

Woordenschat- onderwijs 2.0

Expliciet woordenschatonderwijs maakt anno 2011 deel uit van het aanbod in elke recente taalmethode. Ook in methoden voor de zaakvakken, technisch en begrijpend lezen is er aandacht voor woordenschat. In dit artikel wordt stilgestaan bij de ontwikkeling in het denken over woordenschatonderwijs en bij de huidige stand van zaken. Op grond hiervan worden aanzetten gegeven voor de mogelijke inrichting van woordenschatonderwijs voor de (nabije) toekomst.

Auteur: Tjalling Brouwer

Woordenschatonderwijs en (taal)methodes

Het is interessant om eens in een oude(re) taalmethode te kijken en deze te vergelijken met een recente methode. Het geeft inzicht in dat wat er door de auteurs (en uitgevers) van die verschillende methoden belangrijk werd gevonden en haalbaar werd geacht voor de toenmalige onderwijspraktijk. Een mooi voorbeeld is de veelgebruikte methode *Taal Actief*, de enige taalmethode in Nederland die tweemaal vrij volledig is vernieuwd en dus drie opeenvolgende versies heeft. Als je met de woordenschatbril op naar de drie versies kijkt, dan zie je daarin goed hoe het denken over woordenschatonderwijs en het belang daarvan in pakweg dertig jaar zich ontwikkeld heeft. In de eerste versie van *Taal Actief*, die begin jaren tachtig verscheen en waarvan het concept enkele jaren daarvoor ontwikkeld werd, wordt geen expliciete aandacht besteed aan het aanleren van woorden en begrippen, laat staan dat er sprake is van een doorlopende leerlijn en uitgewerkte didactiek. In de tweede versie van *Taal Actief* is letterlijk sprake van een aparte woordenschatlijn: de methode kent een woordenschataanpak, maar deze is ondergebracht in aparte materialen voor de leerkracht en leerlingen. Woordenschatonderwijs wordt blijkbaar niet gezien als iets voor alle leerlingen, maar is met name bedoeld voor NT2-leerlingen. Scholen kunnen besluiten om dit additionele materiaal wel of niet aan te schaffen, afhankelijk van hun schoolpopulatie. In de derde en meest recente versie van *Taal Actief* is er nog steeds sprake van additioneel materiaal, maar maakt woordenschatonderwijs expliciet deel uit van de leerlijn taalbeschuwing en ‘krijgt zowel het aanbod voor alle kinderen als het aanbod voor de meertalige kinderen veel aandacht.’ (Fuchs, De Goei & Van den Heuvel, z.j.) Methodes die tegelijkertijd met *Taal Actief*

3 of daarna verschenen zijn, hebben allemaal een leerlijn voor intentioneel woordenschatonderwijs, een (gedifferentieerd) aanbod dat bedoeld is voor zowel de autochtone als allochtone leerlingen en een uitgewerkte didactiek, waarbij min of meer uitgegaan wordt van de ‘viertakt’ (Verhallen & Verhallen, 1994) als didactisch model. Ook in recente methodes bij technisch lezen, begrijpend lezen en de zaakvakken is aandacht voor woorden die kinderen mogelijk niet kennen. Veelal beperkt deze aandacht zich in deze methodes tot het semantiseren van de begrippen in de handleidingen en/of in de leerlingboeken.

Stand van zaken (of wat heeft het ons gebracht?)

Op basis van het bovenstaande kan geconcludeerd worden dat er binnen de (taal)methodes grofweg een ontwikkeling zichtbaar is die loopt van geen aandacht, via aandacht voor woordenschat voor NT2-leerlingen, naar aandacht voor woordenschat voor alle leerlingen. Op dit moment wordt er geen methode meer uitgebracht zonder expliciete lijn voor woordenschatonderwijs. Dit zou gezien kunnen worden als een gunstige ontwikkeling, het zegt echter nog niets over de kwaliteit van het woordenschatonderwijs. Hieronder worden enkele, deels samenhangende, factoren genoemd die in veel methodes aan de orde zijn en die belemmerend zijn voor effectief en efficiënt woordenschatonderwijs.

De woorden uit de (taal)methodes zijn vaak ongeschikt voor woordenschatuitbreiding

Veel woorden uit de taalmethodes zijn te gemakkelijk. Woorden die kinderen in de groepen 1-2 al kennen, komen nogal eens

voor als doelwoord voor kinderen in de groepen 4 of hoger.

In de meeste methoden wordt aangegeven op basis van welke criteria de woorden geselecteerd worden. Vaak wordt aangegeven dat de woorden geselecteerd worden op basis van de bekende trits frequentie, nut en context (Van den Nulft & Verhallen, 2001). Er lijkt nog een ander criterium een rol te spelen, namelijk dat van de technische leesbaarheid. Veel methodes proberen de opdrachten en de teksten zo te maken dat leerlingen er zelfstandig mee aan het werk kunnen gaan. Het is vanuit dat oogpunt dan belangrijk dat de kinderen niet struikelen over technisch moeilijke woorden. Dit leidt er wellicht toe dat de woorden die begripsmatig geschikt zouden kunnen zijn voor een bepaalde groep, maar omdat ze leesteknisch moeilijk zijn, niet opgenomen worden. Een voorbeeld van een dergelijk woord is ‘etalage’. Leesteknisch is dit misschien een moeilijk woord, maar qua begripsniveau past het prima in een groep 4, indien dit binnen een relevante context, bijvoorbeeld binnen een thema over winkels, aangeboden wordt.

Er ligt te veel accent op de brede woordenschat en te weinig op de diepe woordenschatkennis

In de algemene handleidingen van methodes wordt meestal aangegeven hoeveel woorden er op jaarbasis aangeboden worden. Sommige methodes geven aan dat ze in iedere jaargroep zo’n 750 woorden (of meer nog) aanbieden. Dit streven naar het aanbieden van veel woorden wordt soms nog versterkt doordat methodes in allerlei lijstjes met elkaar worden vergeleken, waarbij ‘veel’ vaak als ‘goed’ wordt gezien. Het is echter niet het aantal woorden dat primair van belang is voor goed woordenschatonderwijs. Daarmee wordt hooguit

gewerkt aan een brede woordenschat. Als de kinderen bovendien veel van de ‘doelwoorden’ al kennen en er ook nog geen of weinig aandacht is voor het leren van nieuwe betekenisrelaties bij deze woorden (diepe woordenschatkennis), dan kan er geen sprake zijn van woordenschatonderwijs dat ertoe doet.

Er wordt te veel vanuit gegaan dat ‘moeilijke’ woorden voor alle kinderen moeilijk zijn

Sommige methoden hebben woorden onderverdeeld in woorden voor NT1- en woorden voor NT2-leerlingen. De achterliggende gedachte is dat de moeilijkere woorden geschikter zouden zijn voor NT1-leerlingen en de gemakkelijkere voor kinderen voor wie het Nederlands niet de thuistaal is. Nadere bestudering van deze woorden roept sterk de vraag op op welke gronden deze verdeling gemaakt is. Waarom staat ‘de katoen’ in het rijtje gemakkelijkere en ‘het dons’ in dat met de moeilijkere woorden? Idem voor ‘het heeal’ versus ‘de dampkring’?

In een (andere) recente taalmethode staat: “In deze les leer je tien nieuwe woorden.” Afgezien van de vraag of de meeste woorden die deze methode aanbiedt niet allang gekend zijn, gaat er een suggestie van uit dat de methodemakers weten welke woorden voor alle kinderen ‘moeilijk’ of onbekend zijn. De woordenschat is een persoonlijk ‘bezit’. Twee personen die allebei een woordenschat hebben van 20.000 woorden zullen ieder andere woorden kennen of niet kennen. Een kind uit Zeeland kent misschien het woord ‘mosselbank’ wel en het woord ‘portiek’ niet, terwijl een even oud kind uit Amsterdam het woord ‘mosselbank’ misschien niet kent, maar zeker als het in een flat woont, precies weet wat een portiek is.

De contexten in de taalmethodes zijn te mager

Hierboven is al gewezen op de criteria om doelwoorden te selecteren. Een daarvan is het selecteren van woorden op basis van een zogenaamde ‘pregnante context’ (Van den Nulft & Verhallen, 2001)). Het idee hierachter is dat een context het niet alleen noodzakelijk maakt om bepaalde woorden die daarin als vanzelfsprekend naar voren komen uit te leggen, maar dat leerlingen ook veel steun kunnen hebben aan de context om grip te krijgen op de daarin voorkomende woorden en begrippen. Veel methodes pretenderen vaak wel dat ze thematisch-cursorisch werken, maar zijn vaak in feite vooral cursorisch. Het thema is in veel gevallen niet veel meer dan een thematisch sausje. Het is dan ook niet verwonderlijk dat doelwoorden erg willekeurig gekozen lijken en onderling vaak weinig relatie hebben. Hierdoor is de mogelijkheid om te werken aan een netwerk van woorden, zoals bepleit wordt door Van den Nulft en Verhallen (2001) simpelweg niet mogelijk.

De doelwoorden uit de methodes zijn te veel doel op zich

In zijn algemeenheid staan veel lessen in de recente taalmethodes relatief los van elkaar. De lessen mondelinge taalvaardigheid staan vaak los van de schrijflessen en omgekeerd. Dat geldt ook voor de woordenschatlessen. Het lijkt erop dat het bij deze lessen vooral gaat om het aanleren van een rijtje met doelwoorden. De eerdergenoemde, tijdsintensieve, didactiek van de viertakt (Verhallen & Verhallen, 1994) wordt hiermee erg instrumenteel ingezet. Leerkrachten houden zich exact aan de fasering en voorschriften van dit model door er bijvoorbeeld op te letten dat ze bij de semantiseringsfase de woorden

zelf uitleggen, dat ze het woord ‘zeven keer in uiteenlopende situaties’ noemen en dat de woorden middels gevarieerde woordenschattoefeningen geconsolideerd worden. De toepassing van de aangeleerde doelwoorden binnen functionele spreek- of schrijftaken blijft echter vaak achterwege.

Naast deze bovengenoemde factoren die gekoppeld zijn aan de wijze waarop het woordenschatonderwijs binnen de recente taalmethodes vorm en inhoud gekregen heeft, zijn er nog enkele andere factoren aan te wijzen die een rol spelen in het huidige woordenschatonderwijs. Hieronder worden twee daarvan uitgewerkt.

Woordenschatonderwijs speelt een rol bij alle vakken, niet alleen bij taal

Het woordenschatonderwijs is op systematische wijze uitgewerkt in de huidige taalmethodes, maar daarmee is het nog geen exclusief domein van taal. Ook, of juist, bij bijvoorbeeld de zaakvakken is het kennen van de betekenis van woorden of concepten cruciaal voor het begrip van de lesstof. In toenemende mate wordt ook in de zaakvakmethodes aandacht besteed aan woordenschat. Opvallend is dat juist daarin veel moeilijkere, abstracte begrippen aan bod komen. Misschien zou hierbij meer aandacht besteed moeten worden aan het aanleren van woorden, middels een viertakt of de elders in dit tijdschrift beschreven zesstappenaanpak, maar daarvoor ontbreekt vaak de tijd, of wordt geen tijd gemaakt. Daarbij komt dat ook in de methodes voor technisch lezen en begrijpend lezen allerlei woorden worden uitgelegd. Omdat deze woorden in de volgende lessen (en teksten) niet terug zullen komen is de ruime aandacht die hier vaak aan besteed wordt, juist weer minder effectief. Hier zou volstaan kunnen worden met een korte uitleg van de, voor

deze leerlingen, ‘moeilijke’ woorden zodat zij bij het lezen van de teksten geen hinder ondervinden van woorden die ze niet begrijpen.

De Citotoets voor woordenschat is een steekproef

Veel scholen erkennen het belang van woordenschatonderwijs. Ze zetten daar extra op in en formuleren daarbij vaak ambitieuze doelstellingen: “In 2012 streven wij naar maximaal 10% DE-scores op de Citotoets voor woordenschat.” Evenveel scholen zullen teleurgesteld zijn over de behaalde resultaten op genoemde toets, ondanks al hun inspanningen. Ze zien het resultaat van hun inspanningen niet of onvoldoende terug in de resultaten op de toets.

Vaak hebben scholen niet in de gaten dat de Citotoetsen wel dezelfde systematiek hanteren voor het indelen van leerlingen in niveaus (A tot en met E of I tot en met IV), maar dat de inhoud van de toetsen niet goed vergelijkbaar is. In het algemeen is de aangeboden stof voor spelling in hoge mate dekkend voor de spellingcategorieën die voorkomen in de Citotoets spelling. Een lage score op de Citotoets zegt daarmee niet alleen iets over de spellingvaardigheid van de individuele leerlingen, maar, op groeps- of schoolniveau, ook iets over het aanbod voor spelling. De Citotoets voor woordenschat is te zien als een steekproef, waarbij de kans dat de op school aangeboden woorden deel uitmaken van de vijftig items uit de Citotoets, bijzonder klein is. Hiermee zegt de Citotoets alleen iets over het niveau van een leerling, groep of school in vergelijking met de vorige meting en/of de landelijke referentiegroep, maar kunnen er geen uitspraken gedaan worden over de kwaliteit van het woordenschatonderwijs of over de mate waarin de leerlingen de aangeboden doelwoorden uit de woordenschatlessen nu daadwerkelijk kennen.

“Nu de aandacht voor woordenschat een vaste plek verworven heeft binnen het onderwijs, lijkt het goed om pas op de plaats te maken en te kijken waar het verbeterd of versterkt kan worden.”

Woordenschat 2.0

In de afgelopen decennia is er, terecht, meer aandacht gekomen voor woordenschatonderwijs. Dat een brede en diepe woordenschat van cruciaal belang is voor schoolsucces is, zal door niemand ontkend worden. Nu de aandacht voor woordenschat een vaste plek verworven heeft binnen het onderwijs, lijkt het goed om pas op de plaats te maken en te kijken waar het verbeterd of versterkt kan worden.

Mogelijke ingrediënten voor een verbeteringslag zijn: betere selectie van woorden, het thematisch gehalte van de taalmethodes versterken zodat dit relevante en steunbiedende contexten oplevert, meer samenhang tussen de leerlijnen van de methodes, leerlingen meer betrekken bij het woordenschatonderwijs en dit meer afstemmen op hun individuele woordenschat (Brouwer, 2009).

Daarnaast zouden ook enkele kansrijke, nieuwe(re) elementen aan het woordenschatonderwijs toegevoegd kunnen worden zoals het werken met woordwiki's waarbij leerlingen, net als bij wikipedia, eigen omschrijvingen bedenken voor woorden en die, al dan niet middels internet, met elkaar uitwisselen en daarover met elkaar onderhandelen. Verder zou het monitoren van de groei van de woordenschat door leerkrachten én leerlingen middels (digitale) portfolio's en digitale persoonlijke woordenboeken, een

plek kunnen krijgen naast het gebruiken van een gestandaardiseerde toets voor woordenschat.

Hierbij gaat het niet om het afwijzen van verworvenheden en inzichten tot nu toe, maar het verder uitbouwen van het woordenschatonderwijs op basis van praktijkervaringen. Zo kan het huidige woordenschatonderwijs, woordenschat 1.0, uitgroeien naar een nieuwe, eigentijdse inrichting daarvan: woordenschat 2.0.

Tjalling Brouwer is zelfstandig taalspecialist; hij is onder andere redacteur van Tijdschrift Taal voor Opleiders en Onderwijsadviseurs, redactievoorzitter van JSW en lid van de stuurgroep van het landelijk netwerk van taalspecialisten.

Literatuur

Brouwer, Tj. (2009). *Scoor een woord*. JSW, nr. 5, jrg. 93, p. 34-38.

Fuchs, H., De Goei, B., & Van den Heuvel, F. (z.j.) *Taal Actief. Handleiding taal A, groep 6, derde versie*, p.11. Den Bosch: Malmberg.

Nulft, D. van den & Verhallen, M. (2001). *Met woorden in de weer. Praktijkboek voor het basis-onderwijs*. Bussum: Coutinho.

Verhallen, M. & Verhallen, S. (1994). *Woorden leren, woorden onderwijzen*. Amersfoort: CPS.