

Moet woordenschat een vak zijn op de basisschool?

In het artikel *Moet begrijpend lezen een vak zijn op de basisschool?* (in *Beter Begeleiden* van maart 2018) concludeerde Betty van Dam dat de vakken begrijpend lezen en woordenschat in het basisonderwijs gebaseerd zijn op een schijnbehoefte met negatieve gevolgen voor de kwaliteit van het onderwijs. Op uitnodiging van de redactie heeft ze het in dit artikel over de zin en onzin van woordenschatonderwijs.

Tekst: Betty van Dam

Hoe hebben de zegetocht van de woordenschatdidactiek, de tijdsinvestering, de uitgebreide scholingstrajecten en de woordenschattoetsen zo'n grote rol kunnen krijgen in het onderwijs? Heeft de inmiddels gemeengoed geworden didactisch-methodische aanpak nu werkelijk geleid tot een grotere kennis en woordenschat van zwakkere leerlingen? Het antwoord is nee. Ik zie in de praktijk dat het heeft geleid tot gefrustreerde leraren, het opsorpen van onderwijs-tijd en laagblijvende scores op de Cito-toets Woordenschat.

Wat is een woord?

Bij woordenschatonderwijs kan het van belang zijn te weten waar we precies onderwijs in geven. In de praktijk is een woord een opeenvolging van aan elkaar geschreven letters waaraan via afspraken een betekenis verbonden is. Een woord een 'betekenisdragende eenheid' noemen is discutabel, omdat bijvoorbeeld een woord als 'onaardig' uit twee 'betekenisdragers' bestaat: 'on' betekent niet en 'aardig' heeft de betekenis van vriendelijk; onaardig is niet vriendelijk¹. Het Griekse 'logos' wordt in het algemeen vertaald als 'woord', maar ook in filosofische zin; als idee, gedachte, rede of principe. Dit inzicht is belangrijk om te begrijpen dat er grofweg twee stromingen met betrekking tot woordenschatdidactiek gangbaar zijn. De eerste stroming leert de kinderen strategieën te gebruiken en te herkennen die de betekenis afleiden uit de systematiek en de vormaspecten van het woord, bijvoorbeeld: Het voorvoegsel *on-* betekent in alle gevallen *niet*; het voorvoegsel *be-* of *her-* in afleidingen van een werkwoord (be-mest, be-timmer, her-zien, her-roepen) heeft de betekenis

opnieuw en *-achtig* in afleidingen van werkwoorden (leugen-achtig, schrikachtig) heeft de betekenis *geneigd tot*. Door het achtervoegsel *-lijk* te herkennen in het woord 'eerlijk', weet de lezer dat het hier om een afleiding gaat en niet om een samenstelling zoals in 'bloempot' of 'waterput', waarin het eerste deel een specificatie is van het tweede deel van het woord.

Dit soort kennis over de taal, in dit geval over woordvormen, het ontdekken, herkennen, oefenen en toepassen, hoort tot het domein van de taalbeschouwing, waarvan ik een groot voorstander ben. Bovendien is dit soort kennis over de taal ondersteunend bij het technisch leesproces. Het in een keer herkennen van het achtervoegsel *-lijk* of het voorvoegsel *ge-* in een woord, zonder het te hoeven decoderen in afzonderlijke lettertekens, versnelt het decodeerproces.

In 2002 beschreef Fukkink in zijn proefschrift het belang van het aanleren en toepassen van dit soort strategieën: 'Leerlingen komen veel onbekende woorden tegen, bijvoorbeeld in

In je moedertaal leer je geen nieuwe woorden, maar nieuwe concepten en ideeën

hun schoolboeken, en daarom is het belangrijk dat ze weten hoe ze met die woorden moeten omgaan. Als leerlingen beter in staat zijn om met onbekende woorden om te gaan, vergroot dat ook de kans op incidenteel woordleren. Sterke leerlingen passen woordleerstrategieën min of meer onbewust toe wanneer zij een onbekend woord tegenkomen. Op die manier vergroten zij zelf op impliciete wijze hun woordenschat. Zwakke leerlingen zijn daarentegen vaak niet in staat om zelf de betekenis van woorden af te leiden uit een tekst. Met name op deze leerlingen kan expliciete instructie van woordleerstrategieën een positief effect hebben.' We kunnen Fukink beschouwen als een adept van de eerste stroming.

De tweede stroming

Eerder, in 1993, promoveerde Marianne Verhallen met haar onderzoek over het verschil in de diepere woordkennis tussen allochtone en Nederlandse kinderen. Kort gezegd bleek uit haar onderzoek dat Nederlandse kinderen een bredere en diepere woordkennis hebben dan allochtone kinderen in het algemeen. Nederlandse kinderen associëren gemakkelijker op een concept door woorden te benoemen die met het genoemde woord te maken hebben. Bijvoorbeeld het woord 'herfst' levert bij Nederlandse kinderen snel woorden op als blaadjes van de boom, wind, waaien, koud, regen, paraplu enzovoort. Allochtone kinderen blijven vaak hangen in enkele termen. Uitgaand van het onderzoek, verscheen in 1994 het boek *Woorden leren, woorden onderwijzen. Handreiking voor leraren in het basis- en voortgezet onderwijs* van Marianne en Simon Verhallen. Dit boek beschrijft het verloop van woordenschatontwikkeling bij tweede-taalverwervers en geeft duidelijke richtlijnen en voorbeelden aan leraren over het onderwijzen van woorden in taallessen, zaak- en praktijkvakken. Waar Fukink zich dus met name richtte op het aanleren van woordleerstrategieën vanuit de systematiek van de taal zelf, richtten Verhallen en Verhallen zich juist op het bredere en diepere betekenisconcept van een woord.

Verhallen & Verhallen (2003) beschreven vier manieren waarop nieuwe woorden aangeleerd worden:

Incidenteel-indirect: Alle talige activiteiten waarbij leerlingen toevallig nieuwe woorden tegenkomen en zich de betekenis ervan onbewust eigen maken.

Incidenteel-direct: Momenten waarop toevallig een onbekend woord gebruikt wordt, waarna dat wordt aangegrepen om er een expliciet leermoment van te maken.

Intentioneel-indirect: De leraar heeft van tevoren nagedacht over doelwoorden en gebruikt deze in een context zonder er expliciet aandacht aan te besteden. Leerlingen leren de woorden onbewust.

Intentioneel-direct: Echte woordenschattoefeningen waarbij zowel leraar als leerling doelgericht bezig is met het leren van nieuwe woorden.

Bij het verder uitontwikkelen van het Intentioneel directe model als didactiek, werd woordenschat als vak geïntroduceerd. Woordenschatdidactiek volgens de intentioneel directe wijze vinden we bij Van den Nulft en Verhallen (2002), maar ook later bij Hattie (2013) en Marzano (2011).



Een kwartiertje intensief lezen levert duizend nieuwe woorden per jaar op!

Ton van Wanroij berekende in zijn artikel *Woordenschat, de viertakt voorbij?* (2014) dat een kind, puur op basis van het uitgangspunt dat een woordenschat van vijftienduizend woorden cruciaal is voor een goede start binnen het voortgezet onderwijs, per jaar toch zeker wel tweeduizend nieuwe woorden moet leren. Dat komt neer op vijftig woorden per week. Tel daar de intensieve consolidatie van eerder aangeboden woorden bij op, en je komt tot driehondervijftig woorden per week en zeventig woorden per dag. Bovendien moeten die nieuwe woorden nog zeven keer herhaald worden. Alles bij elkaar een ondoenlijke zaak, zo concludeert hij. Voor het uitbreiden van kennis en de daaraan gekoppelde woordenschat moet men het zeker niet alleen hebben van het intentioneel-directe model!

Van Wanroij merkte terecht op dat deze 'viertakt-didactiek' een onterechte simplificatie is van eerdere publicaties van Verhallen, waarin direct en intentioneel woordenschatonderwijs slechts als een van de vier manieren wordt genoemd waarop een kind nieuwe woorden leert. Daarnaast benoemde



Het is erg belangrijk om het vrije lezen een prominente plaats te geven

Verhallen ook het belang van een rijke leeromgeving, woordleerstrategieën leren toepassen via de systematiek van woordvorming en het onbewust leren en oppakken van woorden.

Zingeving en relevantie

Leraren zouden dus gewoon moeten doen wat men vroeger deed en wat Verhallen in haar eerdere publicatie noemt als manieren en voorwaarden om nieuwe woorden te leren, namelijk een rijke leeromgeving creëren door ervaringen te geven, kennis over te dragen, nieuwsgierig te maken en de omgeving prikkelend en uitdagend in te richten. Eerst moet je het idee, de betekenis en het concept verkennen en zingeving verlenen en daarna volgt het woord of volgen de woorden als vanzelfsprekend. De nieuwe woorden, of beter gezegd nieuwe begrippen, zetten zich dan in een hoog tempo vanzelf en onbewust vast in het mentale lexicon (woordenschat). Precies zoals het bij baby's en peuters gaat; door zingeving en relevantie. De intentionele woordenschatdidactiek werkt precies omgekeerd: eerst uitbeelden, uitleggen en uitbreiden, en pas aan het eind consolideeroefeningen geven die relevantie en zingeving moeten aantonen of bijbrengen, zodat het woord vastgezet kan worden in het mentale lexicon. Dit is een enorme tijdverspilling die voorbijgaat aan de kracht en de snel-

heid van het onbewust 'labelen van concepten'. Woorden leren doe je als je een vreemde taal leert! In je moedertaal leer je geen nieuwe woorden, maar nieuwe concepten en ideeën die vervolgens gelabeld worden.

Wanneer is iets een stoel?

Zoals De Saussure ons al leerde, is een woord zelf geen betekenisdrager. Het is een verzameling tekens die volgens een bepaalde systematiek en volgorde verwijst naar een betekenis, idee of concept volgens gemaakte afspraken. Plato ging zelfs verder. Hij gaf aan dat een concreet uitgevoerde stoel geen stoel was, maar een van de vele uitvoeringen van het idee/concept waaraan de tekenverzameling 'stoel' is gegeven, dat in zichzelf weer een verzameling afspraken en voorwaarden vertegenwoordigt.

Met jonge kinderen kan je hiermee al aan het filosoferen slaan aan de hand van plaatjes of afbeeldingen:

'Wanneer noem je iets een stoel?'

'Als je erop kunt zitten...'

Leraar toont een steen of boomstam. 'Is dit een stoel?'

'Nee.'

'Waarom niet, je kunt erop zitten!'

'Het heeft geen poten...'

Leraar toont een afbeelding van een kruk. 'Dus dit is een stoel. Ik kan erop zitten en het heeft poten!'

'Nee het is geen stoel, een stoel heeft een rugleuning.'

'Oké, dus ik kan erop zitten, het heeft poten en een rugleuning, dus we noemen het stoel. We hebben dus afgesproken dat alle voorwerpen waarop je kunt zitten met poten en een rugleuning stoel genoemd worden.'

De leraar heeft samen met de kinderen het woord stoel gekwalificeerd.

Een kind of volwassene bepaalt zelf of de kwalificatie van een woord voor hem of haar relevant is, of ervaart dat de betekenis in zijn of haar omgeving frequentie heeft. Dat alles heeft te maken met omgevingsfactoren, achtergrond, ervaringen, interesse, genen, belangrijke personen, mogelijkheden en speelt zich in de meeste gevallen onbewust af. Het is dus een zinloze tijdsinvestering om als leraar zelf woorden te selecteren uit een tekst en daar met een didactiek betekenis aan te verlenen! Het wordt pas zinvol als de kinderen zelf de ruimte krijgen om betekenis te verlenen. Bovendien loop je het risico dat voor sommige kinderen de betekenis van het woord allang is opgeslagen of dat het woord slechts korte tijd onthouden wordt (Broekhof, 2014).

Een grote woordenschat leidt tot beter leesbegrip

Je kent het woord als je de betekenis, de toepassing en de context kent. Kinderen die het Nederlands als tweede taal leren, zullen soms de betekenis al kennen, maar nog niet de Nederlandse variant van het woord. Of zij leren, net als Nederlandse kinderen, een nieuw concept. Een rijke leeromgeving, veel visualisatie en veel taalgebruikssituaties hebben dan meer effect dan het tijdverslindende intentionele woordleren.

Uit de eerdergenoemde rekensom blijkt dat ook een ondoenlijke zaak. Bovendien is aangetoond dat een kwartiertje intensief lezen duizend nieuwe woorden per jaar oplevert! Hoe dat werkt? Zo dus:

Onbekende woorden (laagfrequente woorden) worden door de context begrepen. Woorden komen in een bepaalde context of verhaal vaak meerdere keren terug en komen in verschillende combinaties voor, waardoor het netwerk van associaties wordt uitgebreid (het concept groeit). Broekhof (2017) geeft in zijn brochure *Meer lezen, beter in taal* het voorbeeld van het woord 'geheim'. Een geheim kun je bewaren, onthullen, met je meedragen enzovoort. Woorden komen dus ook nog terug in verschillende situaties.

Het is erg belangrijk om het vrije lezen een prominente plaats te geven in het onderwijs en de kinderen tijd te gunnen om leeskilometers te maken. Vooral voor leerlingen met een niet-Nederlandse achtergrond is dit essentieel voor het uitbreiden van de woordenschat en het begrippenkader.

Soorten woorden

Ten slotte wil ik nog wijzen op de woorden die helemaal niet met de intentionele woordenschatdidactiek aan te leren zijn, maar die wel een essentieel onderdeel zijn van de taal, doordat deze het leren ondersteunen. Dat zijn abstracte woorden die nodig zijn om (hogere) denkstrategieën toe te passen, zoals vergelijken, analyseren en conclusies trekken. Denk aan woorden als *evenmin*, *evenals*, *toepasbaar*, *ingewikkeld*, *evenredig* enzovoort.² Dit soort woorden komt veelvuldig in leerteksten en methodes voor en ook in de instructietaal van de leraar. Door veel te lezen worden deze begrippen herkend, begrepen en wordt het toepassingsniveau verhoogd.

Conclusie

Onderwijs in begrijpend lezen en aandacht die vooral gericht is op de direct intentionele methode voor het uitbreiden van de woordenschat, hebben in de afgelopen tien jaar een grote wissel getrokken op de kwaliteit van het onderwijs. Met name het ontwikkelen van centrale toetsen en het belang dat de Onderwijsinspectie het afgelopen decennium hechtte aan deze toetsen om het niveau van het onderwijs te bepalen, heeft geleid tot onbedoelde en onwenselijke effecten op het curriculum. Grof gezegd heeft de intentionele didactiek gericht op leesstrategieën en woordenschat de tijd ingenomen van onder andere de creatieve vakken, het vrij lezen, niet te vergeten het schrijfonderwijs (teksten produceren) maar ook van een gefundeerde systematische leerlijn Taalbeschuiving. Ondertussen gingen de resultaten van beide vakken niet vooruit en hebben scholen kapitalen uitgegeven aan methodes, leergangen en opleidingen. De frustratie over deze vakken bij leraren is groot en de betrokkenheid van de leerlingen bij deze vakken minimaal.

Gelukkig begint de alarmbel in steeds meer besturen te luiden en bezint men zich op een curriculum waarin het lees- en schrijfonderwijs weer de plaats krijgt die het nodig heeft, creatieve vakken serieus worden genomen en frustratie plaatsmaakt voor plezier en voldoening.

Literatuur

- Bots, R., Meijs, D. & Veer, van der E. (1999) *Het posterproject*. Rotterdam: CED-Groep.
- Broekhof, K. (2017). *Meer lezen, beter in taal. Effecten van lezen op taalontwikkeling*. Utrecht: Sardes.
- De Saussure, F. (1916). *Cours de linguistique générale*. Parijs, Payot.
- Fukkink, R. (2002). *Instructing Primary School Children in Deriving Word Meaning from Written Context*. UvA, Amsterdam.
- Hattie, J. (2013). *Leren zichtbaar maken*. Bazalt, Rotterdam.
- Marzano, R.J. (2011). *Wijs met woorden Een zesstappen-aanpak voor het aanleren van schooltaal*. Rotterdam: Bazalt.
- Nulft, D. van den & Verhallen, M. (2002). *Met woorden in de weer Praktijkboek voor het basisonderwijs*. Bussum: Coutinho.
- Nulft, D. van den & Verhallen, M. (2009, tweede herziene druk). *Met woorden in de weer Praktijkboek voor het basisonderwijs*. Bussum: Coutinho.
- Verhallen M. & Verhallen, S. (1994). *Woorden leren, woorden onderwijzen. Handreiking voor leraren in het basis- en voortgezet onderwijs*. Hoevelaken: CPS.
- Wanroij, van T. (2014) *Woordenschat, de viertakt voorbij*. Geraadpleegd via www.tonvanwanroij.nl

¹ Sinds Ferdinand de Saussure (1857-1913), de grondlegger van de moderne taalkunde, weten we dat het woord als verzameling letters (tekens) gescheiden is van het concept (betekenis, idee). De relatie tussen ideeën en woorden is namelijk willekeurig. De Saussure bestudeerde juist de systematiek van de taal (*Course de linguistique générale*).

² Via Het Posterproject van CED (1999) zijn deze woorden verzameld door de taal van leraren en de gebruikte methodes over een bepaalde periode te analyseren.

In de materialenbank op www.lbbo.nl vind je onder meer de volgende artikelen over woordenschat-onderwijs:

- *Recensie 'Veelgestelde vragen over woordenschat-onderwijs' (februari 2012)*
- *'Wat zeg je?', de methode voor auditieve taalontwikkeling (maart 2010)*

TIP



Betty van Dam is neerlandica en sinds 2004 directeur op een basisschool. Ze begon haar carrière als leraar in het basisonderwijs. Ook werkte ze als opleidingsdocent en docent Nederlands op de pabo van de Hogeschool Haarlem en de Ichthus Hogeschool te Rotterdam.

AUTEUR