

# Woordbetekenissen

## afleiden

Een strategie om de context te gebruiken én los te laten

Het gaat in dit artikel om het uitbreiden van de woordenschat in het Nederlands door leerlingen voor wie dit de moedertaal is. En het gaat om de vraag in hoeverre het leren van woorden door instructie kan worden gestimuleerd.

Graves (1987) formuleert drie doelen voor woordenschatonderwijs in de moedertaal: 'woorden leren', 'leren woorden leren' en 'leren over woorden' (zie ook Schouten-van Parreren 1996). Binnen het tweede doel onderscheidt Graves vijf subdoelen, waarvan 'het afleiden van de betekenis van een woord uit de context' er één is. Evenals Graves zien wij afleiden uit de context als een manier waarop leerlingen zelfstandig de betekenis van een voor hen onbekend woord kunnen leren, hoewel duidelijk is dat dat leren lang niet altijd in één keer tot kennis van de volledig juiste woordbetekenis leidt. En wij zien het leren van een strategie voor het afleiden uit de context als een vorm van 'leren leren' bij uitstek, juist omdat daarbij hoort wat de mogelijkheden en beperkingen van deze manier van woorden leren zijn.

### Afleiden uit de context in de moedertaal

Bij het afleiden van woordbetekenissen uit de context in de moedertaal zal het soms gaan om een onbekend woord waarvoor bij de leerling een eenvoudig synoniem bekend is (voorbeeld: 'accuratesse' met als synoniem 'nauwkeurigheid'). Dat betekent in feite dat de leerling het begrip kent waarnaar zowel het eenvoudige synoniem als het nieuwe woord verwijzen. Dit geval lijkt op het leren van een vreemdtalig woord als equivalent van een bekend woord in de moedertaal. Wat vaker voorkomt is dat de betekenis van een onbekend woord in de moedertaal geen eenvoudig synoniem heeft en verwijst naar een geheel of gedeeltelijk voor de leerling onbekend begrip. De gezochte betekenis kan dan alleen maar omschreven worden in meer woorden. In de vreemde taal doet dit zich vooral voor bij woorden waarvoor in de moedertaal niet een equivalent woord bestaat.

In de training die we hieronder beschrijven, ging het niet alléén, maar wel met name, om het tweede, moeilijker geval, waarin de leerlingen te maken kregen met woorden waarvoor geen synoniem bestaat.<sup>1</sup>

### De training 'Strategisch woorden leren'

We hebben een training 'Strategisch woorden leren' geschreven waarin eerder gedane suggesties (zie Van

Daalen-Kapteijns, Schouten-van Parreren & De Gloppe 1993) op een theoretisch verantwoorde manier zijn verwerkt. Deze training bestond uit drie tactieken: de *rem-*, *speur-* en *inzoom-tactiek*. De *rem-tactiek* stimuleert de leerlingen om stil te staan bij een onbekend woord, de *speur-tactiek* is bedoeld om informatie over de woordbetekenis op te sporen in de omringende context, en de *inzoom-tactiek* richt de aandacht op informatie die het woord zelf kan leveren over de betekenis. De rode draad in de training was het gegeven dat afleiden uit de context één van de manieren is om achter de betekenis van onbekende woorden te komen.

Tweeëndertig leerlingen uit de achtste groep van een viertal Almeerse basisscholen<sup>2</sup> oefenden dit 'strategisch woorden leren' in acht lessen van elk ongeveer een uur, in groepjes van acht, met als docent een speciaal geïnstrueerde trainer.<sup>3</sup> De didactiek was interactief: de trainer gaf uitleg door een voorbeeld-oefening vóór te doen (te 'modelen'), ze liet volgende oefeningen uitvoeren door de leerlingen samen en hielp bij en stuurde het afleidproces. Elke oefening werd afgesloten met een controle van de uit de context afgeleide woordbetekenis met behulp van het Basiswoordenboek Nederlands (Huijgen & Verburg 1987). We bespreken hier alleen de *speur-tactiek*, die de hoofdmoot van de training vormde.

### De *speur-tactiek*

Het 'speuren' werd geoefend aan de hand van stukjes tekst met steeds één onbekend woord erin. In elk stukje tekst werd een situatie beschreven die een goed voorbeeld vormde van het soort situaties waarin het onbekende woord meestal gebruikt wordt. De *speur-tactiek* is opgebouwd rond twee hulpmiddelen die samen het *decontextualiseren* moeten bevorderen. Het *decontextualiseren*, ofwel het losmaken van informatie uit de context, vormt de kern van het afleidproces. De twee hulpmiddelen zijn:

1. een set vragen, die aan de context kunnen worden gesteld;
2. een definitie-schema, dat aangeeft hoe een definitie meestal is opgebouwd.

We bespreken de bedoeling van beide middelen en laten zien hoe ze gebruikt werden om de betekenis van het voor de leerlingen onbekende woord 'anekdote' op te sporen in het volgende oefenfragment.

Over mijn grootvader weet ik niet meer dan een enkele anekdote. Dit is de anekdote die mijn vader het liefst vertelt: hoe mijn grootvader, toen die nog een jonge man was, eens door het ijs was gezakt. Mijn grootvader dacht dat hij minder koud zou worden zónder al die natte kleren aan. Dus trok hij alles uit behalve zijn onderbroek. Zó kwam hij thuis aan, met ijspegels aan zijn snor en wenkbrauwen. Het moet een erg grappig gezicht zijn geweest. Als mijn vader het vertelt moeten wij ook altijd weer lachen.

### De W-vragen

De set vragen, die aan de context kunnen worden gesteld, bestaat uit een aantal 'topische vragen' (zie Drop & de Vries 1977). We hebben ze W-vragen genoemd omdat de meeste beginnen met een W (wie..., wat..., waar..., waarom...). Ze zijn bedoeld om uit het stukje tekst in eerste instantie zoveel mogelijk informatie te halen over het onbekende woord dat erin voorkomt. In de praktijk is het namelijk meestal zo dat je, als je een onbekend woord tegenkomt in een stukje tekst, het met dat stukje moet doen; het kan lang duren voor je hetzelfde woord weer tegenkomt in een ander verband. Een voorbeeld van de vragen die bij het oefenfragment voor 'anekdote' gesteld kunnen worden staat hieronder. (Ook andere vragen zijn mogelijk, met hun eigen antwoorden. Het gaat er om dat het stukje tekst grondig wordt bekeken met het oog op informatie over 'anekdote'.)

mogelijke W-vragen	mogelijke antwoorden
Wat vertelt vader het liefst?	Dat verhaal over mijn grootvader.
Waarom vertelt hij dat het liefst?	Wij moeten er altijd weer om lachen.
Waar gaat het over?	Over grootvader die door het ijs zakte.

Het kan zijn dat de leerling tijdens het werken met de W-vragen een synoniem vindt voor het onbekende woord. Dan kan meteen overgegaan worden naar controle van de juistheid hiervan. Maar als er geen synoniem wordt gevonden (omdat de leerling het niet kent, of omdat het niet bestaat zoals het geval is voor 'anekdote') moeten de antwoorden op de W-vragen omgezet worden in een omschrijving van de woordbetekenis. De meest conventionele vorm hiervoor is die van een definitie zoals die in een woordenboek staat. Daar komt het tweede hulpmiddel in het spel.

### Het definitie-schema

Het tweede hulpmiddel voor de leerlingen was het definitie-schema. Dit bestaat uit twee vakjes. Eén vakje geeft de plaats aan van een 'algemeen kenmerk', dat de klasse (het bovengeordende begrip) aanduidt waarin de woordbetekenis geplaatst kan worden. En een tweede vakje biedt plaats voor één of meer 'bijzondere kenmerken' die de woordbetekenis afgrenzen van andere betekenissen in dezelfde klasse. Schwartz en Raphael (1985) hebben laten zien dat het mogelijk is leerlingen van ongeveer tien jaar te laten werken met een dergelijk definitie-schema (een 'word map'). De belangrijkste functie van het schema is dat het een doelstructuur biedt die het zoeken naar informatie kan sturen. De leerling moet als het

ware gaan denken: 'Als ik de betekenis van het woord wil weten moet ik op zoek naar een *iets dat zus en zo*.' Dit kan, bij een fragment waarin het voor de leerling onbekende woord 'perforator' voorkomt, als resultaat hebben dat wordt toegewerkt naar 'een ding dat gaatjes maakt' of 'een apparaat waarmee je gaatjes maakt'.

### Decontextualiseren

De twee hulpmiddelen zijn in de training in combinatie met elkaar aangeboden. De trainer en de leerlingen samen stelden eerst W-vragen, en probeerden dan de informatie uit de antwoorden over te zetten in het definitie-schema. Dit overzetten is een cruciale stap. Er moet bekeken worden wat van de uit de context verzamelde informatie waarschijnlijk tot de (contextvrije) betekenis van het woord behoort, en wat specifiek is voor dit toevallige stukje tekst. Hier vindt dus het eigenlijke decontextualiseren plaats. (Deze term werd uiteraard niet in de lessen gebruikt!) Wat hiervoor nodig is doet denken aan Baron von Münchhausen, die zich aan zijn eigen haren uit het moeras omhoog moest trekken. Dit verschijnsel wordt 'bootstrapping' genoemd (al verwijst dat woord naar het trekken aan je eigen laarzen): door te trekken aan je eigen haren (of laarzen) kom je los van het niveau waarop je je bevindt en bereik je een hoger niveau. Het decontextualiseren kreeg in de lessen de vorm van een *onderhandeling* tussen de trainer en de acht leerlingen over de mogelijke reikwijdte van de uit de context gevonden informatie. We grijpen nu even terug op het voorbeeld van 'anekdote', en schetsen het verloop dat het onderhandelen over de betekenis kon hebben tijdens de les (het precieze verloop werd niet voorgeschreven, omdat dat altijd toegesneden moest worden op de inbreng van de leerlingen):

Trainer: 'Dus we hebben hier als antwoorden op de W-vragen dat het gaat om dat verhaal over mijn grootvader, dat wij er altijd weer om moeten lachen, dat het gaat over grootvader die door het ijs zakte. Wat zegt ons dat over de betekenis van 'anekdote'? Zegt het iets over een algemeen kenmerk? Wat voor soort iets zou een anekdote kunnen zijn?'

Leerling: 'Een verhaal over mijn grootvader.'

Trainer: 'Ja, hier is het een verhaal over mijn grootvader, dat klopt. Zou dat altijd zo zijn? Zou een anekdote altijd een verhaal over mijn grootvader zijn, of zou het ook een verhaal over iemand anders kunnen zijn?'

Deze dialoog wordt voortgezet, waarbij de trainer zo veel mogelijk aansluit op wat de leerlingen zeggen, en tegelijkertijd stuurt in de richting van een betekenis voor 'anekdote' die losgemaakt is van het specifieke stukje tekst. Daarbij is expliciet aandacht voor de onzekerheid van de informatie. Als het antwoord op de tweede W-vraag ('Dat wij er altijd weer om moeten lachen') wordt omgezet in het kenmerk 'is grappig' komt aan de orde dat dit kenmerk wel waarschijnlijk is, maar eigenlijk gecontroleerd moet worden als het woord nog eens voorkomt in een ander verband. Gaat het dan weer om een grappig verhaal?

### Controle

De speur-tactiek, opgebouwd rond W-vragen en definitie-schema, werd altijd afgesloten met controle

van de gevonden woordbetekenis in het fragment en aan de definitie in het woordenboek. Hierbij gold die definitie niet als enig juiste mogelijkheid. Van variaties erop werd besproken in hoeverre ze al dan niet acceptabel waren. Het Basiswoordenboek geeft voor 'anekdote': 'kort verhaal, meestal over een leuke gebeurtenis uit iemands leven'. Maar 'grappig verhaal over iemand' werd als definitie ook goedgekeurd. Besproken werd tevens dat uit dit stukje tekst niet op te maken is dat het bij 'anekdote' om een kort verhaal gaat.

### Resultaat van de training

De hypothese van het onderzoek was dat de leerlingen die de training hebben gevolgd beter in staat zouden zijn om de betekenis van onbekende woorden af te leiden uit stukjes tekst dan hun ongetrainde klasgenoten. Op een schriftelijke toets, waarbij de betekenis van 25 woorden moest worden afgeleid uit korte fragmenten, scoorden de getrainde leerlingen wel iets hoger dan de leerlingen die tijdens de training de gewone lessen hebben gevolgd, maar het verschil is statistisch niet significant.<sup>4</sup> Opvallend was dat alle leerlingen, getraind of ongetraind, voor de meeste onbekende woorden geprobeerd hadden een synoniem te geven.

Om inzicht te krijgen in wat de getrainde leerlingen gebruiken uit de training *tijdens* het afleiden van een woordbetekenis, hebben we een aantal getrainde en ongetrainde leerlingen een vervolftaak voorgelegd: we vroegen hen hardopdenkend de betekenis af te leiden van tien onbekende woorden uit tien stukjes tekst.

De hardopdenk-protocollen van de getrainde leerlingen zijn getranscribeerd<sup>5</sup> en geanalyseerd, die van de ongetrainde leerlingen nog niet. We rapporteren hier de bevindingen die het resultaat zijn van een vergelijking tussen twee subgroepen getrainde leerlingen, namelijk een subgroep die na de training hoger scoort dan ervoor (de 'profijt'-groep) en een subgroep waarvoor dat niet het geval is (de 'geen profijt'-groep). We zullen enkele voorbeelden geven uit de protocollen voor het woord 'dilemma', dat werd aangeboden in dit stukje tekst:

Ik weet niet goed wat ik moet doen. Ik mag met mijn vriendin en haar ouders mee op vakantie. Maar net in die tijd gaat mijn zus trouwen. Als ik met mijn vriendin meega, mis ik het trouwfeest. En als ik thuis blijf voor het feest, kan ik niet mee op vakantie. Het is een echt dilemma!

### Vergelijking van de twee groepen

#### • Bevindingen wat betreft de 'W-vragen'

De 'geen profijt'-groep maakt iets meer *expliciet* gebruik van W-vragen. Een voorbeeld is het volgende protocolfragment:

Het is een echt dilemma. Nou het is een echt probleem... het is echt... nou ik denk probleem... eh 'Wat is het?', nou een... gróót probleem ja of een probleem...

Deze leerling vindt 'probleem' door 'Het is een echt dilemma' als invulzin te gebruiken zoals in de training geoefend. De W-vraag brengt hem op 'groot', maar hij is er niet zeker van of dat er wel bijhoort.

Uit dit fragment blijkt dat de leerling weet dat alleen 'probleem' misschien niet de hele betekenis van 'dilemma' weergeeft.

De protocollen van de 'profijt'-groep vertonen meer uitingen die gezien kunnen worden als antwoorden op *impliciet* gestelde W-vragen. Een voorbeeld hiervan is het volgende fragment van een 'profijt'-leerling:

Het is een moeilijke zaak, hij weet niet wat hij moet doen... het trouwfeest of op vakantie, dat is het eigenlijk, hij weet niet wat hij moet doen...

Deze uitingen kunnen gezien worden als antwoord op een vraag als 'Waar gaat het om bij "dilemma"?' Wat er gezegd wordt ligt nog heel dicht bij de context, maar biedt een mogelijkheid tot decontextualisatie in de richting van 'moeilijke zaak'.

Er zijn in beide subgroepen leerlingen die het werken met de W-vragen lastig vinden omdat nu eens de ene en dan weer een andere W-vraag nuttig is. In de proefversie van de training 'Strategisch woorden leren' werd gewerkt met vaste W-vragen per woordsoort. Voor een zelfstandig naamwoord is bijvoorbeeld een geschikte vraag: 'Wat voor soort ding is het?' en voor een werkwoord: 'Wat gebeurt er?' De leerlingen bleken de woordsoorten echter niet goed genoeg te kunnen onderscheiden, zodat wat als hulpmiddel bedoeld was een obstakel werd. (Zie in dit verband Meulenbeek 1995.) Het probleem van het werken met W-vragen naar keuze is echter een probleem dat eigen is aan iedere strategische aanpak, dus eigen aan leren leren. Waarschijnlijk hebben leerlingen veel meer oefening nodig dan ze gehad hebben om zo'n aanpak met vrucht te kunnen gebruiken.

#### • Bevindingen betreffende het definitie-schema

Spontaan *expliciet* gebruik van het schema treffen we in de hardopdenk-protocollen niet aan. Wel zien we indicaties voor *impliciet* gebruik, namelijk daar waar duidelijk is dat een leerling bezig is met het vinden van een definitie voor het onbekende woord in de vorm van een algemeen kenmerk (een bovengeordend begrip) en een bijzonder. Voor een deel zien we in de protocollen terug wat al gebleken was tijdens de training en uit de antwoorden op de schriftelijke natoets: de leerlingen zijn er vaak (gemiddeld bij 4 van de 10 items) op uit om een synoniem te vinden. Maar tijdens de hardopdenktaak zien we dat ze even vaak bezig zijn met het vinden van definities (gemiddeld eveneens bij 4 van de 10 items). De 'geen profijt'-groep geeft iets meer synoniemen dan definities, bij de 'profijt'-groep ligt dat andersom. De definities zijn niet altijd 'gevuld', zoals in het volgende fragment van een 'profijt'-leerling bij 'dilemma':

Probleem, ehm [...] een raadselachtig probleem of eh, ze weet niet wat ze moet doen [...] ik denk een probleem.

Deze leerling overweegt even 'raadselachtig' als bijzonder kenmerk, maar houdt het dan op 'probleem' zonder meer.

We zien dus dat getrainde leerlingen wel weten hoe een woordbetekenis in definitievorm eruit ziet, en dat ze zo'n betekenis ook afleiden in sommige gevallen, maar dat het vinden van een synoniem een aantrekkelijke optie blijft.

## Een cursus/studie Frans in Frankrijk?

- 66 zomer-, 44 jaarcursussen
- óók voor docenten Frans
- cursus/studieduur: van 1 wk tot 9 mnd
- vlotte afhandeling van inschrijving
- steun van Franse Ambassade
- uitgebreid, persoonlijk advies van leraar Frans

Vraag de gratis folder aan!

# TRICOLORE

Bemiddeling voor cursussen Frans in Frankrijk



Postbus 93333  
2509 AH Den Haag  
tel.: 070-383 6666

### • Bevindingen over het decontextualiseren

De protocollen van de getrainde leerlingen zijn beoordeeld op het voorkomen van decontextualisatie. Er is op deze maat geen verschil tussen beide subgroepen. Alle leerlingen zijn bij bijna alle items bezig met decontextualiseren. Ook zijn er in beide subgroepen leerlingen die goed begrepen hebben wat de beperking is die het afleiden uit één stukje tekst met zich meebrengt. Het mooiste voorbeeld (voor 'dilemma') komt van een 'geen profijt'-leerling:

[...] Het is een echt dilemma, ja een beetje een rotsituatie vind ik... Ja maar ik weet niet of het áltijd zo is dat je tussen twee dingen moet kiezen, dat weet ik niet [...] Het is een echt kiesprobleem een beetje, je moet kiezen tussen twee dingen, nou: probleem met kiezen.

Deze leerling formuleert de informatie die uit de context is losgemaakt mooi in een definitievorm. Bovendien 'onderhandelt' hij met zichzelf over de status van het gegeven 'dat je tussen twee dingen moet kiezen'. Hij blijkt daarmee te beschikken over de kennis dat informatie uit één stukje tekst moet worden bevestigd in volgende contexten. Als hij het woord 'dilemma' nog eens tegenkomt in een context van 'kiezen tussen twee dingen' is de kans groot dat dit kenmerk alsnog in de woordbetekenis wordt opgenomen.

Voor een aantal andere leerlingen heeft de manier waarop het decontextualiseren tijdens de training is behandeld het afleiden uit de context misschien te veel geproblematiseerd. Deze leerlingen houden zich erg op de vlakke, en zijn al heel tevreden met één woord dat globaal de betekenis van het onbekende woord aangeeft, ook al weten ze misschien dat die betekenis niet voldoende precies is en dat ze informatie laten liggen. Dit 'op zeker spelen' heeft ook voordelen. Een leerling die alleen maar afleidt dat een dilemma een probleem is, zit met die betekenis in ieder geval in het goede betekenisgebied; en de kans is groot dat hij of zij dat ene woord nog weet als 'dilemma' nog eens voorkomt.

Er zijn ook leerlingen die het zekere voor het onzekere nemen door in de betekenis die ze voor het woord geven juist erg dicht bij de context te blijven. Een voorbeeld vormt de leerling die de volgende betekenis geeft voor 'dilemma': 'Ze wil graag met haar vriendin mee maar ze kan het ook niet maken om niet op het trouwfeest van haar zus te komen.' Zelfs als de leerling in kwestie zich deze betekenis herinnert als het woord 'dilemma' zich nog eens voordoet, is het niet waarschijnlijk dat hij of zij daar erg veel aan heeft, tenzij er op dat moment alsnog een decontextualisatieproces op gang komt.

We zien dat er bij de getrainde leerlingen wat betreft het decontextualiseren het een en ander op gang is gebracht. Het zou interessant zijn geweest hen te laten werken met meer contexten voor hetzelfde onbekende woord. Dit zal gaan gebeuren in een kort vervolgonderzoek.

### Discussie

Deze voorlopige bevindingen moeten nog worden bevestigd door vergelijking met wat de analyse van de protocollen van de ongetrainde leerlingen zal opleveren. Wat we in ieder geval kunnen vaststellen is dat de leerlingen in de training, zoals gegeven, te maken hebben gekregen met alle moeilijkheden die er met het afleiden van een woordbetekenis uit de context verbonden zijn. En dat ze daarbij ook te maken kregen met moeilijkheden eigen aan het 'leren afleiden'. De twee voornaamste moeilijkheden in het afleiden zelf zijn: de context goed gebruiken maar ook loslaten, en toewerken naar een conventionele vorm voor de betekenis. En de twee belangrijkste moeilijkheden eigen aan het 'leren afleiden' zijn: werken met een strategie, dat wil zeggen met een aanpak die steeds een beetje aangepast wordt aan de omstandigheden (soms is deze W-vraag handig, dan weer een andere; soms kun je een synoniem vinden, anders moet je toewerken naar een definitie); en overweg kunnen met onzekerheid (informatie uit een context is zelden in één keer helemaal zeker; voor de betekenis van een woord is meestal niet maar één antwoord juist, maar kunnen verschillende varianten voldoende goed zijn). Een nadeel van het aanbieden van alle moeilijkheden tegelijk is dat de leerlingen onvoldoende oefening hebben gehad in het leren aanpakken van dit alles. Misschien is een voordeel dat de leerlingen zich bewust zijn geworden van wat er allemaal komt kijken bij deze taak, en dat ze van dit bewustzijn kun-

nen profiteren wanneer zich een onbekend woord voordoet in een tekst waarmee ze uit de voeten kunnen.

### Aanpassing van de training

In de training hebben we te veel willen doen in de lestijd die er ter beschikking was. In een volgende fase zal de training vereenvoudigd moeten worden. Het is raadzaam om de verschillende moeilijkheden meer één voor één te behandelen, en pas daarna te oefenen met geïntegreerde taken waarbij de moeilijkheden tegelijkertijd een rol spelen. Een dergelijke meer gefaseerde en in de tijd gespreide training heeft nog meer kans van slagen als onderdelen ervan ingebed zouden kunnen worden in een reguliere taalmethodode. Nuttig is in dit verband een stappenplan dat Biemond, Elshout-Mohr & Verhallen (1995) bespreken. Aan de hand van dit plan kunnen leerkrachten met hun leerlingen op zoek gaan naar de betekenis van een onbekend woord dat zich in een tekst voordoet. (Zie ook Schouten-van Parreren 1996, die integratie van woordleerstrategieën in methoden aanbeveelt voor het vreemde-talenonderwijs.)

### Suggesties voor eenvoudige woordschatoefeningen

Het is duidelijk dat we vooralsnog voor het afleiden van woordbetekenissen uit de context geen kant-en-klaar recept te bieden hebben dat altijd tot het gewenste resultaat (een contextvrije woordbetekenis)

leidt. Wel kunnen we een paar suggesties geven voor oefeningen die leerlingen in kleine groepjes in interactie met elkaar kunnen doen en die hen bewuster maken van woorden en hun betekenis:

- Laat leerlingen woorden waarvan ze de betekenis goed kennen eens definiëren; laat hen ontdekken hoe moeilijk dat is en hoeveel verschillende formuleringen er soms zijn; laat zien dat in verschillende formuleringen toch vaak eenzelfde patroon te herkennen is. Ook het laten definiëren van onbekende woorden kan nuttig en leuk zijn, bijvoorbeeld in de vorm van het woordenboekspel, zie Walrecht 1991.
- Laat leerlingen een stuk tekst met een onbekend woord erin eens helemaal uitpluizen op wat er uit te halen is over de betekenis van dat woord; laat hen met elkaar bespreken wat daarvan algemener geldig zal zijn, wat niet, en waarom dat zo is.
- Laat hen proberen dat wat algemener geldig is in de vorm van een definitie te formuleren en laat hen dat vergelijken met wat het woordenboek zegt.

Als leerlingen zich meer bewust worden van wat er te leren valt over woorden, krijgen ze er misschien ook meer plezier in om met de betekenis van woorden bezig te zijn. Elke kleine verbetering zal bijdragen aan de kans dat leerlingen zelfstandig hun woordenschat uitbouwen, meer dan 'vanzelf' gebeurt.

### Literatuur

- Biemond, H., Elshout-Mohr, M. & Verhallen, M., Wat is agrarische? *Jeugd, School en Wereld* jrg. 80 (1995), nr. 5, 29-33.
- Daalen-Kapteijns, M.M. van, C. Schouten-van Parreren & K. de Gloppe, Het afleiden van woordbetekenissen uit de context, in: *Levende Talen* 485 (1993), 589-594.
- Drop, W., & J.H.L. de Vries, *Taalbeheersing. Handboek voor taalhantering*, Wolters-Noordhoff: Groningen, 1977.
- Huijgen, M., & M. Verburg, *Van Dale Basiswoordenboek Nederlands*, Utrecht: Van Dale, 1987.
- Meulenbeek, E., Ontwikkeling van een training in 'woordleerstrategieën' voor leerlingen uit de achtste groep van de basisschool. Stageverslag, 1995.
- Schouten-van Parreren, C., Woordenschatonderwijs en leren leren, in: *Toegepaste Taalwetenschap in artikelen* 54 (1996) (in druk).
- Schwartz, R.M., & T.E. Raphael, Concept of definition: a key to improving students' vocabulary, in: *The reading teacher*, 1985, 198-205.
- Walrecht, A., *Woordenboekspel*, Kwadraat: Utrecht, 1991.

### Noten

1. Het hier besproken onderzoek wordt gesubsidieerd door SVO (project 93501 en 95734).
2. We bedanken hierbij de betreffende docen-

ten en leerlingen voor hun medewerking en inzet.

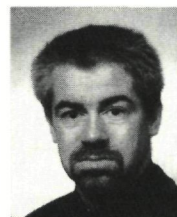
3. We bedanken Tinka de Boer voor het geven van de proeflessen, en Ineke Jongen voor haar harde werken als trainer in proef- en uitvoerende periode.
4. Hanneke van Parreren bedanken we voor het scoren van de toetsen, en voor diverse andere werkzaamheden die het onderzoek inhoudelijk ondersteund hebben.
5. Voor het zorgvuldige transcriberen en andere onderzoeks ondersteunende activiteiten danken we Marijke Lambers, Simone Klooster, Gerrit Saaltink en Walter van Ruitenbeek.

### Maartje van Daalen-Kapteijns



Geboren 1950. Studeerde Psychologie (specialisatie Functieleer) aan de Universiteit van Amsterdam. Als onderzoeker werkzaam bij het SCO-Kohnstamm Instituut binnen de programmagroep Taalonderwijs. Adres: SCO-Kohnstamm Instituut, Wibautstraat 4, 1091 GM Amsterdam.

### Kees de Gloppe



Geboren 1956. Studeerde Nederlands en Algemene Taalwetenschap aan de Universiteit van Amsterdam. Is programmaleider van de groep Taalonderwijs van het SCO-Kohnstamm

Instituut en hoogleraar Onderwijskunde, in het bijzonder taalonderwijs, aan de Universiteit van Amsterdam. Adres: SCO-Kohnstamm Instituut, Wibautstraat 4, 1091 GM Amsterdam.

### Carolien Schouten-van Parreren



Studeerde Slavische Taal- en Letterkunde aan de Universiteit van Amsterdam. Is verbonden aan de Vakgroep Pedagogiek en aan het Instituut voor Didactiek en

Onderwijspraktijk van de Vrije Universiteit. Houdt zich bezig met onderzoek op het gebied van woordverwerving en lezen. Adres: Vrije Universiteit, Vakgroep Pedagogiek, Van der Boechorststraat 1, 1081 BT Amsterdam.