die kunnen helpen om een verantwoorde keuze te maken uit de woordenschat van een taal. Frequentie kan daarbij zeer behulpzaam zijn, maar Bogaards (1989) en Willems & Oud-de Glas (1991) menen dat frequentie van beperkt nut is omdat bij losse woorden noch de vorm, noch de betekenis eenduidig vastgesteld kan worden zonder de context. Ook zijn frequentiegegevens (Appel & Vermeer 1994) afhankelijk van de voor de telling gebruikte teksten en dus niet zonder meer van toepassing op elke doelgroep. Bovendien dient (Sciarone 1979) de spreiding over verschillende teksten bij een uiteindelijke keuze meegewogen te worden. Tot slot zou men kunnen stellen (Bogaards 1989) dat frequentietellingen vooral van belang lijken voor receptief taalgebruik, waarvan het aanbod door de leerder maar in beperkte mate gestuurd kan worden.

Een ander concept dat een rol speelt bij beschouwingen over woordselectie is 'leergemak'. Appel en Vermeer (1994), Laufer (1990) en Oxford en Scarcella (1994) noemen daarbij factoren als transparantie, attentiewaarde, persoonlijk belang of behoefte en de moedertaal van de leerder. Helaas is er weinig empirische evidentie over hoe dit in de praktijk uitwerkt. Tot slot wordt herhaaldelijk opgemerkt dat woordselectie geënt zou moeten zijn op situaties waarin de leerder de taal gebruikt, maar helaas zijn er niet veel betrouwbare beschrijvingen van situationeel taalgebruik beschikbaar (Appel & Vermeer 1994, Bogaards 1989 en Sciarone 1979). Over het nut van het bevragen van taalgebruikers wordt door verschillende auteurs genuanceerd gedacht. Bogaards en Sciarone denken dat dergelijke bevragingen onbetrouwbaar kunnen zijn vanwege verschillen in intuïties tussen

de respondenten en omdat de output sterk afhankelijk is van de vraagstelling. Appel en Vermeer daarentegen kennen aan de intuïties van de docenten (en daarmee ook aan de auteurs van cursusboeken) een grote rol toe.

Hieronder zal getracht worden te expliciteren hoe de auteurs van twee in het NT2-onderwijs veel gebruikte beginnersleergangen de woordenschat in hun leergang hebben verwerkt. Eerst zal de methode van onderzoek verantwoord worden, vervolgens komen de resultaten aan de orde en tenslotte volgen enkele conclusies.

Wijze van onderzoek

De twee leergangen in dit onderzoek zijn gekozen omdat ze veel gebruikt worden en omdat ze nogal verschillend van opzet zijn.

Code Nederlands (Kuiken & van Kalsbeek 1990) kent een functioneel-notioneel opzet en introduceert woorden in teksten die gecentreerd zijn rond 16 thema's. In totaal zijn er 103 teksten met ongeveer 11.000 woorden. Er is een oefenboek met oefeningen die betrekking hebben op de functies, noties, grammatica en woorden. De gekozen woordenschat is volgens de auteurs gebaseerd op de inhoud van het *Basiswoordenboek* en de onderwerpen van de teksten.

De andere leergang is *De Delftse Methode, Nederlands voor Buitenlanders* (Montens en Sciarone 1984). Deze kent 46 lessen die elk uit een tekst bestaan met een totaal van 11.750 woorden. Door middel van clozeversies van de initiële tekst kan de leerder zelf nagaan of hij de stof beheerst. Van alle nieuwe woorden wordt per les een vertaling gegeven in de moedertaal van de leerling. Verder bevat elke les nog enkele oefeningen ook weer in cloze-vorm waarin het geleerde in nieuwe contexten geoefend wordt. De leergang bevat 1200 woorden waaronder de 1000 meest frequente woorden uit het frequentie-onderzoek van Uit den Boogaard.¹

Het onderzoek naar de verwerking van de woordenschat had betrekking op inhoudswoorden (bijvoeglijke naamwoorden, bijwoorden, werkwoorden en zelfstandige naamwoorden). Deze klasse van woorden is geschikt voor dit onderzoek dan de grammaticale woorden (voegwoorden, voorzetsels en voornaamwoorden), omdat het aantal inhoudswoorden zeer groot is en de auteur van een leergang dus gedwongen is een keuze te maken, onafhankelijk van

de behandeling van de grammatica. Verder dragen de inhoudswoorden het meest bij aan de betekenis van de uitingen.

De explicitering van de verwerking van de woordenschat had alleen betrekking op de tekstgedeelten en al het oefenmateriaal is buiten beschouwing gebleven. Daarmee blijft natuurlijk een groot gedeelte van het 'lesgebeuren' buiten beschouwing, niet alleen het oefenmateriaal dat deel uitmaakt van een leergang, maar ook alles wat er daarnaast nog in de klas gebeurt. Van de andere kant speelt het tekstgedeelte een grote rol bij het woordenschatonderwijs. In tegenstelling tot de oefeningen worden de teksten altijd behandeld en de oefengedeelten zouden idealiter geen nieuwe elementen mogen bevatten. Tot slot is onduidelijk hoe de leerkans van in oefeningen gebruikte woorden moet worden ingeschat: een woord dat doelwoord is in een vocabulaire-oefening, heeft in dit opzicht een andere waarde dan een woord dat voorkomt in een oefening die over woordvolgorde gaat. Zeker is in ieder geval wel dat het onderzoek door zijn beperking tot het tekstgedeelte maar een deel van de werkelijkheid dekt, het biedt echter wel voldoende om zich een idee te vormen van de verwerking van woorden in een leergang. Een willekeurige selectie van 54 inhoudswoorden² uit het *Elementair Woordenboek Nederlands* (Beheydt & Wieers 1991) met de ongeveer 1000 'nuttigste' woorden uit het Nederlands vormde de basis voor de vergelijking. Het *Elementair Woordenboek Nederlands* (in het vervolg EWN) is als compendium gekozen omdat het geldt als een goed uitgangspunt voor curriculumontwikkeling. EWN biedt een selectie van woorden die is samengesteld met behulp van frequentietellingen, functionele behoeften voor aantal relevante taalsituaties en ervaringsgegevens. In feite is getracht een verantwoord compromis te vinden voor de hierboven geschetste dilemma's bij de keuze van woorden.

Deze selectie van 54 woorden uit EWN is gebruikt om per cursus de vindplaatsen met een korte context te verzamelen en met behulp van deze inventaris te onderzoeken welke woorden voorkomen in de teksten, hoe de spreiding over de cursus is, welke morfologische vormen verschijnen en tot slot welke betekenissen, collocaties en uitdrukkingen in de teksten voorkomen.

Omvang van de woordenschat

Van de 54 inhoudswoorden uit EWN komen er in *De Delftse Methode* (in het vervolg DM) 46 (85%) voor en in *Code Nederlands* (CN) 41 (76%); 38 woorden (70%) komen zowel in DM als CN voor. Voorts komen 11 woorden (20%) in één van beide boeken voor en 7 (13%) in geen van beide cursusboeken. Er is dus sprake is van een aanzienlijke overlap tussen beide cursussen, maar men kan zeker niet stellen dat de inhoud van EWN gedekt wordt door deze beginnerscursussen. Het verschil tussen CN en de EWN kan het gevolg zijn van het feit dat de EWN zich meer richt op de situatie van de leerder Nederlands als vreemde taal en CN meer op de situatie van de NT2-leerder in Nederland. Het verschil tussen DM en EWN kan lig-

gen aan het feit dat DM zich baseert op één bepaalde frequentielijst die overigens ook bij de selectie voor EWN is gebruikt.

Frequentie en spreiding

In eerste instantie hebben we geteld in hoeveel teksten een woord (een of meerdere malen) voorkomt.

	DM	CN
1 à 2 maal	27 (59%)	26 (63%)
3 maal	5 (11%)	2 (5%)
>3 maal	14 (30%)	13 (32%)

tabel 1: aantal malen dat een woord voorkomt in DM en CN

Uit tabel 1 blijkt dat de input vanuit de teksten laag is; de meeste woorden komen maar één of twee keer voor. Het aantal malen dat een woord in een tekst voorkomt, is ook tamelijk laag: DM gemiddeld 1.9 maal (als we afzien van de uitschieter *feest*, daalt dit gemiddelde tot 1.3); in CN komen de woorden gemiddeld 1.3 maal per tekst voor. Bij vergelijking met getallen die in de literatuur genoemd worden, blijkt dat dit aanbod zeker niet optimaal is. Oxford & Scarcella (1994) noemen een aanbod van 7 maal in een cursus als voldoende. Natuurlijk zijn in deze telling alle oefeningen en andere lesactiviteiten buiten beschouwing gebleven, zodat naar aller waarschijnlijkheid het beeld in de praktijk gunstiger is. Dit betekent echter wel dat docent en leerling er zelf voor moeten zorgen dat een regelmatige herhaling van woorden in oefeningen of door gebruik in de praktijk zo uitgebreid mogelijk is. Overigens blijkt uit onderzoek (Appel & Vermeer 1994) dat vaak slechts 40% van op zorgvuldige manier aangeleerde woorden ook inderdaad onthouden wordt.

In ieder geval moet men voor een goed leerresultaat niet alleen de aanbodfrequentie in ogenschouw nemen, maar zeer zeker ook de spreiding over de lessen van dit aanbod. Met de term 'spreiding' bedoelen we hier de afstand in teksten tussen het eerste voorkomen van een woord en de volgende keren, en wel uitsluitend van de woorden die in drie of meer teksten voorkomen. Sciarone (1979) citeert Crowden die zegt dat veelvuldig aanbod bij eerste voorkomen een sterk korte-termijneffect heeft en dat een zekere spreiding over een langere periode een goed lange-termijneffect heeft. Om een idee te krijgen van de spreiding berekenden we de 'gemiddelde afstand'. In DM komt een woord gemiddeld na ongeveer zes teksten (op de 46) weer opnieuw voor, in CN is dat na ongeveer 15 teksten (op de 103). Op zich zeggen deze getallen niet alles. De tijd in dagen of weken lijkt in deze ook van groot belang en die hangt af van de intensiteit van de cursus. Verder kan het zijn dat een woord vlak na eerste introductie intensief herhaald wordt en in een latere fase met wat grotere tussenpozen. Achter dezelfde gemiddelden kan de werkelijkheid dus zeer verschillend zijn, zoals de onderstaande tabel laat zien. De gemiddelde afstand tussen de woorden is gelijk, maar, wie meer in detail naar de afstanden tussen de voorkomens (de werkelijke spreiding dus) kijkt, ziet dat de echte spreiding binnen een cursus zeer verschillend is.

Methode\woord	gemiddelde afstand	werkelijke spreiding
DM\mooi	6	-7-13-2-2-
DM\proberen	6	-1-1-5-17-
CN\keer	13.8	-1-47-10-4-7-
CN\week	14.8	-30-38-2-1-3-

tabel 2: afstanden in teksten tussen presentatiemomenten (-)

De getallen hierboven laten zien hoe grillig de spreiding is. Men kan zich nauwelijks voorstellen dat de auteurs getracht hebben structuur aan te brengen. Duidelijk is wel dat de gerealiseerde spreiding niet optimaal is voor een soepel leerproces en daarmee dient zowel de docent als de student rekening te houden. Een regelmatig gebruik in oefeningen en andere lesactiviteiten is de enige manier om een verantwoord spreiding te realiseren.

Woordvormen, betekenissen en verbindingen

Behalve over de keuze van de woorden en de zorg voor een goede frequentie en spreiding over het lesmateriaal moet de auteur van een leergang ook beslissen welke (kennis)aspecten hij behandelt van de eenmaal gekozen woorden. Een bekend onderscheid is dat tussen productieve en receptieve kennis. Veelal

wordt gesteld dat de receptieve woordenschat groter moet (en kan) zijn dan de productieve, maar welke consequenties dit intuïtief heldere uitgangspunt heeft voor de verwerking van woorden in een leergang, is niet duidelijk. Hoeven receptief te leren woorden minder vaak aangeboden te worden of moeten deze woorden in andere typen oefeningen getraind worden? Bovendien is niet duidelijk of dit onderscheid al relevant is in een beginnersleergang. Een ander punt waarop hieronder verder ingegaan wordt, is de vraag wat men van eenmaal geselecteerde woorden wil behandelen. Volledige woordkennis omvat een groot aantal kennisaspecten. Oxford & Scarcella (1994) noemen de volgende elementen:

- vorm: uitspraak, spelling en afleiding;
- grammatica: grammaticale eigenschappen en gebruiksbeperkingen;
- collocaties: typische omgevingen van een woord;
- functioneel gebruik: frequentie en het passen in een context;
- betekenis: verschillende betekenissen en associatieve kenmerken;
- receptieve/productieve kennis.

In het kader van dit onderzoek is bekeken welke morfologische vormen in de teksten gepresenteerd worden en welke betekenisonderscheiden voorkomen en in welke verbindingen de woorden in de teksten zijn opgenomen.

Eerst volgt een overzicht van de verschillende vor-

CED ROTTERDAM **Partners**
 Centrum Educatieve Dienstverlening Training & Innovatie
 Postbus 8639
 3009 AP Rotterdam

Ontwikkeld door
 Het Projectbureau te Rotterdam:

Nieuwe uitgaven voor de eerste opvang van nieuwkomers in het voortgezet onderwijs:

Horen zien en dan schrijven

Spoorslag

Lezen over grenzen heen

...en uitgegeven door
 Partners Training & Innovatie

**Vraag onze catalogus aan:
 tel. 010-4071563**

TRICOLORE

66 cursussen Frans in Frankrijk

- ✓ zomer- en jaarcursussen
- ✓ óók voor docenten
- ✓ van 1 week tot 9 maanden
- ✓ vlotte inschrijvingsprocedure
- ✓ uitgebreid, persoonlijk advies

BICOLOR

33 cursussen Spaans in Spanje

Vraag de gratis gidsen aan!
 Postbus 93333, 2509 AH Den Haag
 tel.: 070-383 6666

men van woorden die driemaal of meer in de teksten voorkomen. DM bevat 5 substantieven die 22 maal in het enkelvoud en zeven maal in het meervoud voorkomen. Voor CN zijn de getallen: vijf substantieven, acht enkelvoudsvormen en vijf meervoudsvormen³. Dit komt overeen met het feit dat het enkelvoud in het normale taalgebruik het meest voorkomt. Men zou zich echter kunnen voorstellen dat een auteur, vanuit didactisch oogpunt, juist een in spontaan taalgebruik minder voorkomende vorm wat vaker laat voorkomen om een solide leereffect van die vorm te bereiken.

Voor de adjectiva is een inventaris gemaakt van de woordenboekvorm, de verbogen vorm op -e en van de trappen van vergelijking. Voor de vier adjectieven in beide cursussen die deze variatie kennen wordt in DM tienmaal de basisvorm gebruikt, driemaal de verbogen vorm en viermaal een trap van vergelijkingsvorm. Voor CN zijn de getallen resp. acht, zes en vijf. Bij de onderzochte adjectiva is dus sprake van een relatief evenwichtige spreiding. In vergelijking met het spontane taalgebruik is er wellicht een oververtegenwoordiging van de trappen van vergelijking, maar dit lijkt vanuit didactisch oogpunt zeer verdedigbaar.

Tot slot de werkwoorden. Het overzicht in tabel 3 geeft de getallen voor de werkwoordsvormen.

vorm	DM (n=6)	CN (n=4)
infinitief	14	18
tegenwoordige tijd	21	13
verleden tijd	3	1
voltooid deelwoord	7	8

tabel 3: morfologische vormen van de werkwoorden in DM en CN

Wat opvalt is niet het grote gebruik van de infinitief en dat van de tegenwoordige tijd (dat overeenstemt met het 'normale' taalgebruik), maar het feit dat vooral de verleden tijd zeer weinig voorkomt en het voltooid deelwoord relatief weinig. Dit zijn vormen die aandacht vragen in verband met de 'kofschipregel' en de afwijkende sterke en onregelmatige vormen. Uit de meer gedetailleerde gegevens blijkt dat de vormen van de verleden tijd en het voltooid deelwoord van de werkwoorden *kijken*, *lezen*, *sluiten*, *bestaan* en *lezen* in DM slechts zes maal en in CN tweemaal voorkomen. Daarmee wordt de kans om deze vormen via het tekstaanbod te leren natuurlijk gering. De leerder is dus helemaal afhankelijk van de oefeningen.

Om de leerders in staat te stellen een woord volledig te verwerven, dient een cursus een representatief beeld te geven van de verschillende gebruiksmogelijkheden van een woord. Om te zien in hoeverre dit bereikt wordt, is van elk woord dat zowel in CN als in DM voorkomt, een inventaris gemaakt van de mogelijke betekenissen en verbindingen. Hiertoe is een overzicht gemaakt van de woordbetekenissen die voorkomen in het *Basiswoordenboek Nederlands* (de Kleijn & Nieuwborg 1987), dat 2000 woorden omvat, waaronder die van het EWN, met hun gebruiksmogelijkheden. Ter aanvulling daarop is ook de informatie uit het *Basiswoordenboek van de Nederlandse taal* (Huijgen & Verburg 1987) verwerkt. Dit woordenboek is van grotere omvang. Het bevat niet alleen meer ingangen, maar soms ook een uitgebreidere beschrijving van de betekenisstructuur. Vervolgens is er ook een overzicht gemaakt van de in deze twee woordenboeken vermelde vaste 'verbindingen'. De inventaris is vergeleken met de realisatie in de twee cursussen. De tien zelfstandige naamwoorden uit de steekproef bevatten in totaal 22 betekenisonderscheiden, daarvan komen er in DM 14 voor en in CN 10. Enkele voorbeelden ter verduidelijking. Zo blijkt dat CN *kennis* niet aanbiedt in de betekenis: 'wat je geleerd hebt'. *Zaak* komt in DM niet voor in de betekenis: 'business' en 'rechtszaak', en in CN niet in de betekenis: 'ding' en 'rechtszaak'.

De verbindingen bij de zelfstandige naamwoorden zijn lexicaal (bijv. *een feest viert* of *dat feest gaat mooi niet door*). De inventaris levert, voor de tien zelfstandige naamwoorden, 95 van dit soort verbindingen op. Daarvan komen er 6 voor in DM en 3 in CN. Verrassend genoeg bevatten de cursussen zelf 8 verbindingen die niet in de inventaris voorkomen. Bij de adjectiva onderscheiden we in de inventaris drie categorieën: de betekenisonderscheiden, de lexicaal verbindingen en de syntactische frames. Met de laatste bedoelen we het attributief, het predicatief en het bijwoordelijk gebruik van het adjectief: een *gezond* persoon; hij is *gezond*; hij leeft *gezond*. In de

Uit Je Zelf

een leergang woordenschat en communicatieve vaardigheden voor het praktijkonderwijs



- praktijkgericht
- doelgericht
- compleet
- gericht op communicatie

Uit Je Zelf bestaat uit drie delen. Deel 1 en 2 richten zich op het trainen van communicatieve vaardigheden. Deel 3 is direct gericht op de voorbereiding van de stage. Als uitbreiding van de woordenschat is bij **Uit Je Zelf 3** de ondersteunende software **Oefen Je Zelf** ontwikkeld.

IVIO: activerend in educatie

Meer informatie?

Neem contact op met IVIO's Klantenservice.



Postbus 37, 8200 AA Lelystad
 telefoon 0320-229924
 fax 0320-229999
 e-mail uitg@ivio.nl

steekproef zitten 7 adjectiva die in totaal 12 betekenisonderscheiden kennen. Daarvan zitten er 6 in DM en in CN. Van de 16 lexicale verbindingen is er in elk van de cursussen telkens één opgenomen. Daarnaast kennen de cursussen 3 lexicale verbindingen die niet in de inventaris voorkomen. Van de geïnventariseerde syntactische frames komt ruim de helft voor in de beide cursussen. Zo komt *gezond* in DM alleen maar predicatief voor en in CN zowel attributief als predicatief.

Net als bij de adjectieven biedt de inventaris voor de werkwoorden drie dimensies: betekenissen, lexicale verbindingen en syntactische frames. Met dit laatste bedoelen we hier de verbindbaarheid van werkwoorden met directe en indirecte objecten, infinitieven, vaste voorzetselcombinaties, bijzinnen geïntroduceerd door *dat* en dergelijke. De 6 werkwoorden uit de steekproef kennen in totaal 20 verschillende betekenisonderscheiden, waarvan er 13 in DM en 11 in CN voorkomen. Van de 9 lexicale verbanden komen er slechts 1 resp. 2 voor. Net als bij de adjectiva wordt van de 23 syntactische frames ongeveer de helft gepresenteerd in de cursussen.

Conclusie

De gegevens zoals hier gepresenteerd, maken duidelijk dat er in geen van beide cursussen sprake is van een zorgvuldig aanbod van de woorden in de teksten. Dit is geen uniek verschijnsel. Willems & Oud-de Glas (1991) constateren dat in leergangen Engels voor het voortgezet onderwijs tussen de 20% en 60% van de woorden van referentielijsten ontbreekt. Zij tonen ook aan dat 10% tot 21% van de woorden slechts een-

maal voorkomt en 25% à 50 % van de woorden driemaal of meer. Sciarone (1979) vermeldt getallen van gelijke orde voor leergangen Frans en Nederlands. Ons onderzoek laat zien dat er ook op meer micro-niveau het een en ander schort aan de presentatie van woorden: de spreiding over de teksten is erg grillig; wat de morfologische vormen betreft, is opmerkelijk dat de sterke en onregelmatige vormen van de werkwoorden weinig voorkomen. Van de verschillende woordbetekenissen en syntactische frames uit onze inventaris komt slechts de helft voor. De lexicale verbindingen worden slechts mondjesmaat gepresenteerd.

Bovenstaande gegevens bevestigen de conclusie van Oxford & Scarcella (1994) dat het vocabulaire niet systematisch onderwezen wordt. De woordenschatliteratuur reikt enige bouwstenen aan voor een optimale verwerking van woorden in een cursus, maar de lexicale inhoud van de teksten beantwoordt hier niet aan. Er wordt dus een forse wissel getrokken op het oefengedeelte (zowel in het boek als in de lessen als in het huiswerk) om te zorgen voor een adequaat en volledig leerproces. Zelfs bij een zorgvuldige verwerking van woorden in een beginnersleergang kan het niet zo zijn dat alle relevante aspecten van elk woord in één cursus aan de orde komen. De belofte, bijvoorbeeld, dat de 1000 belangrijkste woorden van het Nederlands behandeld worden, kan niet worden waar gemaakt. Docenten en leerders dienen er zich van bewust te zijn dat herhaling van woorden in combinatie met een uitbreiding van de kennis over die woorden in het vervolgonderwijs onontbeerlijk is om een woord volledig te leren.

Noten

1. Inmiddels is er een vernieuwde tweede druk verschenen van *Code Nederlands*. Ook is er bij *De Delftse Methode* aanvullend oefenmateriaal gepubliceerd. Dit onderzoek had betrekking op de oorspronkelijke versies van de leergangen.
2. Het ging om de volgende woorden: kennis, kwalijk, zaak, antwoorden, letter, bestaan, gevaar, streep, toestand, noorden, flink, week, aankomen, kilo, keer, sluiten, herfst, bezig, onmiddellijk, tweede, volledig, beide, zeven, wit, hoop, helft, licht, vies, moeite, toevallig, mooi, vergelijken, jong, proberen, winnen, dochter, kelder, regenen, brood, trap, reis, vlees, park, sturen, goedkoop, passen, gezond, lezen, lepel, kijken, programma, hand, slaan, bal.
3. Woorden als *moeite* en *keer* die niet of nauwelijks in het meervoud gebruikt worden, zijn buiten beschouwing gelaten.

Literatuur

- Appel, R. & A. Vermeer, *Tweede-taalverwerking en tweede-taalonderwijs*, Bussum: Coutinho, 1994.
- Beheydt, L. & T. Wieers, *Elementair woordenboek Nederlands*, Brussel: van Lier, 1991.
- Bogaards, P., *Lexicon, Statistiek en Talen-*

- onderwijs*, in: *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen*, 24 (1989), 58-66.
- Huijgen, M. & M. Verburg, *Basiswoordenboek van de Nederlandse taal*, Gorinchem: de Ruyter b.v., 1987.
- Kleijn, P. de & E. Nieuwborg, *Basiswoordenboek Nederlands*, Groningen: Wolters-Noordhoff, 1987.
- Kuiken, F. & A. van Kalsbeek, *Code Nederlands, deel 1, tekstboek*, Amsterdam: Meulenhoff Educatief, 1990.
- Laufer, B., Why are some words more difficult than others? Some intralexical factors that affect the learning of words, in: *IRAL*, 28\4 (1990), 293-307.
- Montens, F. & A. G. Sciarone, *Nederlands voor buitenlanders. De Delftse methode*, Mepel: Boom, 1984.
- Oxford, R.L. & R.C. Scarcella, Second language vocabulary learning among adults. State of the art in vocabulary instruction, in: *System*, 22 (1994), 231-243.
- Sciarone, A. G., *Woordjes leren in een vreemde taal*, Muiderberg: Coutinho, 1979.
- Willems, M.M. & M.M.B. Oud-de Glas, *Woorden kiezen voor het vreemde-talenonderwijs*, in: *Levende Talen* 459 (1991).

Guust Meijers



Docent NT2 aan het Talencentrum van de Katholieke Universiteit Brabant. Promoveerde 10 jaar geleden in Nijmegen op het onderwerp 'woordherkenning'. Hij publiceerde al eerder in *Levende Talen*, o.a. over het onderwerp woordjes leren en werkte in het verleden ook mee aan de totstandkoming van woordenboeken Frans-Nederlands en Nederlands-Frans van Van Dale. Ook werkte hij mee aan een COO-programma van woordenschatvererving NT2 dat vorig jaar uitkwam bij ESCAPE. Hij is bovendien redacteur van *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen* van de ANÉLA.

Adres: Katholieke Universiteit Brabant, Talencentrum, Postbus 90153, 5000 LE Tilburg.