



Foto: Anda van Riet

WOORDENSCHAT TOETSEN IN FUNCTIONEEL PERSPECTIEF

Veel leerlingen lopen op school aan tegen woorden die ze niet kennen, vooral in teksten die ze moeten lezen voor de verschillende schoolvakken. Het begrijpen van de tekst wordt hierdoor problematisch. Zo staat een tekort aan woordkennis het leren en schoolsucces in de weg. Het is daarom belangrijk dat leerlingen met een gebrekkige woordenschat vroegtijdig worden gesignaleerd. Maar hoe toets je deze functionele woordkennis?

HILDE HACQUEBORD

In een onderzoek (Hacquebord, 2004) dat ik een aantal jaren geleden heb uitgevoerd bij een kleine drieduizend vmbo- en havo/vwo-leerlingen in het eerste jaar van het voortgezet onderwijs, gaven deze aan dat ze op school veel 'moeilijke woorden' tegenkomen. De docenten – van alle vakken – uit datzelfde onderzoek rapporteerden dat ze veel leerlingen zagen worstelen met teksten waaruit ze moesten leren, maar vermeldden veel minder een tekortschietende woordkennis. De docenten zeggen: 'Ze kunnen niet lezen', de leerlingen: 'Te veel moeilijke woorden'. Een discrepantie? Misschien eerder verschillende percepties van hetzelfde: leerlingen zijn lang niet allemaal voldoende functioneel geletterd. Het leren op school wordt belemmerd door moeilijkheden die ze ondervinden met het taalgebruik op school, in de school-

boeken en in de vaklessen. Dit kan komen door een tekortschietende woordenschat, naast een onvoldoende leesvaardigheid.

Het is goed dat nu ook bij het vak Nederlands volop aandacht voor woordenschat komt, en daarbij ook voor het toetsen daarvan. Maar hoe toets je de woordkennis van leerlingen? Welke woorden moet je selecteren voor zo'n toets en hoe kun je die vervolgens bevragen?

Het toetsen van de functionele woordenschat

Bij leerstofoetsen is de selectie van woorden voor de toets uiteraard gerelateerd aan de woorden die zijn aangeleerd in het onderwijs, in de leergangen. Deze woorden hebben de leerlingen kunnen leren, er is aandacht voor geweest en er is eventueel ook mee geoefend. In het vreemdetalenonderwijs is dit een gebruikelijke en ook

zinnige manier van toetsen. Ook bij Nederlands kunnen tijdens het onderwijs aangeleerde woorden worden getoetst door middel van leerstofoetsen, net zoals geleerde vaktermen bij het (zaak)vakonderwijs.

Met leerstofgebonden woordenschattoetsen krijgen we echter geen zicht op de omvang van de functionele woordkennis van leerlingen, en we kunnen er leerlingen met een (te) kleine functionele woordenschat niet mee signaleren.

De meeste leerlingen hebben al een heel grote Nederlandse – en in mindere mate ook Engelse – woordenschat als ze op school komen. Veel van die woorden, zo niet de meeste, hebben ze niet bewust geleerd, maar ‘opgepikt’, geleerd in een functionele context van taalgebruik thuis, in de sociale omgeving en op school. Het toetsen van die woordkennis is lastiger dan het toetsen van leerstofgerelateerde woorden. Toch is het belangrijk om meer inzicht in de functionele woordkennis te krijgen, en om leerlingen met een tekort daaraan te kunnen signaleren. We willen immers kunnen nagaan of leerlingen voldoende in staat zijn te functioneren op school, bij het lezen van teksten, bijvoorbeeld die ze op school aangeboden krijgen.

Welke woorden?

Bij het toetsen van de functionele woordkennis is de eerste vraag: welke woorden neem je op in de toets? Het heeft weinig zin om een willekeurige selectie te maken van woorden die in teksten voorkomen, en die te bevragen in een toets. Dat zou te vergelijken zijn met een schot hagel. Kortom, een niet betrouwbare, en ook niet valide manier van toetsen. Wat nodig is, is een systematische en beredeneerde woordselectie uit een (streef)woordenlijst die bestaat uit woorden die er voor leerlingen van verschillende leeftijden toe doen, en die ze nodig hebben op school, bij de vakken.

In 2006 heb ik met collega's in opdracht van en in samenwerking met het Cito zo'n streefwoordenlijst gemaakt, op basis van en als uitbreiding van de eerdere *Streefwoordenlijst voor de eerste fase van het voortgezet onderwijs* (Hacquebord & Struiving, 1998). We hebben voor de *Streefwoordenlijst voor de eerste twee jaren van het voortgezet onderwijs* (Hacquebord, Albers & Andringa, 2007) een aanvullend corpus teksten aangelegd op basis van een representatieve selectie van schoolboeken voor de vakken Nederlands, wiskunde, aardrijkskunde, geschiedenis en biologie die werden gebruikt in de eerste twee leerjaren van het vmbo en havo/vwo, en voor de vakken economie, natuur (natuur en scheikunde), techniek en

verzorging, die overwegend in het tweede jaar worden onderwezen.

Uit dat corpus hebben we enerzijds de meest frequente woorden weggefilterd – aan de hand van een Nederlandse basiswoordenlijst van 2.000 woordfamilies/lemma's, gebaseerd op De Kleijn & Nieuwborg (1983). Dat zijn woorden als *lopen, werken, tafel, fiets, school, want*, waarvan we aannemen dat alle leerlingen die kennen als ze in het reguliere voortgezet onderwijs komen. Ook van huis uit anderstalige leerlingen kennen deze woorden als ze een aantal jaren basisonderwijs hebben gevolgd.

Anderzijds hebben we alle vakspecifieke woorden eruit gefilterd. Deze woorden behoren tot de leerstof van de betreffende vakken, en deze woorden worden daar geleerd. Voorbeelden: *lidwoord, aggregatie, in de rui zijn, delta*. Een criterium bij de identificatie van 'vakwoorden' was dat ze bij slechts één vak mochten voorkomen.

Aan docentenpanels is vervolgens gevraagd de woorden die zo over waren gebleven, verder te beoordelen op moeilijkheid voor leerlingen in de eerste twee leerjaren van het voortgezet onderwijs en op de mate van gewenstheid dat leerlingen ze kennen.

Uiteindelijk bleven er zo 13.000 woorden over die we als 'schooltaalwoorden' hebben bestempeld. Dit zijn woorden die bij meerdere vakken worden gebruikt. Het gaat dan vaak om woorden die je nodig hebt om bepaalde verbanden aan te duiden zoals *daardoor*, of woorden als *verklaring* en *conclusie*.

Woorden in sluisen

Op basis van frequentie en docentoordeel hebben we deze 13.000 schooltaalwoorden ingedeeld in sluisen. Deze indeling is bedoeld als een moeilijkheidsaanduiding van de woorden in de lijst van 1 (relatief makkelijk) tot 5 (relatief moeilijk). Het docentoordeel is gebruikt als correctie op de frequentie-indeling. Zo zagen docenten het hoogfrequente *daardoor* als moeilijker dan het eveneens hoogfrequente *daaraan*, wat ertoe heeft geleid dat deze woorden in verschillende sluisen terecht zijn gekomen.

Voorbeelden van woorden in de verschillende sluisen:

1. *daaraan* (bijw.), *naaien* (ww.), *na afloop van* (voorz.)
2. *daardoor* (bijw.), *aanbreken* (moment) (ww.), *samenvatting* (znw.), *kabel* (elektriciteit) (znw.)
3. *kabel* (touw) (znw.), *naar schatting* (bijw.), *samenleving* (znw.), *dadelijk* (bijw.)

4. *cabine* (znw.), *na verloop van* (voorz.), *uit de hand* (uitdr.), *naarmate* (voegw.)

5. *aanboren* (ww.), *cahier* (znw.), *uitbesteden* (ww.), *ecosysteem* (znw.)

De streefwoordenlijst met de sluisindeling is een bron voor docenten, educatieve uitgeverij en toetsontwikkelaars. De woordenschattoetsen van zowel Cito VAS/Volgsysteem als van Diataal zijn gebaseerd op deze streefwoordenlijst.

Woordkennis toetsen

Bij het ontwerpen van een woordkennistoets is niet alleen de woordselectie van belang. Ook de manier waarop de woordkennis wordt bevraagd, moet goed worden overwogen. De toets *Diawoord*, die ik met anderen heb ontwikkeld als onderdeel van Diataal <www.diataal.nl>, bestaat uit vijftig driekeuzevragen bij woorden die worden gepresenteerd in een 'minimalecontextzin'. Daarmee bedoelen we een zin die het woord wel in een grammaticale en inhoudelijke context plaatst, maar in principe niets van de betekenis 'weggeeft', zodat raden uit de context onmogelijk is. Van de volgende voorbeelden is het eerste uit sluis 2, het tweede uit 4:

De leerlingen dienen allen aanwezig te zijn.

- A. moeten
- B. mogen
- C. willen

Zijn levensomstandigheden zijn goed.

- A. gezondheid van lichaam en geest
- B. de situatie waarin hij leeft
- C. dingen die je nodig hebt om te leven

De alternatieven waaruit gekozen moet worden, kunnen de onderstreepte woorden in deze contextzinnen vervangen. Uiteraard hebben we ervoor gezorgd dat deze alternatieve woorden van een eenvoudiger niveau zijn dan het bevraagde woord.

Met deze vraagvorm is gekozen voor het toetsen van de receptieve woordkennis. De overweging hierbij was dat woordbegrip belangrijk is voor het begrip van het soort teksten dat ten grondslag ligt aan de streefwoordenlijst die we gebruiken voor de woordselectie. Tot het soort woorden dat in deze woordtoets wordt bevraagd, behoren niet woorden die leerlingen zelf spontaan gebruiken. Bij het toetsen van productieve woordkennis heb je bovendien een ander vraagtype

nodig, je kunt dan geen woorden 'weggeven' in een meerkeuzeaanbod.

Woordkennis verdient aparte aandacht

Woorden worden gekend én geleerd in een gebruikcontext. Als een leerling slecht scoort op een woordtoets, wil dat nog niet altijd zeggen dat die leerling ook moeite heeft met het begrijpen van teksten. Andersom kunnen leerlingen met een goede score op de woordtoets toch onvoldoende presteren op een tekstbegriptoets. Het toetsen van woordkennis en tekstbegrip levert daarom in combinatie de diagnostische informatie op die nodig is voor een gerichte aanpak bij gesignaleerde achterstand.

Het Referentiekader Taal en Rekenen (Meijerink, 2009) beschrijft de taalniveaus voor mondelinge taalvaardigheid, lezen en schrijven. Woordkennis komt daar niet als aparte categorie in voor. In de beschrijvingen van de verschillende taalniveaus wordt de woordenschat alleen genoemd als een aspect van taakuitvoering, en dan alleen relevant op de lagere niveaus. Bij het lezen van zakelijke teksten wordt de woordkennis op niveau 2F niet meer als onderscheidend kenmerk gezien. Er staat: 'De woordenschat van de leerlingen is voldoende om teksten te lezen en wanneer nodig kan de betekenis van onbekende woorden uit de vorm, de samenstelling of de context afgeleid worden' (p. 12). In dit kader is het dus zeker van belang om te weten wanneer de woordenschat van leerlingen niet voldoende is, en dat maakt de afname van een woordkennistoets in de onderbouw van het voortgezet onderwijs relevant.

In de functionele benadering van het Referentiekader is woordkennis niet iets wat op zichzelf staat, maar het verdient wel aparte aandacht. ■

Hilde Hacquebord is universitair hoofddocent toegepaste taalwetenschap aan de Rijksuniversiteit Groningen en directeur van Diataal bv in Groningen.

LITERATUUR

- Hacquebord, H. I. (2004). Taalproblemen en taalbehoeften in het voortgezet onderwijs: Leerlingen en docenten geënquêteerd. *Levende Talen Tijdschrift*, (5)2, 17–28.
- Hacquebord, H. I., & Struiving, J. P. (1998). *Streefwoordenlijst voor de eerste fase van het voortgezet onderwijs*. Utrecht: APS/RuG.
- Hacquebord, H. I., Albers, N. H., & Andringa, S. J. (2007). *Streefwoordenlijst voor de eerste twee leerjaren van het voortgezet onderwijs*. Arnhem/Groningen: Cito/RuG. (Te downloaden via een aanvraag op <www.cito.nl> en raadpleegbaar in de docentenmodule van <www.diataal.nl>.)
- Kleijn, P. de, & Nieuwborg, E. (1983). *Basiswoordenboek Nederlands*. Leuven: Wolters.
- Meijerink, H. P. (Voorzitter werkgroep). (2009). *Referentiekader Taal en Rekenen: De referentieniveaus*. Enschede: SLO. Geraadpleegd via <http://www.taalenrekenen.nl/downloads/referentiekader-taal-en-rekenen-referentieniveaus.pdf>