

COMPRESSIE CILINDER  
TURBOLADER  
INJECTOR

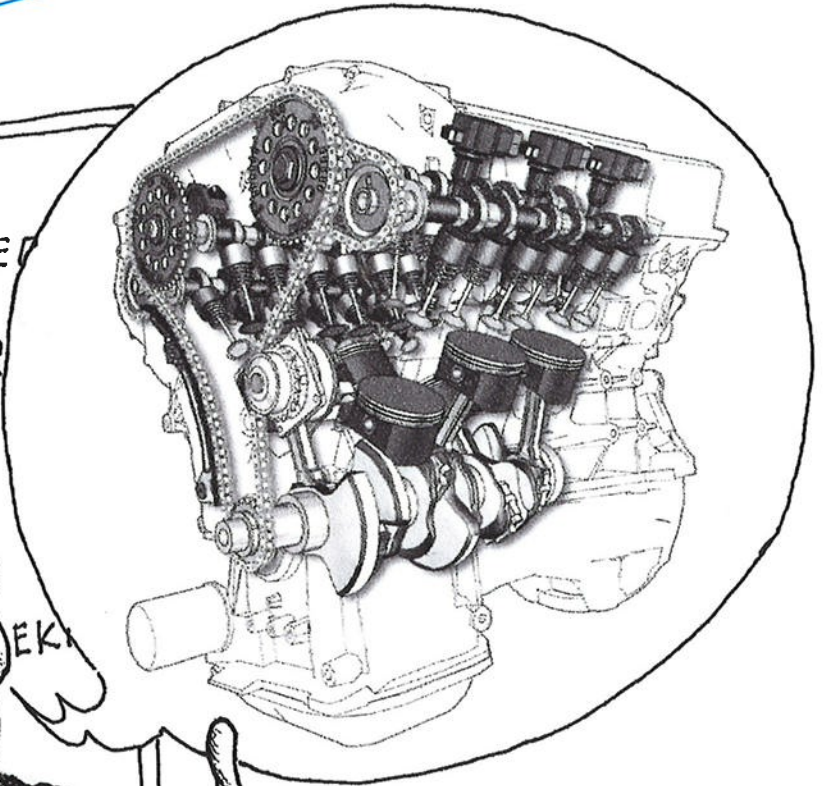
ZUIGER

KRUKAS GAS

VIERTAK

KLEP

BOUGIE



GERARDDERBROUWER 0114

BM 203

# Onderwijs cruciaal voor woordenschatontwikkeling

**Marja de Boer**

is inspecteur bij de Inspectie van het Onderwijs. E-mail: M.deBoer@owinsp.nl

Wat kunt u als schoolleider of als leerkracht doen om de woordenschat van leerlingen te stimuleren? In dit artikel zetten we de belangrijkste inzichten voor u op een rij.

**W**oordenschatonderwijs staat de laatste jaren steeds meer in de belangstelling. En terecht. Het belang van een goede woordenschat om goed te kunnen (begrijpend) lezen, is veelvuldig aangetoond. Begrijpend lezen vormt de basis voor veel andere vakken binnen het onderwijs. Niet alleen voor een vak als wereldoriëntatie, maar ook voor rekenen en wiskunde moeten kinderen over voldoende woordkennis beschikken. Bovendien is woordenschat onlosmakelijk verbonden met kennis en kennisopbouw. Wat kunt u als schoolleider of als leerkracht doen om de woordenschat van leerlingen te stimuleren? In dit artikel zetten we de belangrijkste inzichten voor u op een rij.

### Woordenschat en begrijpend lezen

Leesonderzoek laat steeds vaker zien dat woordenschat en kennis van de wereld een grote invloed hebben op de vaardigheid in begrijpend lezen. In de publicatie *Woordenschatontwikkeling in het basisonderwijs* (2010) concludeert de SLO zelfs dat woordenschat de belangrijkste voorspeller is van resultaten bij begrijpend lezen. Daarna volgt ruimtelijke intelligentie. Technisch lezen zou de kleinste bijdrage leveren. Vernooy (2007) wijst op onderzoek van Snow waaruit blijkt dat er een duidelijk verband bestaat tussen de woordenschat van kinderen in de kleutergroepen en het begrijpend lezen halverwege de basisschool. Deze relatie wordt groter naarmate teksten complexer worden en de woordenschat omvangrijker wordt. Aandacht voor woordenschat meteen vanaf groep 1/2 en zo mogelijk al daarvoor, is dan ook van fundamenteel belang voor een succesvolle schoolloopbaan. Dat woordenschat ook onlosmakelijk verbonden is met kennis en kennisopbouw, illustreert Verhallen (2009) treffend met het volgende voorbeeld:

'Als je de woorden *magma*, *tectonische plaat* en *convectiestroming* kent, weet je meer over vulkanisme dan iemand die alleen de woorden *vulkaan* en *lava* kent. Iemand met een rijke woordenschat kan niet alleen beter en preciezer communiceren, maar ook beter denken over allerlei aspecten van de wereld om ons heen.' (p. 7)

Verder blijkt uit onderzoek (o.a. Laufer, 1989) dat een lezer om een tekst globaal te kunnen begrijpen, minimaal 95% van de woorden moet kennen. Om een tekst tot in detail te kunnen begrijpen, moet de lezer zelfs 98% van de woorden kennen (o.a. Hirsch & Nation, 1992). Pas bij een 'tekstdekking' van 95% ben je als lezer in staat om de betekenis van de enkele dan nog onbekende woorden af te leiden uit de context. Voor veel kinderen voor wie Nederlands niet de moedertaal is, is die tekstdekking een probleem. De SLO schrijft in de eerder genoemde publicatie dat uit analyse van teksten bij wereldoriëntatie blijkt dat deze voor allochtone leerlingen gemiddeld een te lage dekking hebben voor een goed begrip; de dekking zou in de meeste teksten dusdanig laag zijn dat zelfs globaal begrip onmogelijk is. Niet alleen heeft dit een negatief effect op het tekstbegrip van deze leerlingen en dus op hun schoolresultaten, zij leren daardoor ook onvoldoende nieuwe woorden via lezen (incidenteel woordleren).

## Vanaf het moment dat de leerlingen goed (technisch) kunnen lezen, neemt bij zowel de eentaligen als de tweetaligen de woordenschat enorm toe

### Grote verschillen tussen leerlingen

Dat kinderen met een anderstalige achtergrond een kleinere woordenschat hebben, is bij de schoolleiding en de leraren wel bekend. Hoe groot deze verschillen zijn, staat waarschijnlijk echter minder op het netvlies. Daarom hier eerst maar eens een paar cijfers. Onderstaande informatie is in bewerkte vorm overgenomen uit de handleiding bij de *Woordenlijst Amsterdamse kinderen* (WAK) (Kuiken & Drogge, 2010).

*De informatie in onderstaande twee alinea's is in bewerkte vorm overgenomen.*

Geschat wordt dat een Nederlandstalige kleuter van vier jaar beschikt over een receptieve woordenschat van rond de 3.000 woorden. Op zesjarige leeftijd heeft het kind er ongeveer 1.500 woorden bijgeleerd. Wanneer begonnen wordt met lezen en het onderwijs in de kennisgebieden toeneemt, zien we dat de woordenschat een spurt maakt. Op tienjarige leeftijd beschikt het kind over ongeveer 11.000 woorden en aan het eind van de basisschool is dit aantal toegenomen tot 15 á 17.000 woorden (Verhoeven en Vermeer 1992).

Deze aantallen liggen zéér anders voor leerlingen met een niet-Nederlandstalige achtergrond. Zij krijgen pas intensief met de Nederlandse taal te maken als zij naar school gaan en hebben dan ten opzichte van hun Nederlandstalige klasgenootjes een grote achterstand, met name wat hun woordenschat betreft (zie tabel 1). Gedurende de basisschooltijd nemen de verschillen tussen de Nederlandstalige en anderstalige leerlingen eerder toe dan af. Als niet-Nederlandstalige leerlingen rond hun zesde jaar leren lezen, is hun woordenschat in het Nederlands gemiddeld slechts iets meer dan de helft van die van Nederlandstalige kleuters. Dat is ook het geval tegen de tijd dat de zaakvakteksten aan bod komen. Vanaf het moment dat de leerlingen goed (technisch) kunnen lezen, neemt bij zowel de eentaligen als de tweetaligen de woordenschat enorm toe, maar de verschillen blijven groot.

### De verschillen worden steeds groter

In tabel 1 is te zien dat de verschillen in woordenschat tussen Nederlandstalige kinderen en kinderen bij wie Nederlands niet de thuis- en/of moedertaal is, in de loop der jaren over het algemeen alleen maar groter worden. Dit komt

doordat woordenschatverwerving cumulatief werkt: hoe groter de woordenschat, des te makkelijker is het om nieuwe woorden bij te leren. Nieuwe woorden worden namelijk aangehaakt aan een netwerk van bekende woorden. Als kinderen een relatief kleine woordenschat hebben, is het risico dus groot dat hun achterstand steeds verder toeneemt. Dit noemen we het Mattheüseffect (Stanovich, 1986). In tabel 1 is dit goed te zien bij de spurt die vanaf 8-jarige leeftijd bij Nederlandstalige kinderen wordt ingezet. Hierbij is het belangrijk in het achterhoofd te houden dat het aantal van 6.000 woorden de basiswoordenschat vormt die kinderen nodig hebben om zelf de betekenis van woorden uit teksten te kunnen afleiden. De tweetalige Mediterrane kinderen bereiken dit niveau gemiddeld pas twee jaar later, dus op 10-jarige leeftijd. Zoals in de tabel te zien is, maakt hun woordenschat daarna ook een spurt door, maar bij lange na niet voldoende om het verschil met hun Nederlands talige leeftijdsgenootjes in te halen; op school moeten zij

De (geschatte) omvang van de receptieve Nederlandse woordenschat van Nederlandse en anderstalige kinderen in het basisonderwijs		
Leeftijd	Eentalige Nederlandse kinderen	Tweetalige Mediterrane kinderen
Vierjarigen	3.000 !	1.000 (verschil: 2.000!)
Vijfjarigen	3800	1800
Zesjarigen	4500	2600
Zevenjarigen	5200	3400
<b>Achtjarigen</b>	<b>6000</b>	<b>4200</b> (verschil: 2.200!)
Negenjarigen	8500	5000
<b>Tienjarigen</b>	11000	<b>6000</b>
Elfjarigen	14000	8000
Twaalfjarigen	<b>17.000 !</b>	<b>10.000</b> (verschil: 7.000!)

Bron: Verhoeven en Vermeer 1992; Vermeer 2005.

Tabel 1 De (geschatte) omvang van de receptieve Nederlandse woordenschat van Nederlandse en anderstalige kinderen in het basisonderwijs. De auteur van dit artikel heeft enkele getallen vetgedrukt en van toelichting met uitroeptekens voorzien, om de grote verschillen te benadrukken.

dus een inhaalslag maken. Dit onderstreept het grote belang van woordenschatonderwijs om deze neerwaartse spiraal te doorbreken.

### Ook grote verschillen tussen autochtone kinderen

In het debat over taalachterstanden ligt de nadruk vaak op verschillen tussen kinderen voor wie Nederlands de moedertaal is ten opzichte van kinderen met een anderstalige achtergrond. De verschillen beperken zich echter niet tussen die twee groepen. Ook binnen de groep autochtone kinderen bestaan grote verschillen in het taalaanbod dat zij krijgen, wat consequenties heeft voor de woordenschat die deze kinderen via incidenteel leren verwerven. Zo wijst Amerikaans onderzoek uit dat kinderen uit taalrijke milieus per jaar 8 miljoen woorden méér horen dan kinderen uit taalzwakkere gezinnen (Hart & Risley, 1995, aangehaald in Verhallen, 2009). Uiteindelijk blijken ze dan op driejarige leeftijd vijf keer zo veel woorden te kennen als leeftijdgenootjes uit de meer taalarme milieus (Stahl, 1999, aangehaald in Verhallen, 2009). Ter illustratie ook hierbij een paar cijfers:

	Aantal gehoorde woorden per uur	Aantal per week (100 uur)	Aantal per jaar (5.200 uur)	Aantal in 3 jaar
Laag milieu	620	62.000	3 miljoen	10 miljoen
Midden milieu	1.250	125.000	6 miljoen	20 miljoen
Hoog milieu	2.150	215.000	11 miljoen	30 miljoen

Tabel 2

Voor Nederland zijn dergelijke cijfers niet beschikbaar, maar dit overzicht laat wel zien dat het bij verschillen in taalaanbod niet alleen gaat om verschillen tussen allochtone en autochtone kinderen, maar ook om verschillen tussen (taal)milieus.

### Veel (voor)lezen

In het eerder genoemde SLO-onderzoek wordt ook de rol van incidenteel woordleren belicht, dus van het leren van woorden door te lezen of te luisteren. Gemiddeld wordt 15% van de woorden incidenteel geleerd, oftewel één op de zeven woorden. Hoe ouder de kinderen zijn, hoe groter dit aantal: rond achtjarige leeftijd leren kinderen één op de twaalf onbekende woorden via lezen, lezers van circa achttien jaar één op de drie. Een meta-analyse van bijna honderd internationale leesvaardigheidsonderzoeken (Mol & Bus, 2011) levert bewijs voor deze positieve spiraal: het effect van lezen in de vrije tijd op woordenschat, technisch lezen en tekstbegrip wordt met elk leer- en levensjaar sterker. Een interessante bevinding uit deze meta-analyse is bovendien dat deze invloed van vrijetijdslezen even sterk is voor zwakke als voor vaardige lezers. En ook hier geldt: hoe meer woorden kinderen kennen, hoe makkelijker en sneller zij nieuwe woorden leren. Daarbij moet niet alleen aan fictie worden gedacht: informatieve teksten zijn bij uitstek ge-

schikt om de woordenschat van kinderen uit te breiden. Vermeer (2006) wijst op onderzoek waaruit blijkt dat al-lochtone leerlingen het voor het tegenkomen van nieuwe woorden vooral moeten hebben van voorlezen en zelf lezen. In spontane mondelinge taal op scholen wordt namelijk een veel geringere diversiteit aan woorden gebruikt dan vaak wordt gedacht. Vermeer wijst op een onderzoek van Schrooten & Vermeer (1994). Zij vergeleken woorden die in 238 prentenboeken voor vier- tot negenjarigen voorkwamen met de woorden die leerkrachten van groep 1 tot en met 8 gebruikten in klassengesprekken, taal-, reken- en wereldoriëntatielessen en bij gymnastiek. In de 150 uur interactie kwamen in totaal 540.000 woorden voor. Daarvan waren er maar 7.736 verschillend, ook al ging het om interactie tot en met groep 8. In de 238 prentenboeken stonden 255.000 woorden, dus bijna de helft minder dan in de interactie. Maar toch kwamen er veel meer verschillende woorden voor: 9.251, ook al waren het boeken voor groep 1 tot en met 4. Vermeers devies luidt dan ook: snoei fors op klassengesprekken en kringgesprekken, want die hebben een heel laag rendement! Ter illustratie geeft hij het volgende voorbeeld. Als in een klassengesprek wordt gesproken over bijvoorbeeld crossfietsen, krijg je alleen beschrijvingen als 'dat ze hard gingen' en 'dat de gele de groene voorbij ging'. Zowel leerlingen als leerkrachten gebruiken woorden die de kinderen allang kennen; kinderen leren er op die manier weinig tot niets bij. In sterker voorgestructureerde oefeningen en werkvormen zouden ze woorden tegenkomen als: 'de remmen piepten', 'de ketting knarste', 'de banden gierden', 'zijn hart bonkte', 'het zweet gutste langs de slapen' en 'de vaders tierden', met andere woorden: dan leren ze echt nieuwe woorden.

### Welke woorden aanbieden?

Om de inhaalslag te maken die hierboven gendemd is, is incidenteel woordleren niet genoeg, maar is doelgericht, intentioneel woordenschatonderwijs nodig. De vraag is dan welke woorden kinderen vooral moeten leren. Biedt de woordenschatlijn van de taalmethode hiervoor voldoende? Of moet de school daarnaast nog voor een extra aanbod zorgen, eventueel toegespitst op een deel van de leerlingen? Om deze afweging te maken, is het goed om te weten dat kinderen voor een succesvolle schoolloopbaan vooral voldoende schooltaal-, vaktaal- en functiewoorden moeten kennen. Dit zijn woorden die kinderen niet in alledaagse situaties tegenkomen en die zij dus vooral moeten leren op school. Voorbeelden van schooltaalwoorden zijn: *diverse*, *circa*, *toelichten*, *veroorzaken*. Bij functiewoorden kun je denken aan woorden als *ondanks*, *tenzij* of *met behulp van*. Dit soort woorden moeten kinderen beheersen om teksten te kunnen begrijpen en allerlei opdrachten op school met succes te kunnen uitvoeren. En dat betreft niet alleen teksten en opdrachten in het taalboek, maar ook bij rekenen of de zaakvakken. Daarnaast vormen vakspecifieke woorden een belangrijke categorie. Door het leren van nieuwe concepten en begrippen bij de zaakvakken breiden leerlingen bovendien hun kennis van de wereld uit, wat weer een positief effect heeft op begrijpend lezen.

Brouwer (2011) stelt dat veel woorden uit taalmethodes te makkelijk zijn voor kinderen. Woorden die kinderen in groep 1/2 al kennen, komen nogal eens voor als doelwoord voor kinderen in groep 4 of hoger. Hij wijst erop dat makers van taalmethodes de woorden over het algemeen selecteren op basis van frequentie, nut en context, maar ook de technische leesvaardigheid lijkt een rol te spelen bij de selectie van woorden. Hierdoor komt het nogal eens voor dat woorden die qua begrip prima zouden passen in het woordenschaat aanbod voor een bepaalde groep, toch niet worden opgenomen in de taalboekjes, omdat ze leesteknisch te moeilijk zijn voor de betreffende leeftijd. Brouwer wijst op onderzoek van Van Gelderen uit 1994, waarin is onderzocht in hoeverre het aanbod in taalmethoden voor groep 4 tot en met 8 aansluit op de eisen die qua woordenschat gesteld worden in de instructies voor zaakvakken. Daaruit blijkt dat er nauwelijks sprake is van correspondentie. Taalmethodes richten zich voornamelijk op woorden uit de alledaagse communicatie, terwijl in het zaakvakonderwijs juist veel woorden voorkomen met een lage gebruiksfrequentie. Ook meer abstracte schooltaal- en functiewoorden komen in taalmethodes slechts beperkt voor. Scholen zouden hun woordenschatonderwijs dan ook niet moeten beperken tot de woordenschatlijn uit de taalmethode, maar ook aandacht moeten besteden aan woordenschat bij andere vakken. Verder is het belangrijk om niet alleen te kijken naar het aantal en soort woorden dat moet worden aangeboden (brede woordkennis), maar ook aandacht te besteden aan diepe woordkennis: juist taalzwakke leerlingen moeten leren betekenisrelaties tussen woorden te leggen en zich ervan bewust worden dat woorden verschillende betekenissen kunnen hebben in verschillende contexten. Laat woorden dus terugkomen in verschillende gebruikssituaties en maak daarbij gebruik van afwisselende, activerende werkvormen. ;

### Hoeveel woorden en hoe selecteer je ze?

Als je er als schoolleider of leerkracht zeker van bent dat gericht (intentioneel) woordenschatonderwijs nodig is, dan rest de vraag: hoeveel woorden zou de school dan moeten aanbieden? En hoe zou de school die woorden kunnen selecteren? Uit tabel 1 is af te lezen dat het om heel veel woorden gaat, als we een inhaalslag willen maken. Deskundigen (Mulder, Timman en Verhallen, 2009, Verhallen, 2009) stellen dat scholen een kind eind groep 2 minimaal 2.000 woorden zouden moeten hebben aangeleerd en liefst nog meer. Verdeeld over groep 1 en 2 komt dit neer op minimaal 1.000, maar liever nog 1.500 woorden per jaar. Sommige deskundigen (Kuiken & Droge, 2010) gaan voor de groepen 3 t/m 8 uit van nog grotere aantallen: in groep 3 1.275 woorden per jaar, oplopend naar 1.890 woorden in groep 6 en 1.940 in groep 8. Zij baseren deze aantallen op het streefaantal van 15.000 woorden die kinderen aan het eind van de basisschool receptief zouden moeten kennen. Dat dit vraagt om een systematische aanpak, leidt geen twijfel, zeker voor de leerlingen die in het basisonderwijs een inhaalslag moeten maken. Maar hoe selecteer je nu de woorden die de school moet aanbieden? Taalmethodes heb-

ben natuurlijk al een selectie gemaakt. Houd daarbij wel de kanttekening in gedachten die hierbij eerder is geplaatst én zoek uit hoeveel woorden uw taalmethode aanbiedt; de aantallen verschillen sterk. Daarnaast zijn er diverse woordenlijsten beschikbaar waar scholen uit kunnen putten. Ook zouden scholen zich moeten richten op woorden die leerlingen nodig hebben in het zaakvakonderwijs.

### De didactiek

Hierboven ging het vooral om een doelbewuste selectie van woorden. Voor goed woordenschatonderwijs is daarnaast natuurlijk een goede didactiek vereist. Wat zijn nu de belangrijkste kenmerken van goed woordenschatonderwijs? Alle onderzoeken benadrukken allereerst dat het intensief en intentioneel moet plaatvinden en dat het een zaak is van lange adem. Zo blijkt uit onderzoek van McLaughlin, August & Snow (2002) dat (pas) na twee jaar systematisch en structureel woordenschatonderwijs effect op leesprestaties zichtbaar worden. Verder selecteerde Marzano (2007) op basis van verschillende onderzoeken acht kenmerken van effectief woordenschatonderwijs:

- › Geef vooral omschrijvingen van woorden in alledaagse be-woordingen. Kinderen begrijpen die beter dan definities.
- › Leg woorden niet alleen uit met taal, maar ook met beelden (voorwerpen, plaatjes, uitbeelden). Zo worden woorden beter opgeslagen in het langetermijngeheugen.
- › Bouw woordkennis geleidelijk op en maak daarbij gebruik van gevarieerde activiteiten. Zo kan woordkennis geleidelijk groeien, van een eerste kennismaking met een woord tot volledige en flexibele kennis ervan (diepe woordkennis).
- › Leer kinderen ook hoe zij de betekenis van onbekende woorden kunnen achterhalen door woorden op te delen in stukken (woordleerstrategieën); Dit is vooral voor oudere leerlingen nuttig.
- › Deel woorden in categorieën in en maak gebruik van semantische eigenschappen van en associaties bij een woord om woordbetekenissen te laten beklijven.
- › Zet interactieve en coöperatieve werkvormen in. Dit stimuleert de verankering van woorden in het geheugen.
- › Geef leerlingen de ruimte om met woorden en begrippen te spelen. Via woordspelletjes komen ze op een andere manier in contact met school- en vaktaal.
- › Selecteer vooral specifieke vakgebonden woorden en begrippen voor intentioneel woordenschatonderwijs.

Een voorbeeld van een didactisch model waarin bovenstaande inzichten zijn verwerkt, is de viertakt, ontwikkeld door Verhallen en Verhallen (1994). Veel scholen werken volgens deze aanpak, dus zijn hiermee bekend. Omdat bovendien in diverse bronnen goede informatie over dit model te vinden is, werken wij dit hier niet verder uit. Wel is het goed te weten dat Verhallen en Verhallen benadrukken dat de stappen van de viertakt in de praktijk in elkaar overlopen. Bovendien hoeft niet iedere stap bij alle woorden evenveel aandacht te krijgen. Dat zou in de praktijk ook veel te veel tijd kosten. Voor woorden waarvan kinderen het achterliggende concept al kennen (bij bijvoorbeeld het bekende

concept *ziekenhuis* het onbekende label *kliniek* aanhaken), is een 'robuuste' semantisering niet nodig. Wel is consolidering van het nieuwe label nodig. Als het gaat om het uitbreiden van een concept (bijvoorbeeld leren dat er naast *regels* in de klas ook *verkeersregels* zijn) volstaat een (zeer) korte semantisering en hoeft ook het consolideren weinig tijd te kosten, omdat de woordvorm al bekend is. Overigens is het belangrijk om de gekozen didactische aanpak niet te beperken tot de woorden die via de taalmethode worden aangeboden, maar óók te hanteren bij nieuwe woorden die binnen de zaakvakken aan bod komen. Verder verschilt de mate waarin de volledige viertakt voor een woord moet worden doorgelopen voor verschillende groepen leerlingen, dus het is zaak hierbij zo nodig te differentiëren. Leraren moeten het model dus vooral met gezond verstand inzetten.

### Het belang van de kleine kring

Vermeer (2006) benadrukt het belang van differentiatie en het werken in een kleine kring. Hij wijst op onderzoek van Damhuis waaruit blijkt dat in een aparte NT2-les in kleine groepjes leerlingen tien tot twintig keer meer herhaling, verbetering of expansie van de leerkracht krijgen dan in een klassikaal kringgesprek.

### Taalrijke leeromgeving

In alle fasen van woordenschatonderwijs is het van belang een leeromgeving in te richten die leerlingen uitdaagt taal te gebruiken én hen ondersteunt bij hun taalgebruik. Kijk hierbij niet alleen naar de klaslokalen zelf, maar ook naar de gemeenschappelijke ruimtes. Voorbeelden van zaken die een leeromgeving taalrijk maken, zijn:

- › aantrekkelijke lees-, schrijf en luisterhoeken;
- › veelsoortig lees- en schrijfmateriaal, zoals stempelmateriaal, notitieboekjes, verschillende soorten pennen, om-trekletters, etc.;
- › verteltafels of verteltassen;
- › taalrijk ingerichte thematafels, die het nabootsen van lees- en schrijfactiviteiten uitlokken (in een doktershoek bijvoorbeeld een notatieblok voor recepten, een agenda om afspraken met patiënten in te noteren of een boek waarin de verschillende lichaamsdelen worden benoemd);
- › woord- en lettermuren (op ooghoogte van de leerlingen!);
- › boekenhoeken met een interessant, aantrekkelijk en eigen-tijds aanbod, zowel fictie als non-fictie;
- › aantrekkelijke presentatie van eigen teksten van leerlin-gen, opgehangen of gebundeld in 'boekvorm';
- › verschillende soorten woordenboeken;
- › computerprogramma's die de taalontwikkeling bevorderen;
- › poëzieposters of posters waarop boeken worden aangeprezen;
- › clusters van woorden, waarbij verschillende grafische vorm-en en schema's relevant zijn, zoals de woordspin, de woordparachute, de woordkast of de woordtrap.

### Het volgen van de woordenschatontwikkeling

Een ander belangrijk kenmerk, ten slotte, van goed woor-denschatonderwijs, betreft het volgen van de ontwikkeling van leerlingen op dit gebied. Schoolleiding en leraren zou-den moeten nagaan in hoeverre leerlingen de aangeboden

woorden ook daadwerkelijk beheersen. Dit kan via methodegebonden toetsen, zelf gemaakte toetsen of bijvoorbeeld via een quiz, een puzzel of een raadsel. Belangrijk is het niet bij controleren alleen te laten: als blijkt dat leerlingen de woorden onvoldoende kennen, moet de leraar langer doorgaan met consolideren. Uiteraard geldt dit alleen voor de leerlingen voor wie dat nodig is.

Daarnaast kunnen scholen tweemaal per jaar methodeonafhankelijke toetsen, zoals die van Cito, afnemen. Deze meten het woordkennismiveau in meer algemene zin en in vergelijking met een landelijke referentiegroep. Houd daarbij in gedachten dat deze toetsen *niet* bedoeld zijn om het effect van een onderwijsinterventie op *korte* termijn te meten. De uitslagen op deze toetsen laten zien of de school een beweging op gang heeft gebracht waarbij kinderen in de volle breedte, in allerlei contexten, genoeg woorden hebben verworven. Hier geldt dus vooral de 'lange adem', die soms jaren in beslag kan nemen (denk aan het Mattheüs-effect). Op de langere termijn zal dit leiden tot betere resultaten op de Cito-woordenschattoetsen. Het is dus onverstandig als leraren de woorden van de Cito-toets gaan aanleren! Verder merken leraren nogal eens op dat er zulke moeilijke, ongebruikelijke woorden aan de orde komen in deze toetsen. Zij noemen als voorbeeld vaak de *ploeg* (uit de oude toets) of *de japon* (uit de nieuwe). Leg het team dan uit dat de woorden in een methodeonafhankelijke woordenschattoets zo zijn gekozen dat de toets een onderscheid kan maken tussen kinderen met een kleine en een grote woordenschat. Om deze laatste groep (de A<sup>+</sup>-leerlingen) te kunnen signaleren, is voor de toets ook een selectie gemaakt uit de categorie zeldzame woorden. Taalvaardige leerlingen kunnen zichzelf 'bewijzen' via dergelijke items. *De ploeg* en *de japon* zijn daar voorbeelden van.

### Hoe kijkt de inspectie naar woordenschatonderwijs?

Woordenschat maakt deel uit van de kerndoelen. De inspectie kijkt dus of scholen hier een aanbod voor hebben. In de moderne taalmethodes vormt woordenschat inmiddels een vast onderdeel. Daarnaast hebben sommige methodes een aparte woordenschatlijn voor taalzwakke of NT2-leerlingen. De inspectie gaat na of dit aanbod ook daadwerkelijk wordt aangeboden. Als scholen relatief veel anderstalige of taalzwakke leerlingen hebben, neemt de inspectie het taalonderwijs extra onder de loep. De inspectie kijkt dan of het woordenschataanbod toereikend is, of de inrichting van de leeromgeving taaluitlokkend en -ondersteunend is, of er voldoende aandacht is voor het onderwijs in spreken en luisteren en of de school andere vakken benut om de taalontwikkeling te stimuleren. Op scholen waarbij een substantieel aantal leerlingen extra aandacht nodig heeft op het gebied van taal, vindt de inspectie genoemde aandachtspunten zo belangrijk, dat deze zijn ondergebracht onder een zogenaamde normindicator: de kwaliteit van het taal-/woordenschatonderwijs bepaalt dan

Binnen de onderwijsinspectie zijn verschillende expertisegroepen actief die ontwikkelingen rond een thema of vakgebied nauwgezet volgen. Zij adviseren de inspectieleiding over consequenties voor het toezicht, werken mee aan de ontwikkeling van themaonderzoeken en spelen een rol bij de professionalisering van hun collega's. Zo zette de expertisegroep Taal onlangs informatie uit onderzoeken over woordenschatonderwijs op een rij, als achtergrondinformatie voor inspecteurs. Voor Basisschoolmanagement schreef de expertisegroep een verkorte versie.

mede of de onderwijskwaliteit op de school als geheel als voldoende wordt beoordeeld.

De Expertisegroep Taal, Inspectie van het Onderwijs bestaat uit: Marja de Boer, Herman Franssen en Thea Manders

### Literatuur

- Bonset, H. & Hoogeveen, M. (2010). *Woordenschatontwikkeling in het basisonderwijs*. Enschede: SLO.
- Brouwer, T. (2011). Woordenschatonderwijs 2.0. *Tijdschrift Taal*, 2(4), 14-17.
- Hirsch, D. & Nation, I.S.P. (1992) What vocabulary size is needed to read unsimplified texts for pleasure? *Reading in a Foreign Language*, 8, 689-696.
- Kuiken, F. & Droge, S. (2010). *Woordenlijst Amsterdamse kinderen*. Universiteit van Amsterdam.
- Laufer, B. (1989). What percentage of textlexis is essential for comprehension? In: C. Laurén & M. Nordman (Eds.), *Special language: From humans thinking to thinking machines* (pp. 316-323). Clevedon: Multilingual Matters.
- McLaughlin, B., August, D., & Snow, C.E. (2000). *Vocabulary knowledge and reading comprehension in English language learners. Final performance report*. Washington DC. Office of Educational Research and Improvement.
- Mol, S.E. & Bus, A.G. (2011). Lezen loont een leven lang. *Levende Talen Tijdschrift* 12(3), 3-15.
- Mulder, F., Timman, Y. & Verhallen, S. (2009). *Handreiking bij de Basiswoordenlijst Amsterdamse Kleuters*, ITTA, Universiteit van Amsterdam.
- Stanovich, K.E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, 360-407.
- Verhallen, M. (2009). *Meer en beter woorden leren*. Utrecht: Projectbureau Kwaliteit PO Raad.
- Vermeer, A. (2006). *Taalachterstanden in het primair onderwijs*. Geraadpleegd op: [http://www.schakel-klassen.nl/uploads/Schakel\\_klassen/plaatjes\\_en\\_bestanden/lezing\\_Anne\\_Vermeer.pdf](http://www.schakel-klassen.nl/uploads/Schakel_klassen/plaatjes_en_bestanden/lezing_Anne_Vermeer.pdf)
- Vernooy, K. (2007). *Effectief leesonderwijs nader bekeken*. Utrecht: Projectbureau Kwaliteit PO Raad.