

## Ten Geleide

Het artikel van Florentine Krijnen, Sebastiaan Dönszelmann, Hanna Westbroek en Martijn Meeter over woordverwerving in de bovenbouw van het vreemdetalenonderwijs, richt zich op de wijze waarop docenten hieraan aandacht besteden. Op basis van lesobservaties bij mvt-docenten gevolgd door semi-structureerde interviews zijn de rol en plek van woordverwerving, en ervaringen en overtuigingen ten aanzien van woordverwerving in kaart gebracht. De observatiecriteria betroffen bekende taaldidactische strategieën en aan woordverwerving gerelateerde taalkundige domeinen. De laatstgenoemde criteria werden mede ingegeven door de nieuwe taalbewustzijnseindtermen. De resultaten suggereren dat woordverwerving een weinig gerichte aanpak kent. Hoewel de docenten waarde hechten aan woordverwerving, lijkt hun kennis van en ervaring met mogelijkheden voor taalkundige invalshoeken en taaldidactische strategieën bij woordenschatonderwijs gering. Ze benoemen een gebrek aan handvatten om invulling te geven aan woordenschatonderwijs, en een behoefte aan meer taalkundige en taaldidactische kennis en scholing. Het ontworpen observatieinstrument kan door docenten ingezet worden om (in samenwerking) het (taal)bewustzijn binnen woordverwerving te vergroten.

Leesmotivatie en persoonlijke groei zijn twee concepten die de laatste jaren veel genoemd worden in de context van het literatuuronderwijs. Anouk de Kleijn doet verslag van een onderzoek naar de effectiviteit van een lessenserie gericht op het stimuleren van die leesmotivatie en persoonlijke groei. In dit onderzoek is ook expliciete aandacht voor de evaluatie en implementatie van het lesmateriaal. In het lesmateriaal staan aandacht voor de positieve effecten van lezen, een begeleide en beperkte boekenkeuze en de boekenclub centraal. Uit de resultaten blijkt dat het loont om in het literatuuronderwijs in te zetten op leesmotivatie én persoonlijke groei, omdat zij elkaar mogelijk versterken. Kennis van de positieve effecten van lezen kan leiden tot bewustwording van die effecten tijdens het lezen. Leerlingen kunnen dan gaan lezen om te groeien en die groei kan de wil om te lezen weer voeden.

Amos van Gelderen bespreekt de dissertatie van Brechtje van Zeijts, *Different medium, Same processes? Reading comprehension instruction in primary school incorporating audio and video*.

Namens de redactie  
HELGE BONSET

## Taalbewustzijn en woordverwerving in het vreemdetalenonderwijs; Wat doen we eigenlijk met die woordjes?

FLORENTINE KRIJNEN, SEBASTIAAN DÖNSZELMANN,  
HANNA WESTBROEK & MARTIJN MEETER

*Zonder woordenschat geen taalverwerving: dit artikel over woordverwerving in de bovenbouw van het vreemdetalenonderwijs richt zich op de wijze waarop docenten aandacht besteden aan woordverwerving. Op basis van lesobservaties bij mvt-docenten gevolgd door semi-structureerde interviews zijn de rol en plek van woordverwerving, en ervaringen en overtuigingen ten aanzien van woordverwerving in kaart gebracht. De observatiecriteria betroffen bekende taaldidactische strategieën en aan woordverwerving gerelateerde taalkundige domeinen. De laatstgenoemde criteria werden mede ingegeven door de nieuwe taalbewustzijnseindtermen. De resultaten suggereren dat woordverwerving een weinig gerichte aanpak kent. Hoewel de deelnemende docenten waarde hechten aan woordverwerving, lijkt hun kennis van en ervaring met mogelijkheden voor taalkundige invalshoeken en taaldidactische strategieën bij woordenschatonderwijs gering. Ze benoemen een gebrek aan handvatten om invulling te geven aan woordenschatonderwijs, en een behoefte aan meer taalkundige en taaldidactische kennis en scholing. Het ontworpen observatieinstrument kan door docenten ingezet worden om (in samenwerking) het (taal)bewustzijn binnen woordverwerving te vergroten*

Geen vreemdetalendocent zal het belang van woordenschat bij het leren van een taal ontkennen. Of zoals Nation (2013) stelt: woordkennis is een erg sterke voorspeller van taalvaardigheid. Onderzoek naar leesbegrip laat zien dat ‘goede lezers of minder goede lezers verschillen in zowel de omvang als de kwaliteit van hun woordenschat’ (Houtveen et al., 2019, p. 79). Een goede beheersing van idioom lijkt dus voor leerlingen noodzakelijk, al blijken zij zelfs na meerdere jaren vreemdetalenonderwijs soms nog beperkt vertrouwd met hoogfrequente doeltaalwoorden (Peters, 2019).

In de bovenbouw-onderwijspraktijk van het voortgezet onderwijs worden leerlingen op dit moment nog veelvuldig met geïsoleerde vaardigheidsoopdrachten aan het werk gezet, zoals beschreven in de examensyllabus (College voor Toetsen en Examens, 2020). Woordverwerving lijkt zich binnen deze werkwijze te beperken tot lagere-orde leeractiviteiten met korte-termijn opbrengst, weinig herhaling of verdieping en gedreven door externe factoren (de docent vindt het belangrijk) in plaats van door inhoud (wat heb ik er zelf aan?). Ondanks de communicatieve doelen van het vreemdetalenonderwijs lijken de rol en plek van woordenschat de

afgelopen decennia onderbelicht gebleven, terwijl leerlingen voor communicatie baat hebben bij een brede, bruikbare woordenschat en onderwijs gericht op een actieve toepassing van het geleerde in rijke contexten (Piggott, 2019). Woorden *even kennen* is niet hetzelfde als werkelijke *woordbeheersing*.

Nation (2017) maakt een belangrijk onderscheid tussen de *quantity of meetings* met een woord en de *quality of meetings*. Er moet worden stilgestaan bij de kwaliteit van de aandacht die een woord krijgt, ofwel expliciete intentionele woordvererving, en daarnaast moeten docenten nadrukkelijk zorgen voor herhaling van woorden. Ook Peters (2017) benoemt behalve de behoefte aan een grote woordkwantiteit, de noodzaak van kwalitatieve, intensieve aandacht voor woorden, in het bijzonder voor hoogfrequent idioom en voor woorden die functioneel zijn voor de uit te voeren taalkaak. Dat lijkt in de lespraktijk van het voortgezet onderwijs een uitdaging, evenals het waarborgen van herhaling van die woorden, en het expliciet aandacht schenken aan woorden tijdens lessituaties.

Voor een juiste opslag en toepassing van woordenschat achten Webb & Nation (2017) bewustzijn van talige context en van taalkundige aspecten onontbeerlijk. We sluiten aan bij die taalkundige aspecten, door te onderzoeken of een woordenschatbenadering waarin taalkundige domeinen als semantiek, syntaxis, orthografie, pragmatiek en etymologie een plek hebben gekregen, bijdraagt aan meer diepgaande woordkennis, betere beklijving en vergrote bruikbaarheid.

Dit artikel maakt onderdeel uit van een mixed-methods ontwerponderzoek naar een effectieve woordenschatdidactiek, dat zich richt op het didactisch handelen van de docent binnen lessituaties. Het betreft een kwalitatieve, inventariserende en beschrijvende studie naar de aandacht voor woordenschat in het mvt-onderwijs. De studie bevat lesobservaties aangevuld met interviews met

de geobserveerde docenten, die illustreren welke plek en rol woordenschatonderwijs momenteel in hun mvt-lespraktijk inneemt en welke overtuigingen, handelingen en belemmeringen zij hierbij herkennen. Dit is nodig om de uitgangspunten te bepalen voor de te ontwikkelen interventie en de daaraan verbonden effectstudie naar leeropbrengsten, in een latere fase van dit (promotie)onderzoek. Deze verkenning leidt tot aanknopingspunten voor de ontwerpfasen die voorafgaat aan didactische interventies.

### Taalkundig en taaldidactisch bewust handelen

Binnen een onderzoek naar woordenschatdidactiek kan aandacht voor taalbewustzijn niet uitblijven. Zo onderstrepen onderzoekers het belang van metacognitie binnen het woordleerproces (zie Andrews, 2001, 2010; Mondria, 2006; Peters, 2017; Schmidt, 1990; Stone, 1998; Swain, 2000), waarbij het onder andere gaat om bewustzijn van taal en van taalleerprocessen. Dat geldt zowel voor leerlingen en hun bewustzijn van het eigen leerproces, als voor docenten die taalkundig en taaldidactisch bewust het leerproces van hun leerlingen begeleiden (Andrews, 2010). Ook Schmidt (1990, 2010) pleit voor gerichte leeraandacht: taalvormen dienen veelal bewust en gericht te worden waargenomen om deze te kunnen omzetten in bruikbare kennis. Nation (2013) beargumenteert eveneens de noodzaak van bewustzijn van veelvoorkomende woorden. Zolang deze niet gericht worden opgemerkt en (aan)geleerd, raken ook deze woorden niet verankerd in het mentale lexicon (Nation, 2006). Zonder een snel begrip en gemakkelijk gebruik van hoogfrequente woorden, worden taalbegrip en taalproductie bemoeilijkt.

Ook bij vaste talige structuren moet stilgestaan worden. Lewis (1993) stuurt in *The lexical*

*approach* aan op leeractiviteiten gericht op woordcombinaties en collocaties. Onderzoek van Boers et al. (2014) toont aan dat collocatieve constructies nauwelijks worden opgepikt door taalleerders wanneer deze constructies niet visueel gemarkeerd zijn. Andrews (2001) onderstreept eveneens dat expliciete aandacht nodig is voor het talige aspect dat geleerd moet worden. Ook benadrukt hij dat het besef van het bijzondere karakter van taalleerprocessen, waarbij inhoud en vorm beide talig zijn, en een bijbehorend reflectievermogen van de docent daarop, essentieel zijn. Dit komt overeen met Nation's *quality of meetings* (2017), ofwel een diepgaand en didactisch bewust leerproces, even belangrijk als herhaling.

#### Taalkundige domeinen

Binnen dit onderzoek staat de veronderstelling centraal dat het leerrendement van het woordverervingsonderwijs versterkt kan worden door een taalbewustzijnsaanpak via de taalkundige domeinen semantiek, syntaxis, orthografie, pragmatiek en etymologie. Deze domeinen worden in onderstaande paragraaf toegelicht.

In het vreemdetalenonderwijs ligt de focus en primaire beoordeling van woordenschat op *orthografie* en op een beperkte vorm van *semantiek*: hoe schrijf je het woord en wat betekent het, binnen de gegeven context. Binnen veel onderwijs worden woorden overwegend in aparte woordenlijsten aangeboden, met hun specifieke betekenis binnen de specifieke context van de bijbehorende bron. Het lijkt echter zinvoller (en leidend tot meer taalbewustzijn) om woorden met elkaar te verbinden en te voorzien van gebruiks- of achtergrondinformatie. Zo leren leerlingen inhoudsvol communiceren, bijvoorbeeld met de woorden 'moeder' en 'arts', als zij weten hoe deze woorden in een zin verbonden worden met elkaar: 'mijn moeder bezoekt een arts' of 'mijn moeder wilde vroeger arts

worden'. Deze relaties die tot zinvolle betekenissen leiden, kunnen besproken worden vanuit een semantische blik.

Syntaxis bestudeert hoe woorden grammaticaal correct worden samengevoegd tot woordgroepen en zinnen, zoals in collocaties (*strong coffee*) en vaste woordcombinaties (*am Ende des Tages*). Focus op (vaste) relaties tussen woorden en hun onderlinge verbanden staat haaks op de neiging van veel vreemdetaallearders om woorden te isoleren en vaste combinaties over het hoofd te zien (Lewis, 2000). Deze vereenvoudigen echter de taalproductie van beginnende leerders. Zo kan een leerling 'On y va' gebruiken, hoewel de Franse regel voor het persoonlijk voornaamwoord dat een meewerkend voorwerp vervangt nog niet is aangeleerd, omdat die regel het taalvaardigheidsniveau ontstijgt (Peters, 2017). *Morfologische* kenmerken (woordvorming en woordstructuur op basis van morfemen, minimale wordeenheden) vallen binnen dit onderzoek in dezelfde categorie als syntaxis. Het betreft derivatie (van elkaar afgeleide woorden) en flexie (woorden die veranderen door grammaticale functies als tijd, geslacht en aantal). De kennis van afgeleide vormen is bij leerlingen vaak gering (Ward & Chuenjundaeng, 2009). Leerlingen krijgen pas meer oog voor woordfamilies, wanneer deze expliciet zichtbaar zijn (Nation, 2013), anders zijn zij geneigd woorden als *confusion*, *confused* en *confusing* als losse woorden te beschouwen, en niet als afgeleide en vervoegde woorden van hetzelfde stamwoord.

*Orthografische* eigenschappen spelen een rol in zowel de betekenisleer als de syntaxis: de spelling van een woord kan bepalend zijn voor de betekenis, wanneer twee woorden hetzelfde klinken. Denk aan: *rouw* versus *rauw*, of het Franse *oeufs* versus *eux*. *Parler* klinkt hetzelfde als *parlé*, maar de grammaticale functie en daarmee de contextuele betekenis zijn niet gelijk.

Naast technische benaderingen verdient ook het gebruik van de taal aandacht. Pragmatiek richt zich op de intentie die beoogd wordt in de communicatie, oftewel het verband tussen betekenis en bedoeling, met aandacht voor contextafhankelijke betekenissen (Chapman, 2011). Pragmatiek leert taalleerders hun kennis functioneel in te zetten: ieder woord dat gebruikt wordt is een keuze met een communicatief effect (Bogaart, 2015). De docent die tegen de leerling zegt: ‘*Tu peux dire bonjour?*’ informeert niet naar de bekwaamheid van de leerling om gedag te zeggen, maar corrigeert middels een impliciet narratief het gedrag van de leerling. Bedoeld wordt: ‘*Kun je niet even beleefd gedag zeggen?*’. Pragmatiek als thema binnen het mvt-onderwijs helpt leerlingen diverse betekenissen van taal te interpreteren, afhankelijk van de communicatieve context (Taguchi, 2018).

Tot slot kan ook het taalkundig domein etymologie bijdragen aan een verankering van woordenschat. Kennis van talenfamilies, herkomst van woorden en aandacht voor taalverwantschap spelen hierbij een rol (Boers, Eykmans & Stengers, 2007; Nation, 2013). Bewustzijn van overeenkomsten (cognaten) en verschillen (‘valse vrienden’) tussen verschillende talen leidt tot betere taalbeheersing (White & Horst, 2012). Zowel de receptieve als de productieve vaardigheden van leerlingen nemen toe dankzij het ontdekken van de herkomst van idiomatische uitdrukkingen (Boers, Eykmans & Stengers, 2007). Woordleren wordt hierdoor niet alleen gemakkelijker en interessanter, door te leren ‘hoe men in een bepaalde taal een bepaalde boodschap uitdrukt’, ontstaat er bovendien aandacht voor cultuurbewustzijn, wat naast taalbewustzijn eveneens een expliciet uitgangspunt is in het vernieuwde examenprogramma (Stichting Leerplanontwikkeling, 2025).

**Taaldidactische strategieën**  
Binnen dit onderzoek worden bovengenoemde taalkundige domeinen gecombineerd met bekende taaldidactische strategieën: *input*, *interaction*, *pushed output*, *noticing* en *learner awareness*. Deze strategieën dragen samen bij aan een gestructureerde aanpak voor woordenschatonderwijs en verankering van woordenschat in het geheugen van de leerlingen. Deze uitgangspunten komen voort uit heldere didactische adviezen over woordverwerving (Dönszelmann, 2019; Peters, 2017; Mondria, 2006; Mos, 2004; Tinkham, 1993; Waring, 1997 en Laufer, 1997), die nog onvoldoende opgevolgd lijken te worden in de onderwijspraktijk. In deze paragraaf lichten we toe hoe deze taaldidactische strategieën woordverwerving bij leerlingen kunnen bevorderen.

*Natural input* of *enriched/structured input* (Krashen, 1985) betreft de noodzakelijke blootstelling aan taal, waarbij de taal begrijpelijk moet zijn voor de leerder en bewuste herhaling moet bevatten van een geselecteerde taalvorm. Hierbij worden leerders veelvuldig geconfronteerd met eenzelfde geaccentueerde structuur waardoor *noticing* ontstaat. *Interaction* veronderstelt samenwerkingsvormen waarbij leerlingen in dialoog met elkaar, *over* de doeltaal en *in* de doeltaal (onder)handelen (*negotiation of meaning*). Het impliceert een actieve en taalproductieve deelname die het taalleerproces bevordert, waardoor leerlingen nieuw idioom en nieuwe taalstructuren van en met elkaar leren. Leerlingen die tijdens lessen regelmatig en actief met elkaar converseren in de doeltaal of over de doeltaal, leren sneller en meer, nemen nieuwe woorden van elkaar over en corrigeren elkaar (Long, 1981; 1996). Interactie wordt leerzamer dankzij *pushed output*, waarbij leerlingen verplicht worden om taalelementen toe te passen. Uit onderzoek van Swain en Lapkin (1995) blijkt dat leerlingen soms terughoudend zijn om taalleerstappen te zetten. *Pushed output* brengt leerlingen

in de situatie waarin zij ‘gedwongen’ worden om nieuwe taalstructuren herhaaldelijk in te zetten. Gecontroleerde leermomenten met bewuste aandacht voor herhaling zijn essentieel (Peters, 2021). *Noticing*-activiteiten richten de aandacht, vaak op meta-niveau, op dat wat geleerd moet worden, op het bewust verwerken en daadwerkelijk opnemen van taalelementen, en zijn voorwaardelijk om input goed op te nemen (Schmidt, 2010). Leerlingen slaan zelfs frequente taalvormen vaak pas op in het geheugen wanneer zij deze gericht en bewust waarnemen (Schmidt, 1983; 1990). Als docenten tenslotte aandacht voor *learner awareness* hebben, zorgen zij ervoor dat leerlingen zich steeds bewust zijn van hun eigen taalleerproces (Hawkins, 1999): hoe leer ik taal, wat leer ik, met welk taalleerdoel, wie ben ik als gebruiker van die taal? (Taal)leerbewustzijn is eveneens een nieuw element in het vernieuwde examenprogramma.

Circa vijftig jaar onderzoek naar didactische en taalkundige strategieën die een rol spelen of kunnen spelen bij de effectiviteit van het leren van woorden, leert ons dat de hier genoemde taalleerstrategieën niet nieuw zijn en vanuit didactisch oogpunt voor de hand liggen. Het is echter de vraag of deze in het vreemdetalenonderwijs voldoende effectief worden ingezet, zeker in relatie tot woordverwerving.

#### Onderzoeksvragen

In dit oriënterende onderzoek staat een effectieve, taalbewuste woordenschatdidactiek voor woordbeheersing op de lange termijn centraal. Zo’n didactiek vraagt om een taalkundig instrumentarium en taaldidactische strategieën. De studie richt zich op de volgende vraag: in hoeverre zijn in de huidige lespraktijk van het mvt-onderwijs kenmerken van dit effectief woordenschatonderwijs zichtbaar?

We beantwoorden de onderzoeksvraag

aan de hand van de volgende deelvragen:

1. In welke mate zijn de vijf genoemde taalkundige domeinen en de vijf taaldidactische strategieën zichtbaar tijdens geobserveerde mvt-lessen, wanneer een docent woordenschat benoemt, bespreekt of behandelt?
2. Wat zijn aanknopingspunten in zowel het didactisch handelen van de geobserveerde docenten, als in hun denken over woordenschatonderwijs, die zich lenen voor de ontwikkeling van een effectieve woordenschatdidactiek?

#### Methode

##### Onderzoeksofzet en meetinstrumenten

Om een impressie te krijgen van de plek, rol, vorm en aanpak van woordenschat in het huidige onderwijs zijn twaalf MVT-docenten op drie scholen geobserveerd tijdens een reguliere les aan havo- of vwo-4. Op basis van de taalkundige domeinen en taaldidactische strategieën is een observatie-instrument ontwikkeld (zie figuur 1). Het instrument is ge-pilot en aangescherpt om tot representatieve observaties te komen. Bij de observaties werd iedere vorm van aandacht voor woorden of chunks (groep woorden die samen een betekenisvolle eenheid vormen) genoteerd en aangevuld met letterlijke citaten van de docent en leerling(en). Deze items werden gecodeerd met 0 (elementair: benoemen, amper tot geen didactische aandacht), 1 (oppervlakkig: verklaren, enkele elementen werden aangestipt) of 2 (diep: verdiepen, een adequate uitvoering van het criterium in de lessituatie).

De volgende praktijkvoorbeelden uit de lesobservaties illustreren hoe gescoord wordt met het observatie-instrument: een docent vertaalt tijdens een lesactiviteit terloops een woord dat voorbijkomt in de bron of oefening: ‘*par hasard* betekent toevallig’. Dan kan

semantiek (A) gescoord worden, input (a) en noticing (d), allemaal op een elementair niveau (o). Wanneer de docent kort een context, voorbeeld of hint geeft bij een woord, wordt op dezelfde kijkcriteria oppervlakkig (1) gescoord: “Je vais au concert avec mon fils. Met wie ga ik dus? (...) Ik heb thuis ook une fille, maar nu ga ik met mon fils. Dus wat is fils? (...) Fils is zoon.” Diepe (2) aandacht voor een woord op bovenstaande kijkcriteria wordt gescoord wanneer de docent synoniemen noemt, een context of toelichting geeft, en expliciete aandacht vestigt op in dit geval de betekenis (semantiek) van het woord: ‘We lezen in dit artikel over een Forschung. Wat is een Forschung?(...)’

Ja, dat is een moeilijk woord. Ik noem een synoniem: eine Untersuchung, oder eine Recherche. Weten jullie het nu? (...) Inderdaad, een onderzoek. Wat zijn de verschillen tussen deze woorden? Wat voor soorten onderzoek denken we aan?’

Dit voorbeeld illustreert op drie niveaus mogelijk docentgedrag. Soortgelijke voorbeelden werden geïnventariseerd tijdens proefobservaties en opgenomen in een codeboek. Het observatie-instrument en het observatie-codeboek werden gevalideerd middels een standaard IRR (inter-rater reliability)-procedure. De interbeoordelaarsbetrouwbaarheid werd beoordeeld door drie lessen dubbel te observeren en door twee

Algemene gegevens:		
Datum + lesuur		
Vak		
Leerjaar + niveau		
Globale lesplanning: Welke lesonderdelen passeren de revue tijdens de geobserveerde les?		
Algemeen herkenbare MVT-didactische activiteiten die aanwezig zijn: Welke aanwijsbare activiteit/didactiek/thematiek wordt ingezet, buiten woordenschat om?		
Observatiecriteria voor dit onderzoek:		
Taalkundige domeinen	taaldidactische strategieën	Schaal coderingen:
A = Semantiek	a = (Enriched) input	0 = elementair (benoemen)
B = Syntaxis	b = Interaction	1 = oppervlakkig (verklaren)
C = Orthografie	c = Pushed Output	2 = diep (verdiepen)
D = Pragmatiek	d = Noticing	
E = Etymologie	e = Learner Awareness	

Figuur 1. Observatie-instrument Taalbewuste woordenschatdidactiek

codeurs, die gelijktijdig fysiek aanwezig waren in het klaslokaal, onafhankelijk van elkaar te laten coderen. Voorafgaand werd gezamenlijk een proefobservatie en nauwkeurige analyse hiervan uitgevoerd. De interbeoordelaarsbetrouwbaarheid werd onderzocht met behulp van intraclass correlatiecoëfficiënten (ICC's) (Ten Hove et al., 2022) en de shiny applicatie ICC4IRR (Koopman & Ten Hove, 2023). Met geschatte uitkomsten tussen 0,81 en 0,90 voor de verschillende items bleek de overeenkomst 'bijna perfect' (Landis & Koch, 1977). Voor een representatief beeld van de lespraktijk waren de geobserveerde docenten vooraf niet bekend met

de observatiecriteria of woordenschatfocus.

Lesobservaties werden gevolgd door exploratieve, semigestructureerde interviews waarin de docenten bevestigd werden over de wijze waarop zij doorgaans aandacht besteden aan woordverwerving, uit welke visie of overtuigingen deze aanpak voortkomt, welke school- of sectie-afspraken hierop van invloed zijn en hoe zij het woordenschatniveau van hun leerlingen inschatten. Ook kregen zij de taalkundige domeinen voorgelegd om inhoudelijke voorkennis te peilen, en werd gevraagd of zij deze bruikbaar achtten in relatie tot woordenschatonderwijs. Dit gebeurde door te vragen naar voorbeelden

Noteer hier alle woorden die op één of andere wijze door de docent expliciet gemaakt worden tijdens de lesobservatie.  Noteer in deze kolom de woorden die aandacht krijgen.	Ieder woord dat de docent noemt met als doel de aandacht erop te vestigen, dient te worden gecodeerd. Ook als dat slechts het expliciet noemen, herhalen of vertalen van een woord is. Het gaat om een (kort) moment van aandacht voor één item (dan wel een enkel woord, dan wel een uitdrukking, chunk of vaste werkwoord-voorzetsel combinatie, etc.). Noteer hier de wijze waarop dat gebeurt tijdens de les, bijvoorbeeld met letterlijke citaten van leerlingen en/of de docent.	Indien er sprake is van één van deze categorieën, noteer dat dan door in de betreffende kolom de mate waarin weer te geven (0 – 1 – 2)											
		Item:	Uitvoering in de lessituatie:	A	B	C	D	E	a	b	c	d	e

van taalkundige invalshoeken die de docenten in hun huidige lespraktijk wellicht al inzetten.

#### Participanten

Aan de streekproef van het oriënteren-de vooronderzoek hebben twaalf docenten deelgenomen van drie reguliere VO-scholengemeenschappen van gelijke grootte (1700 tot 2000 leerlingen), zonder specifieke ideologie. Er werden vijf lessen Frans, vier lessen Engels (waaronder één Cambridge-les en één tto-les) en drie lessen Duits geobserveerd, in vijf vwo 4-klassen en zeven havo 4-klassen. De docenten hadden tussen de 7 en 30 jaar ervaring in het onderwijs. De inschatting was dat leerlingen in leerjaar 4 potentieel een stevige basiswoordenschat hebben en dat het schoolniveau in de drie talen voldoende mogelijkheden biedt om taalkundige benaderingen in te zetten. De geobserveerde lessen duurden gemiddeld 50 minuten. De interviews duurden 30 minuten en zijn kort na de lesobservaties afgenomen.

#### Analyse

Met oog op de betrouwbaarheid van het instrument is het dubbel coderen geanalyseerd. Het gedetailleerde codeboek bood bij discrepanties tussen de coderingen van de twee codeurs in alle gevallen duidelijkheid. Zo bleken er enkele subtiele coderings- en interpretatieverschillen, bijvoorbeeld rondom de categorie *input* die op het laagste niveau (0 = elementair) soms lastig te herkennen was. Dan noteerde de ene observant *ao* (*input* is elementair aanwezig in het geval van een specifiek woord) en de ander noteerde niets. Twijfelgevallen werden besproken: zo werd in het geval van *input* vastgesteld dat het hardop noemen van een woord gecodeerd kon worden als een elementaire vorm van *input* (*ao*).

De semigestructureerde interviews bevat-

ten vier vooraf opgestelde hoofdvragen die de leidraad vormden voor het gesprek, gestructureerd aan de hand van een lijst relevante thema's die een eerste kijkkader vormde voor het inductief genereren van de codes. Factoren die hieruit naar voren kwamen waren bijvoorbeeld *Attitude* (op basis van welke overtuigingen wordt welk gedrag, intuïtief of bewust, ingezet; vanuit welke intrinsieke drijfveren en externe invloeden?), *Afspraken* (binnen secties, schoolbeleid of vanuit het Programma van Toetsing en Afsluiting of het Centraal Examen), *Oorsprong* (waar komen te leren woorden vandaan? Hoe wordt geselecteerd?), *Niveau* (dat leerlingen laten zien en de tevredenheid van docenten daarover) en *Praktijk* (waar en hoe komt woordenschat terug tijdens de lessen?).

In het interview-codeboek zijn naast de omschrijving per code naderhand ook letterlijke citaten opgenomen, afkomstig uit de interview-transcripties. Ten behoeve van de validiteit zijn deze door een tweede onderzoeker beoordeeld op nauwkeurigheid en consistentie. Hier bleek het noodzakelijk te expliciteren dat citaten meerdere codes kunnen bevatten. Bijvoorbeeld: 'Ik heb het met 5V-Cambridge over de renaissance gehad. Ze moesten stukken tekst lezen en daar heb ik wat woorden uitgehaald waar ik dan extra de nadruk op leg. Dus het focust wel op het vergroten van woordenschat, maar maakt deel uit van Renaissance omdat we willen dat ze ook die *poetry* daarin ontdekken', waarin drie factoren voorkomen: de docent zet een gerichte woordenschat-activiteit in, vanuit een woordenschat-overtuiging, waarbij intuïtief aandacht aan specifieke woorden wordt geschonken.

### Resultaten en discussie

In deze paragraaf worden per deelvraag de belangrijkste opbrengsten besproken.

*Deelvraag 1: In welke mate zijn de vijf genoemde taalkundige domeinen en de vijf taaldidactische strategieën zichtbaar tijdens geobserveerde MVT-lessen, wanneer een docent woordenschat benoemt, bespreekt of behandelt?*

In totaal zijn er twaalf MVT-lessen geobserveerd van gemiddeld 50 minuten. De momenten waarop er aandacht besteed werd aan een woord, werden geïnventariseerd. In vijf van de twaalf lessen werden slechts 0 tot 3 woorden uitgelicht. Bij één les werd nul keer 'aandacht voor woorden(schat)' genoteerd. Het hoogste aantal woorden dat in één les aandacht kreeg was 22. Van ieder woord werd genoteerd of er aandacht was voor de vijf taalkundige domeinen en/of de vijf taaldidactische strategieën. Er werden in totaal 84 woorden genoteerd die binnen de tien kijkcriteria (de domeinen en strategieën) in het totaal 224 keer scoorden. Deze werden vervolgens beoordeeld op de kwaliteit van de aandacht voor de betreffende woorden. Deze was nauwelijks diep te noemen (2 van 224 keer), in een derde van de gevallen oppervlakkig (73 keer) en verreweg het vaakst was de aandacht minimaal, oftewel elementair (149 keer).

De taaldidactische strategieën *interaction* en *pushed output* zijn 0 keer geobserveerd en *learner awareness* slechts 2 keer. Het taalkundige domein *semantiek* werd bij nagenoeg ieder item gecodeerd. *Semantiek*, *input* en *noticing* bleken per definitie op het meest elementaire niveau aanwezig. Dat is logisch: een woord wordt immers gecodeerd omdat er sprake is van betekenisstoekenning (*semantiek*). Omdat het benoemd of beschouwd wordt, is er *input*. Door deze (kortstondige) focus, is er expliciete aandacht, en dus potentieel *noticing*. De overige taalkundige domeinen werden nauwelijks geobserveerd: *syntaxis* (9 keer) *orthografie* (7), *pragmatiek* (3) en *etymologie* (3).

*Deelvraag 2: Wat zijn aanknopingspunten in zowel het didactisch handelen van de geobserveerde docenten, als in hun denken over woordenschatonderwijs, die zich lenen voor de ontwikkeling van een effectieve woordenschatdidactiek?*

Uit de interviews kwamen diverse patronen en factoren naar boven die van invloed zijn op woordvererving in de lespraktijk. Deze hebben geleid tot de volgende aanknopingspunten voor de te ontwikkelen didactiek.

#### *Attitude van de docenten*

Op de vraag naar de rol en plek van woordenschat in MVT-onderwijs, antwoordden alle participanten dat zij woordenschat belangrijk, vanzelfsprekend en inherent aan het vak vinden. Sommigen hechtten waarde aan woordvererving vanuit een intrinsieke wens om leerlingen taalvaardig te maken. Anderen spraken meer vanuit schoolkeuzes of sectiebeleid dan vanuit eigen overtuiging, of werden voornamelijk gedreven door externe factoren zoals het eindexamen. Deze docenten interpreteerden 'woordenschat' veelal als 'examenidroom'.

In de interviews werd verreweg het meest gesproken over overtuigingen, meningen en ervaringen met woordenschat en over het belang ervan. Het handelen van docenten ten aanzien van woordenschat wordt ogenschijnlijk bepaald door hun overtuigingen over woordenschat. Hieruit valt een aanknopingspunt af te leiden voor de docentensholing voorafgaand aan de implementatie van de woordenschatdidactiek, namelijk: met name het nut van woordenschat(didactiek) dient krachtig te worden overgebracht zodat de docenten achter de aanpak kunnen staan.

#### *Houding van leerlingen ten aanzien van woordenschat*

De geïnterviewde docenten gaven allemaal aan tijdens hun lessen het belang van

woordverwerving, herhaling en leerwerk te benadrukken om bewustzijn bij leerlingen te stimuleren. Toch blijven leerlingen volgens de participanten voornamelijk praktisch ingesteld en voor de korte termijn werken, en lijken zij beloningsgericht en weinig ontvankelijk voor onderbouwde leerstrategieën. Een belangrijk aanknopingspunt voor de didactiek moet daarom zijn taalleerbewustzijn over te brengen op leerlingen, met nadrukkelijke aandacht voor woordleerprocessen.

De docenten uitten zorgen over de desinteresse van leerlingen voor de talen in het algemeen, en woordenschat in het bijzonder. De nieuwe concepteindtermen willen daarop inspelen door taalbewustzijnscomponenten toe te voegen aan het examenprogramma waardoor het taalonderwijs inhoudelijker en motiverender wordt. De geïnterviewde docenten achten motiverender woordenschatonderwijs nodig, maar twijfelen eraan of een inhoudelijke benadering positief ontvangen zal worden door de leerlingen. In het ontwerp van de woordenschatdidactiek zal daarom oog moeten zijn voor motiverende lesactiviteiten.

*Beheersing van en reflectie op woordenschat*  
Hoewel woordverwerving essentieel bevonden wordt, lijkt de plek ervan in het curriculum (in de vorm van specifieke leeractiviteiten) minimaal. De docenten gaven aan zo nu en dan een woordenschatoefening ‘van stal te halen’, vanuit de overtuiging dat het goed is om er (extra) aandacht aan te besteden. Dit gebeurt veelal intuïtief en spontaan. Tijdgebrek, beperkingen die voortvloeien uit het toetsbeleid en gebrekkige inzet van leerlingen worden als belangrijkste oorzaken genoemd voor het uitblijven van een vaste structuur rondom woordenschat.

Een factor die opvallend weinig genoemd werd was de beheersing van woordenschat: deelnemende docenten leken zich nauwe-

lijks bewust van de bruikbaarheid van de aangereikte woordenschat in vaardigheden en activiteiten. Ook reflecteren op toetsing en de rol van feedback in relatie tot woordverwerving bleven onderbelicht. Voor het ontwikkelen van de woordenschatdidactiek betekent dit dat focus op beheersing van woorden en handvatten voor reflectie gewenst zijn.

#### Docentscholing

Tenslotte bleek het lastig voor de docenten om zich de toepassing van de taalkundige kenniselementen voor woordenschatonderwijs voor te stellen. Vrijwel in alle gevallen werd eerst om opheldering gevraagd, of bleef het bij kennis van enkele voorbeelden. Om tot een versterkt taalbewustzijn bij leerlingen te komen, hebben docenten meer kennis van de taalkundige domeinen in relatie tot woordenschat nodig, en suggesties ten aanzien van een verdiepende toepassing.

#### Conclusie en aanbevelingen

Uit de combinatie van lesobservaties en interviews met twaalf vreemdetalendocenten ontstaat een samenhangend beeld van de positie die woordenschat in hun lespraktijk heeft. Het lijkt erop dat woordverwerving een weinig gerichte aanpak kent. Hoewel deelnemende docenten waarde hechten aan woordverwerving, lijkt kennis van en ervaring met mogelijkheden voor taalkundige invalshoeken en taaldidactische strategieën bij woordenschatonderwijs gering. De omvang van de onderzoeksgroep was met twaalf docenten met uiteenlopende ervaringen en contexten bescheiden; niettemin valt het op dat hun praktijk- en kennisrepertoire juist in hoge mate overeenkomt. Die constatering suggereert dat er een beeld is ontstaan dat als vertrekpunt voor het ontwerp van de

woordenschatdidactiek kan dienen.

De participanten beschouwen woordenschat als essentieel vakonderdeel en handelen vanuit goede bedoelingen, maar benoemen een gebrek aan handvatten om invulling te geven aan woordenschatonderwijs, en een behoefte aan meer taalkundige en taaldidactische kennis en scholing. Deze taalkundige en didactische hiaten vragen om handreikingen die recht doen aan de praktijk en die duurzaam versterkt woordenschatonderwijs stimuleren.

Bewustzijn van de in dit artikel uitgelichte taalkundige en taaldidactische aspecten kan docenten nu al helpen taalbewuster en betekenisvoller aandacht te besteden aan woordenschat. Bovendien kan dit bewustzijn de professionele dialoog binnen taalsecties op gang brengen nu de landelijke vakvernieuwing om implementatie van taalbewustzijn vraagt. Het ontworpen observatie-instrument (zie figuur 1), kan door docenten ingezet worden om (in samenwerking) het (taal)bewustzijn binnen woordverwerving te vergroten. De in dit artikel aangereikte perspectieven kunnen docenten helpen om met kleine ontwerp aanpassingen en aandacht voor taalbewustzijn woordverwerving in hun lessen inhoudelijk te versterken.

#### LITERATUUR

- Andrews, S. (2001). The language awareness of the L2 teacher: Its impact upon pedagogical practice. *Language Awareness*, 10(2-3), 75-90. <https://doi.org/10.1080/09658410108667027>
- Andrews, S. (2010). Teacher language awareness and the professional knowledge base of the L2 teacher. *Language Awareness*, 12(2), 81-95. <https://doi.org/10.1080/09658410308667068>
- Boers, F., Eykmans, J., & Stengers, H. (2007). Presenting figurative idioms with a touch

of etymology: more than mere mnemonics? *Language Teaching Research*, 11 (1), 43-62.

Boers, F., Demecheleer, M., Coxhead, A., & Webb, S. (2014). Gauging the effects of exercises on verb-noun collocations. *Language Teaching Research*, 18(1), 54-74. <https://doi.org/10.1177/1362168813505389>

Boogaart, R. (2016). Een sprinter is een stoptrain zonder wc: De sturende kracht van taal (Derde druk). Amsterdam University Press.

Chapman, S. (2011). *Pragmatics*. Palgrave Macmillan.

College voor Toetsen en Examens (CvTE). (2020). *Syllabus moderne vreemde talen*. Geraadpleegd op: [https://www.examenblad.nl/system/files/2022/syllabi/syllabus\\_moderne\\_vreemde\\_talen\\_vwo\\_2024\\_8\\_juli\\_2022\\_versie\\_2.pdf](https://www.examenblad.nl/system/files/2022/syllabi/syllabus_moderne_vreemde_talen_vwo_2024_8_juli_2022_versie_2.pdf)

Dönszelmann, S. (2019). *Doeltaal-Leertaal: Didactiek, professionalisering en leereffecten*. Proefschrift Vrije Universiteit Amsterdam. Parthenon.

Hawkins, E. W. (1999). Foreign language study and language awareness. *Language Awareness*, 8(3-4), 124-142. <https://doi.org/10.1080/09658419908667124>

Houtveen, A. A. M., Steensel, R. C. M. van, & Rie, S. de la (2019). *De vele kanten van leesbegrip*. Literatuurstudie naar onderwijs in begrijpend lezen in opdracht van het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek en de Inspectie van het Onderwijs.

Hove, D. ten, Jorgensen, T. D., & Ark, L. A. van der (2022). Interrater reliability for multilevel data: A generalizability theory approach. *Psychological Methods*, 27(4), 650-666. <https://doi.org/10.1037/met0000391>

Koopman, L., & Hove, D. ten (2023). ICC4IRR: A shiny application to estimate interrater reliability using intraclass correlation coefficients. <https://lkoopman.shinyapps.io/ICC4IRR>.

Krashen, S. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. Longman.

- Laufer, B. (1997). What's in a word that makes it hard or easy? Intralexical factors affecting vocabulary acquisition. In N. Schmitt & M. McCarthy (Eds.), *Vocabulary: Description, acquisition, and pedagogy* (pp. 140-155). Cambridge University Press.
- Landis, J. R., & Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33(1), 159. <https://doi.org/10.2307/2529310>
- Lewis, M. (1993). *The lexical approach: The state of ELT and a way forward*. Language Teaching Publications.
- Lewis, M. (Ed.) (2000). *Teaching collocation: Further developments in the lexical approach*. Cengage Elt.
- Long, M. H. (1981). Input, interaction, and second-language acquisition. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 379(1), 259-278. <https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.1981.tb42014.x>
- Long, M. H. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W. C. Ritchie, & T. K. Bhatia (Eds.), *Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 413-468). Academic Press.
- Mondria, J.-A. (2006). Mythen over vocabulairevererving. *Levende Talen Tijdschrift*, 7(4), 3-11.
- Mos, M. (2004). Woord voor woord: De invloed van semantische en vormelijke clustering op het leren van de betekenis van Spaanse werkwoorden. *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen*, 71, 113-124.
- Nation, I. (2006). How large a vocabulary is needed for reading and listening? *The Canadian Modern Language Review*, 63(1), 59-82. <https://doi.org/10.3138/cmlr.63.1.59>
- Nation, I. S. P. (2013). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139524759>
- Nation, P. (2017). How vocabulary is learned. *Indonesian Journal of English Language Teaching*, 12(1), 1-14. <https://doi.org/10.25170/ijelt.v12i1.1458>
- Peters, E. (2017). *Woordenschat aanleren in een vreemde taal: Hoe doe je dat? (1e druk)*. Acco.
- Peters, E. (2019). The effect of imagery and on-screen text on foreign language vocabulary learning from audio-visual input. *TESOL Quarterly*, 54 (4), 1008-1032.
- Peters, E. (2021). Bevordering van woordenschatkennis in het Engels; De rol van ondertiteling en beeldondersteuning in audiovisuele input. *Levende Talen Tijdschrift*, 22(2), 3-13.
- Piggott, L. (2019). First meaning then form: a longitudinal study on the effects of delaying and reducing form-focused instruction for young adolescent EFL learners. *Proefschrift Universiteit Utrecht*. LOT.
- Schmidt, R. W. (1983). Interaction, acculturation and the acquisition of communicative competence. In N. Wolfson, & E. Judd (Eds.), *Sociolinguistics and Language Acquisition* (pp. 137-174). Newbury House.
- Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11(2), 129-158.
- Schmidt, R. (2010). Attention, awareness, and individual differences in language learning. In W. M. Chan, S. Chi, K. N. Cin, J. Istanto, M. Nagami, J. W. Sew, T. Suthiwan, & I. Walker, *Proceedings of CLaSIC 2010, Singapore, December 2-4* (pp. 721-737). National University of Singapore, Centre for Language Studies.
- Schmitt, N. (2008). Review article: Instructed second language vocabulary learning. *Language Teaching Research*, 12(3), 329-363. <https://doi.org/10.1177/13621688080809921>
- Stichting Leerplanontwikkeling (SLO). (2025). Actualisatie kerndoelen en examenprogramma's. Examenprogramma's moderne vreemde talen. Geraadpleegd op: <https://www.slo.nl/thema/meer/actualisatie-kerndoelen-examenprogramma/actualisatie-examenprogramma/examenprogramma-moderne-vreemde-talen/>
- Stone, C. A. (1998). The metaphor of scaffolding: Its utility for the field of learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 31(4), 344-364. <https://doi.org/10.1177/002221949803100404>
- Swain, M., & Lapkin, S. (1995). Problems in output and the cognitive processes they generate: A step towards second language learning. *Applied Linguistics*, 16(3), 371-391. <https://doi.org/10.1093/applin/16.3.371>
- Swain, M. (2000). The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. In J. P. Lantolf (Ed.), *Sociocultural theory and second language learning* (pp. 97-114). Oxford University Press.
- Taguchi, N. (2018). 4. Pragmatic competence in foreign language education: Cultivating learner autonomy and strategic learning of pragmatics. In I. Walker, D. K. G. Chan, M. Nagami, & C. Bourguignon (Eds.), *New perspectives on the development of communicative and related competence in foreign language education* (pp. 53-70). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9781501505034-004>
- Tinkham, T. (1993). The effect of semantic clustering on the learning of second language vocabulary. *System*, 21(3), 371-380. [https://doi.org/10.1016/0346-251x\(93\)90027-e](https://doi.org/10.1016/0346-251x(93)90027-e)
- Waring, R. (1997). The negative effects of learning words in semantic sets: A replication. *System*, 25(2), 261-274. [https://doi.org/10.1016/s0346-251x\(97\)00013-4](https://doi.org/10.1016/s0346-251x(97)00013-4)
- Ward, J., & Chuenjundaeng, J. (2009). Suffix knowledge: Acquisition and applications. *System*, 37(3), 461-469. <https://doi.org/10.1016/j.system.2009.01.004>
- Webb, S., & Nation, I.S.P. Nation. (2017). *How vocabulary is learned*. Oxford University Press.
- White, J. L., & Horst, M. (2012). Cognate awareness-raising in late childhood: Teachable and useful. *Language Awareness*, 21 (1-2), 181-196.
- FLORENTINE KRIJNEN is docent Frans op de Vrijeschool Zutphen en ontvangt sinds 2024 een lerarenpromotiebeurs van Dudoc-Alfa. Aan de Vrije Universiteit Amsterdam doet ze onderzoek naar een duurzame, taalbewuste en cultuurbewuste woordenschatdidactiek. Daarnaast was ze lid van de vakvernieuwingscommissie moderne vreemde talen bij SLO. E-mail: [f.m.r.krijnen@vu.nl](mailto:f.m.r.krijnen@vu.nl).
- SEBASTIAAN DÖNSZELMANN (vakdidacticus vreemde talen – Vrije Universiteit) promoveerde op doeltaaldidactiek en het didactisch leerproces van docenten. Hij is redacteur en medeauteur van *Handboek Vreemdetalendidactiek* (2020, Coutinho) en auteur van *Handboek Doeltaaldidactiek* (2024, Coutinho). Sebastiaan is adviseur bij Noordhoff voor de leergangen vreemde talen en is betrokken bij de landelijke vakvernieuwing moderne vreemde talen (SLO). E-mail: [s.donszelmann@vu.nl](mailto:s.donszelmann@vu.nl).
- HANNA WESTBROEK is universitair hoofd-docent aan de Vrije Universiteit Amsterdam, vakdidacticus scheikunde en onderzoeker aan de VU Lerarenacademie. Ze promoveerde in 2005 aan de Universiteit Utrecht op een scheikunde-didactisch ontwerponderzoek. Een rode draad in haar werk vormt de vraag hoe onderzoek en praktijk elkaar kunnen voeden, en hoe dit vertaald kan worden naar de lerarenopleiding en professionalisering van ervaren docenten. E-mail: [h.b.westbroek@vu.nl](mailto:h.b.westbroek@vu.nl).
- MARTIJN MEETER is hoogleraar onderwijswetenschappen aan de Vrije Universiteit Amsterdam (VU). Hij promoveerde in de psychologie en deed lang fundamenteel onderzoek naar leren. Daarna switchte hij naar de onderwijswetenschappen. Hij was een paar jaar directeur van onderzoeksinstituut LEARN! en afdelingshoofd van Pedagogische Wetenschappen, en is vanaf september 2025 directeur van de lerarenopleidingen van de VU. E-mail: [m.meeter@vu.nl](mailto:m.meeter@vu.nl).