



Werken aan woordkennis van leerlingen

Woordkennis toetsen: weet wat je meet

Waarom zou je als leerkracht zoveel tijd en energie besteden aan woordenschatonderwijs? Wat levert het op en kun je dat zichtbaar maken? Dit artikel gaat over meten, misvattingen, methodeafhankelijke en methodeonafhankelijke toetsen.

Maartje Hilde (Cito) is
Toetsdeskundige Taal bij Cito

Marianne Verhallen
(Rezulto OA) Toegepast
Taalkundige, voorheen
werkzaam bij de UvA, nu bij
Rezulto Onderwijs Advies,
ontwikkelt leerkracht-
materialen en geeft trainingen
op het gebied van
woordenschatonderwijs

Woordenschat is in veel klassen de laatste jaren hoog op het prioriteitenlijstje komen te staan. Vroeger was het woordenschatonderwijs beperkt tot een aantal invullesjes in de taal-methode, maar steeds meer leerkrachten ervaren dat aparte woordenschatlessen niet voldoende zijn.

Het belang van woordenschat

Woordkennis speelt een belangrijke rol in elke onderwijsleersituatie. Van groep 1 tot en met 8, van half 9 tot de school uitgaat, in alle spreek-, luister-, lees-, schrijf- en leeractiviteiten staan het gebruiken en leren van woorden en de achterliggende betekenissen centraal. Stel je zit in de klas en de leerkracht begint de les als volgt: 'We gaan het vandaag hebben over "osmose", een proces op basis van diffusie waarbij een vloeistof, waarin stoffen zijn opgelost, door een semipermeabele wand stroomt'. Als je weet wat 'diffusie' betekent en het woord 'semipermeabel' begrijpt, dan zit je goed: je zult de les redelijk tot goed kunnen volgen. Maar als je deze twee moeilijke woorden niet kent, dan wordt het meteen een stuk lastiger. Veel kinderen lopen tegen dit probleem aan. Vaak sluit het taalgebruik in teksten niet goed aan bij hun woordenschat: het zijn dan niet zozeer de grammaticale constructies, maar de woorden als betekenisdragers die maken dat ze struikelen. Stel dat je ook nog eens woorden als 'proces', 'op basis van', 'oplossen' en 'vloeistof' niet goed kent! Dan is de kans groot dat je de inhoud van de les helemaal niet kunt bevatten: woordenschat speelt een centrale rol bij begrijpend luisteren en lezen (Hattie, 2009; Stahl & Nagy, 2006), maar ook bij spreken en schrijven (Nation & Snowling, 2004). En dat niet alleen: Marzano (2013) laat zien dat een goede woordenschat leerlingen óók op andere manieren vooruit helpt. Het kennen van woord-

betekenissen en hun onderlinge betekenisrelaties creëert kennisnetwerken waaraan nieuwe leerstof en kennis wordt aangehaakt. Hoe meer voorkennis leerlingen hebben, hoe meer ze van de les opsteken en hoe beter ze de leerstof onthouden.

Kinderen hebben veel woordkennis nodig om in onderwijsactiviteiten nieuwe kennis op te doen en nieuwe woorden aan te haken. Het is dus een terechte keuze als scholen inzetten op effectief woordenschatonderwijs: werken aan woordenschat is werken aan schoolsucces.

Enorme verschillen

Voor scholen die gericht werken aan verbetering van woordenschat(onderwijs) is het zaak om de vooruitgang van hun leerlingen goed in beeld te brengen. Opbrengstgericht werken is tegenwoordig een speerpunt in onderwijs. Toetsen zijn daarbij essentieel: om het niveau van een leerling te bepalen, het lesprogramma daarop af te stemmen en om de opbrengsten te meten. Het is belangrijk om het niveau van woordkennis te bepalen, omdat er grote verschillen zijn tussen leerlingen.

Van jongs af aan bouwen kinderen een woordenschatnetwerk op door gesprekjes thuis. Al in 1995 constateerden Hart en Risley daarin enorme verschillen. Op vierjarige leeftijd hebben kinderen uit hoge sociale milieus 30 miljoen meer woorden gehoord dan kinderen uit kansarme gezinnen, waardoor ze minder woordkennis hebben als ze hun intrede doen op school. De gevolgen zijn verstrekkend, want deze laatste groep kinderen blijkt op school hun woordenschat veel minder snel uit te breiden, waardoor verschillen steeds groter worden (Hart & Risley 1995; Biemiller, 2012). Dit pleit voor intensief woordenschatonderwijs in alle jaargroepen en regelmatig toetsen om de woordenschatgroei van de specifieke kinderen te bepa-

Vaak sluit het
taalgebruik in
teksten niet goed
aan op de
woordenschat
van leerlingen



Vincent van den Hoogen

Woordkennis speelt een belangrijke rol in elke onderwijsleersituatie

len. Er wordt niet alleen getoetst om te constateren hoe het met de woordkennis van verschillende leerlingen staat. Leerkrachten, die inzetten op intensivering van woordenschatonderwijs bij leerlingen willen resultaat zien. Ze zijn geïnteresseerd in de opbrengst van hun didactisch handelen. Op schoolniveau wordt resultaat verwacht in termen van leerwinst: zeker als er tijd, geld en energie in verbetertrajecten is gestoken, dan wil de school terecht effect zien van alle inspanningen.

Uit onderzoek blijkt dat er bij intensivering van het woordenschatonderwijs een grote winst te verwachten. Marzano (2013) zet de uitkomsten van een elftal belangrijke metaonderzoeken (onderzoeken waarin de uitkomsten van een groot aantal studies vergeleken en beschreven worden) op een rij. In alle studies zijn effecten gevonden van woordenschatonderwijs. Woordenschatonderwijs blijkt een significante impact te hebben op het niveau van woordkennis van de kinderen. Marzano concludeert: *'To summarize, the research on the effectiveness of direct vocabulary instruction is strong. Direct instruction about a targeted set of vocabulary*

terms helps students learn new words and gain the vocabulary knowledge they need for success in school' (pagina 11). Net als in Amerika, is er ook in Nederland groeiende aandacht voor woordenschatuitbreiding in de klassen van de basisschool. Toch horen we in de praktijk vaak dat de resultaten op de leerlingvolgsysteemtoetsen *Woordenschat* van Cito tegenvallen.

Inhoudsgebonden toetsen

Veel leerkrachten zullen zich herkennen in de verzuchting van Juf Osa, die wordt beschreven in een artikel van Doughty, Stahl en Bravo (2010):

Juf Osa zet een jaar lang in op woordenschatonderwijs. Ze heeft gemerkt dat de leerlingen hun woordkennis sterk hebben vergroot en een veel bewustere en betere houding hebben ten opzichte van woorden leren. Maar Osa is sterk teleurgesteld en ontmoedigd door de scores van de kinderen op de gestandaardiseerde woordenschattoets: die laten geen enkele vooruitgang zien. Was het alle moeite en inspanning waard?

Inhoudsgebonden
woordenschattoetsen
meten de effecten van
onderwijs

Om de effecten van onderwijs te meten, is het aan te raden om inhoudsgebonden woordenschattoetsen te maken. Deze kun je onderscheiden in methodegebonden en methodeonafhankelijke (gestandaardiseerde toetsen) toetsen. De huidige gestandaardiseerde woordenschattoetsen (methodeonafhankelijk) zijn niet geschikt voor het meten van de vooruitgang op de woorden die zijn aangeboden, zoals juf Osa dat wil weten. Bij methodegebonden (MG) woordenschattoetsen gaat het om het toetsen van kennis van woorden die in de lessen (het curriculum) zijn aangeboden. Denk aan toetsjes aan het eind van een thema in taalmethodes waarmee wordt getoetst of de leerling de aangeboden lesstof beheerst, dus of de woordleerdoelen zijn behaald. Wanneer de leerling de opgaven in de toets niet goed maakt, weet de leerkracht dat de aangeboden lesstof (nog) niet wordt beheerst. Er kan dan nog extra instructie plaatsvinden om alsnog de leerdoelen te behalen. Het doel van methodeonafhankelijke toetsen (MO) is van een totaal andere aard. Hier gaat het namelijk niet om beheersingstoetsen, maar om normgerichte toetsen, denk bijvoorbeeld aan de toetsen *Woordenschat* van Cito of aan de *Taaltoets Alle Kinderen*. Een belangrijk doel van deze

toetsen is signalering. Met deze toetsen wordt de woordenschat van leerlingen vastgesteld, maar ook vergeleken met het niveau van hun leeftijdsgenootjes of van leerlingen in dezelfde jaargroep. Met MO-toetsen wordt vergelijkenderwijs nagegaan hoe de woordenschat van leerlingen zich ontwikkelt, en of er leerlingen zijn die wat extra's aankunnen. Daartoe doen de toetsontwikkelaars een greep uit een algemene woordfrequentielijst. Deze woordenlijst laat zien hoe vaak welke woorden in welke leerjaren gebruikt worden. De lijst is gebaseerd op een grote verzameling van woorden afkomstig uit verschillende lesmethoden, jeugdboeken en het taal aanbod van leerkrachten. Zo selecteren de toetsontwikkelaars op een verantwoorde manier woorden, die een representatief beeld geven van de woorden waarmee leerlingen in het onderwijs in aanraking kunnen komen. De toetsen bevatten woorden die door bijna alle kinderen worden gekend, maar ook woorden die slechts enkele leerlingen zullen kennen. Zo krijgen alle leerlingen de kans om te laten zien wat ze kunnen. In principe wordt rekening gehouden met het gemiddelde niveau van de leerlingen. Op deze manier vormen de toetsen een uitdaging en kunnen successen in beeld gebracht worden.



Vincent van den Hoogen

Het interpreteren van de scores

Allereerst is het belangrijk te weten wat je van de toetsresultaten kunt verwachten. Niet alle leerlingen zullen 100 procent scoren op MO-toetsen. Deze toetsen zijn bedoeld om variatie tussen leerlingen te meten. Het is een misvatting te denken dat alle leerlingen alle opgaven goed zouden moeten/kunnen maken: dan is het verschil in niveau tussen leerlingen niet zichtbaar en missen de toetsen hun doel.

Bij MG-woordenschattoetsen ligt dit heel anders. Het gaat om aangeboden woorden en het is wél de bedoeling dat alle leerlingen alle getoetste woorden kennen. Deze toetsen zeggen iets over het effect van je onderwijs en zouden dus voor juf Osa een geschikte toets zijn om de vooruitgang op de aangeboden woorden te meten. Als je merkt dat bepaalde kinderen veel woorden niet geleerd hebben, dan zul je je moeten afvragen of het onderwijsaanbod wel goed is geweest. Laat dan bijvoorbeeld iemand naar je instructie kijken en zorg ervoor dat het aanbod daarna wordt aangepast. Als je merkt dat bepaalde woorden niet geleerd zijn dan zul je ze voor de kinderen meer moeten herhalen. Naast een goede uitleg moeten woorden vaak terugkomen willen kinderen ze goed onthouden.

Als je intensief woordenschatonderwijs geeft kun je op MG-toetsen grote vooruitgang meten, die niet correspondeert met de groei op MO-toet-

sen. Een tweede misvatting is dat MO-toetsen ontwikkeld zijn om op de korte termijn onderwijseffect zichtbaar te maken. De vooruitgang is er vaak wel, maar omdat doelen worden gesteld op een relatief criterium die niet behaald worden (er wordt bijvoorbeeld verwacht dat leerlingen die eerder tot de 10 procent zwakste leerlingen behoorden na intensieve instructie tot de 25 procent zwakste leerlingen kunnen behoren), kan de vooruitgang teleurstellend zijn. De resultaten vallen dan tegen in vergelijking met die op de MG-toets.

Ook moet je je realiseren dat het bij woordenschat gaat om heel veel woorden. Een derde misvatting is dat de scores op woordenschattoetsen op dezelfde manier geïnterpreteerd kunnen worden als scores op reken- of werkwoordspellingstoetsen. Bij woordenschat wordt er niet een algemene vaardigheid geoefend die een leerling kan inzetten op een opgave die hij nooit eerder heeft gemaakt. Hoeveel woorden je ook hebt bijgeleerd, een woordenschatopgave is niet goed te maken als een leerling een gevraagd woord nog nooit eerder is tegengekomen.

Een voorbeeld om dit te verduidelijken:
Maak de toets!

Al heb je nog zo'n uitgebreide woordenschat, als je weinig kookboeken hebt gelezen, dan zul je niet hoog scoren op de voorbeeldtoets. Je zult scoren op de woorden die je ooit bent tegengekomen, maar naar de betekenis van de 'onbekende' woorden kun je alleen maar raden. Een leerling kan op dezelfde manier nog zoveel woorden hebben bijgeleerd, als het kind de woorden uit de toets nooit heeft gezien of gehoord, dan laten MO-toetsen geen groei zien.

Woordenschattoetsen zoals die van het Cito leerlingvolgsysteem 'meten' de woordenschat van leerlingen in algemene zin. Ze laten zien of er een beweging op gang is gebracht, waarbij leerlingen in de volle breedte in allerlei contexten woorden hebben verworven. Als de scores op de MO-toetsen tegenvallen komen leerkrachten wel eens op het idee om de woorden die in de toetsen voorkomen te gaan inoefenen. MO-toetsen worden dan omgetoverd tot MG-toetsen. Maar dan is het niet meer mogelijk om de resultaten van de leerlingen op de MO-toetsen te vergelijken met de normgroep. Het is van groot belang dat de resultaten op de MG- en de MO-toetsen worden geïnterpreteerd passend bij het doel van de betreffende toets.

1. Wat is een ander woord voor braiseren ? A braden B grillen C smoren D wokken	3. Wat is een timbaal ? A een mand voor brood B een rooster voor noten C een schaal voor vis D een vorm voor pudding
2. Wat past het best bij de betekenis van brideren ? A opbinden B opdienen C opscheppen D opzetten	4. Een zesteur gebruik je om een citroen te ... A schaven B schillen C ontpitten D persen

Voorbeeldtoets

Expliciet woordenschatonderwijs, zoals van juf Osa, is dus 'slechts' een van de factoren voor woordkenniscroei van de leerlingen. Wel een van de belangrijkste, maar niet de enige: als de school (van groep 1 tot en met groep 8) er in slaagt om met meer en beter woordenschatonderwijs teksten begrijpelijk te maken, als leerkrachten in iedere klas rijk mondeling en schriftelijk taalaanbod verschaffen (dus zelf veel verschillende en ook niet alleen gemakkelijke woorden gebruiken), als de kinderen gemotiveerd worden om veel en met belangstelling te lezen en nieuwe woorden op te pikken, dan zullen de scores op MG-toetsen vooruitgang laten zien tussen groep 1 en 8. Bij dergelijk intensief structureel woordenschatonderwijs kunnen ook MO-toetsen de vooruitgang en de variatie tussen leerlingen in hun gang van groep 1 naar groep 8 zichtbaar maken. ●

Meer weten?

Over MO-toetsen:
toetswijzer.kennisnet.nl
www.cito.nl

Over woordenschatonderwijs en MG-toetsen:
www.rezulto.nl/index.php?id=3
www.schoolaanzet.nl/uploads/tx_sazcontent/Woordenschat_Controleren.pdf

Over effectief woordenschat uitbreiden:
www.schoolaanzet.nl/uploads/tx_sazcontent/KRBV058_01.pdf

LITERA TUUR!

- Biemiller, A. (2012). Teaching vocabulary in the primary grades: Vocabulary instruction needed. In J. Baumann & E. Kame'enui (Eds.), *Reading vocabulary: Research to practice*, 2nd ed. New York, NY: Guilford Press.
- Stahl, K. A. D., & Bravo, M. (2010). Contemporary classroom vocabulary assessment for content areas. *Reading Teacher*, 63, 566-578.
- Hart, B., & Risley, R. T. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Hattie, J.A.C. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Marzano, R.J. & Simms J.A. (2013). *Vocabulary for the common core*. Bloomington, Marzano Research Laboratory.
- Nation, K., & Snowling, M. J. (2004). Beyond phonological skills: broader language skills contribute to the development of reading. *Journal of Research in Reading*, 27, 342-356.
- Stahl, S.A. & Nagy, W.E. (2006). *Teaching word meaning*. Mahwah, NJ: Erlbaum