
WOORDENSCHATONDERWIJS IN DE TAALKLAS

Mariëlle Bieleman & Esther Hafkenscheid

In veel van de publicaties over de achterstandspositie van allochtone leerlingen en Nederlandse achterstandsleerlingen in het voortgezet onderwijs wordt als een van de voornaamste oorzaken hiervan hun onvoldoende taalvaardigheid genoemd (zie o.a. Appel & Vermeer 1994; Hacquebord 1989, 1995; Verhallen 1994). Met name de schoolse taalvaardigheid van deze leerlingen laat vaak te wensen over. Ze kunnen wel dagelijkse gesprekken voeren in het Nederlands en Nederlandse televisieprogramma's volgen, maar ze hebben moeite met het begrijpen van schoolboekteksten. Bij veel vakken moeten ze hun kennis echter juist uit deze teksten verwerven.

De problemen die de taalzwakke leerlingen met schoolboekteksten hebben, worden vooral veroorzaakt door hun onvoldoende woordkennis. Ze komen ten eerste in die teksten veel onbekende schooltaalwoorden tegen, woorden als 'enerzijds-anderzijds' en 'hoogstens-minstens'. In de tweede plaats komen ze er veel woorden tegen waarvan ze wel de dagelijkse betekenis kennen, maar niet de 'schooltaalbetekenis' die ze op dat moment nodig hebben. Door hun onvoldoende ontwikkelde woordenschat begrijpen ze dus bijvoorbeeld hun geschiedenis- en aardrijkskundeboeken minder goed en hebben ze moeite met hun wiskundeopgaven.

De onlangs ontwikkelde woordenschatlijn bij *Weet wat je leest* is bestemd voor brugklasleerlingen, en richt zich enerzijds op het leren van die zo belangrijke schooltaalwoorden en anderzijds op het leren werken met woordverwervingsstrategieën. In de periode van februari tot mei 1996 is door Mariëlle Bieleman, indertijd studente Toegepaste Taalkunde, onderzoek gedaan naar het werken met deze woordenschatlijn en naar de effecten ervan op de woordenschat van de leerlingen. Dit onderzoek is uitgevoerd op het Rölingcollege te Groningen, in de taalklas van docente Nederlands Esther Hafkenscheid. In dit artikel zal zowel vanuit de praktijkervaringen van Esther Hafkenscheid als vanuit de meer theoretische achtergrond van Mariëlle Bieleman verslag worden gedaan van de verschillende aspecten van dit onderzoek.

1 THEORETISCH-DIDACTISCHE ACHTERGRONDEN

1.1 Welke woordcategorieën?

Met behulp van de woordenschatlijn van *Weet wat je leest* kunnen taalzwakke leerlingen hun kennis van schooltaalwoorden vergroten. Het programma bevat ± 300 woorden die allemaal uit basisvormingsmethoden komen en verantwoord zijn ten opzichte van een streefwoordenlijst. Deze woorden kunnen ondergebracht worden in verschillende categorieën.

Een belangrijke categorie is die van de polyseme woorden, de woorden met meerdere betekenisaspecten. Van deze woorden kennen de leerlingen meestal wel één betekenis, de dagelijkse, meest gebruikte, maar juist niet de 'schoolboekenbetekenis' die ze nodig hebben. Voorbeelden daarvan zijn de woorden 'relatie', 'dienen' en 'ontwikkelen'. Dit laatste woord kennen veel leerlingen meestal van het ontwikkelen van een foto-rolletje, maar in schoolboeken komt het eerder voor bij 'projecten ontwikkelen' (bij aardrijkskunde bijvoorbeeld) of bij het 'zich ontwikkelen van cellen' (bij biologie).

Een andere belangrijke categorie vormen de abstracte woorden. Leerlingen hebben meestal wel eens van deze woorden gehoord, die veel in schoolboekteksten voorkomen, maar ze kennen de exacte betekenis er niet van. Voorbeelden van dergelijke woorden zijn: 'voorwaarde', 'motivatie', 'normen'.

Een derde belangrijke categorie woorden wordt gevormd door de structureeringswoorden. De verbindingswoorden en verwijswaarden die hieronder vallen zijn zeer belangrijk voor het tekstbegrip van de leerlingen. Voorbeelden van woorden uit deze categorie zijn: 'ten eerste - ten tweede', 'doordat', 'eruit', 'waarvan' en 'deze'.

1.2 Woordverwervingsstrategieën

Alle woorden in *Weet wat je leest* worden de leerlingen in authentieke of slechts licht aangepaste teksten aangeboden; ze worden dus altijd in hun context gepresenteerd. De betekenissen van de woorden worden niet direct gegeven; de leerlingen moeten die zelf achterhalen met behulp van woordleerstrategieën. *Weet wat je leest* biedt hen vier basisstrategieën aan:

- (1) de eigen woordkennis inschatten;
- (2) de betekenis uit de context halen;
- (3) de woordvorm analyseren;
- (4) de betekenis controleren in de tekst.

De leerlingen moeten actief aan de slag met de woorden en moeten daarbij stap voor stap te werk gaan. Een hele belangrijke stap is daarbij de eerste: de

leerlingen moeten bij zichzelf nagaan of ze een woord wel of niet kennen. De achterliggende gedachte daarvan is dat het belangrijk is dat de leerlingen zich bewust zijn van hun eigen woordkennis: als zij namelijk denken een woord al te kennen, terwijl dat niet het geval is, zullen ze er bij het leren geen aandacht aan besteden en het woord dus ook niet ècht leren. Het kunnen inschatten van de eigen woordkennis is dus een belangrijke voorwaarde voor woordverwerving (zie ook Schouten-Van Parreren e.a. 1995).

Als de leerlingen hebben vastgesteld dat ze een woord niet of slechts gedeeltelijk kennen, moeten ze met behulp van een van de overige woordverweringsstrategieën de betekenis van het woord achterhalen en deze betekenis goed controleren in de tekst. Ook betekenissen van woorden die ze al wél zeggen te kennen, moeten in de tekst gecontroleerd worden. Ten slotte moeten ze de woorden in een nieuwe context kunnen gebruiken. Deze stappen worden samengevat in een stappenplan dat de leerlingen in drie hoofdstukken geleidelijk aan onder de knie krijgen. Het uiteindelijke doel van dit stappenplan is dat de leerlingen er zelfstandig mee kunnen werken en het ook gaan toepassen op moeilijke woorden die ze zélf in hun schoolboeken tegenkomen.

De woordenschatlijn kan binnen de school op verschillende manieren ingezet worden. Ze kan in heterogene klassen waarin maar enkele taalzwakke leerlingen zitten, gebruikt worden in combinatie met de leeslijn bijvoorbeeld. Ook kan de methode in steunuren voor taalzwakke leerlingen gebruikt worden. Op het Rölingcollege is er in twee speciale taalklassen met de methode gewerkt. Hieronder volgt een toelichting op de opzet en inrichting van deze taalklassen.

2 DE TAALKLASSEN

2.1 Waarom taalklassen?

Uit het Nationaal Scholierenonderzoek, waaraan het Rölingcollege in 1995 deelnam, bleek dat maar liefst 20% van de leerlingen in vbo/mavo-1 thuis een andere taal dan het Nederlands spreekt. De afgelopen jaren heeft het Rölingcollege allochtone leerlingen (zowel onder- als neveninstromers) voornamelijk buiten het lesrooster begeleid. In die extra uren werd aandacht besteed aan het vergroten van de woordenschat en het trainen van begrijpend-lezenstrategieën. Geleidelijk groeide echter het besef dat de school – ondanks de goede bedoelingen en de grote inzet – onvoldoende structureel werkte.

Bovendien kampte de school met een ander probleem: leerlingen die met een vbo-advies instroomden in brugklas-1, bleken het minimumniveau niet te halen. Hun achterstanden lagen vooral op het gebied van Nederlands en van de meer 'talige' vakken (geschiedenis, verzorging en dergelijke). Huiswerk- en

steunlessen gaven onvoldoende resultaat. Het was duidelijk dat ook voor deze categorie leerlingen een oplossing gezocht moest worden.

Tezelfdertijd gaf het Katholiek Pedagogisch Centrum (KPC) aanzetten tot een effectievere taalaanpak oftewel taalbeleid. Hiervoor ontwikkelde het KPC onder meer het *Diagnose-instrument taalbeleid in het VO*, waarmee middelbare scholen hun beginsituatie inzake taalbeleid kunnen vaststellen (Van der Erve e.a. 1994). Reden genoeg om ook op het Rölingcollege met het experiment 'de taalklas' van start te gaan.

2.2 Organisatie

Taalbeleid wil zeggen: aandacht voor taalproblemen en voor talige aspecten in alle vakken. Schoolse taalvaardigheden worden aangepakt, zoals uitbreiden van de basiswoordenschat, leren hanteren van vaktaal, en voorspellend en studerend lezen van vakteksten. Taalbeleid houdt in feite 'taalbewustwording' van docenten in. Niet alleen allochtone, maar ook Nederlandse taalzwakke leerlingen in leerjaar 1 vallen in de doelgroep voor taalbeleid. Voor beide categorieën kan taal immers een drempel vormen. Om praktische redenen is er een selectie gemaakt van circa 30 vbo/mavo-leerlingen, verdeeld over twee klassen (vorig jaar 18 in één klas) en circa 25 mavo/havo/atheneum-leerlingen (in één klas).

De taalklassen hebben een lessentabel die grotendeels identiek is aan die van andere eerste klassen. Ze hebben echter een extra uur Nederlands per week, waarin met name begrijpend en studerend lezen worden getraind. De woordenschat komt aan de orde in alle (zaak)vaklessen. Vorig cursusjaar gebeurde dit met zogenaamde woordenschriften, waarin leerlingen bij elke vakles moeilijke en onbekende woorden noteerden. Tijdens het extra uur Nederlands werd met deze woorden verder gewerkt. Dit jaar krijgen de leerlingen elke week tien nieuwe woorden aangereikt, die in de daaropvolgende dagen terugkomen bij andere vakken. Dat gebeurt via posters die in de lokalen hangen. De woordenschatlijn van *Weet wat je leest* werd vorig jaar in de experimentele versie gebruikt, dit jaar in de herziene versie. Het hierna beschreven onderzoek is vorig schooljaar in de vbo/mavo-taalklas uitgevoerd, toen er nog niet gewerkt werd met woordenschatposters, maar met het woordenschrift en met de woordenschatlijn van *Weet wat je leest*.

3 HET ONDERZOEK

3.1 De onderzoeksopzet

Het onderzoek naar het werken met en de effecten van de woordenschatlijn is uitgevoerd in de vbo/mavo-taalklas van het Rölingcollege en bestond uit drie

fasen. In de eerste fase zijn er twee toetsen bij de leerlingen afgenomen: een ja/nee-toets om de metalinguïstische kennis van de leerlingen te meten (voor meer informatie over dit type toets: zie Anderson & Freebody 1983) en een meerkeuzetoets om de woordenschat te meten. Deze toetsen maakten overigens deel uit van een overkoepelend onderzoek naar de effecten van de leeslijn en de woordenschatlijn van *Weet wat je leest* onder middelbare scholieren in Groningen en werden dus niet speciaal voor dit onderzoek ontworpen.

In de tweede fase van het onderzoek is het werken met het woordenschatprogramma in de taalklas geobserveerd. In de derde fase ten slotte zijn er opnieuw een ja/nee-toets en een meerkeuzetoets bij de leerlingen afgenomen om zo de effecten van het programma te kunnen vaststellen. De pre-toetsen en de post-toetsen zijn ook in een controlegroep afgenomen, zonder dat in deze klas in de tussentijd met de woordenschatlijn is gewerkt. Deze controlegroep was ook een vbo/mavo-klas van het Röllingcollege, maar geen speciale taalklas. In deze klas zaten dus de over het algemeen iets sterkere leerlingen.

Hieronder zullen eerst de knelpunten in het werken met de woordenschatlijn belicht worden, zoals die uit de observaties en uit de ervaringen van de docente naar voren zijn gekomen. Vervolgens zal worden ingegaan op de oplossingen hiervoor, die tijdens het werken met het programma al naar voren zijn gekomen. In de laatste paragrafen ten slotte zullen de onderzoeksresultaten besproken worden.

3.2 Knelpunten

De eerste paar weken werd gewerkt met een korte instructie gevolgd door een voorbeeld, waarna de leerlingen individueel de oefeningen uitwerkten. Deze aanpak bleek onvoldoende effectief. Hiervoor waren verschillende oorzaken aan te wijzen. Een deel van die oorzaken lag in het type leerlingen. In de taalklas zitten leerlingen die doorgaans over de gehele linie zwakker presteren, een lager tempo hebben en er moeite mee hebben zichzelf te beoordelen. Een ander deel van de oorzaken moet toegeschreven worden aan de proefversie van de woordenschatlijn van *Weet wat je leest*. De lay-out liet hier en daar nog te wensen over en sommige oefeningen bleken te complex te zijn geformuleerd.

In de praktijk leverde dat de volgende knelpunten op. De leerlingen hadden moeite met:

- het onderdeel 'inschatten van de eigen woordkennis';
- het herkennen van woorden zonder context;
- het tijdsbestek waarin de oefeningen gemaakt moesten worden.

Daar kwam nog bij dat de spontaan gevormde tweetallen onderling qua niveau sterk uiteenliepen. Hierdoor traden al snel tempoverschillen op. Het controleren van de oefeningen werd daardoor bemoeilijkt.

3.3 Oplossingen

Aan het startpunt van waaruit de leerlingen vertrekken, valt natuurlijk niet te tornen. Daarom is gezocht naar een didactische werkvorm waarin de docente gebruik kon maken van niveau- en tempoverschillen in de klas. 'Sterkte-zwakteparen' werden geformeerd: een zwakke taalleerder met een kleinere woordenschat en/of beperkt zelfinschattend vermogen werd gekoppeld aan een leerling die op deze punten meer in huis had. Ook voor de sterke helft van het koppel valt er voordeel te halen: wie hardop formulerend uitleg geeft aan een medeleerling, controleert zijn eigen keuzes op juistheid. Deze ingreep bleek goed uit te pakken. Het werktempo nam toe en er werd minder vaak een beroep gedaan op de leerkracht. Een bijkomend voordeel was dat deze nu de handen vrij had om paren te observeren en in te grijpen waar en wanneer dat nodig was.

4 DE ONDERZOEKSRESULTATEN

4.1 De metalinguïstische kennis verbetert

In paragraaf 1.2 werd al aangestipt dat er bij de woordenschatlijn van *Weet wat je leest* vanuit het principe wordt gewerkt dat het goed kunnen inschatten van de eigen woordkennis - de metalinguïstische kennis - een belangrijke voorwaarde is voor woordverwerving. Uit de analyse van de resultaten op de eerste ja/nee-toets bleek dat in beide vbo/mavo-klassen relatief veel leerlingen zaten die hun eigen woordkennis in hoge mate overschatten. Bij de observaties van de taalklas waren deze leerlingen ook makkelijk te herkennen: het waren vaak drukke, zeer aanwezige leerlingen, die moeite hadden zich te concentreren. Bij de woordenschatoefeningen riepen ze vaak zonder na te denken dat ze een woord kenden, terwijl bij doorvragen bleek dat ze niet verder kwamen dan: '... nou gewoon, dat betekent dat euh... nou gewoon, je weet wel...'

Uit de analyse van de resultaten op de tweede ja/nee-toets bleek dat de leerlingen uit de taalklas, die met de woordenschatlijn hadden gewerkt, grote vooruitgang hadden geboekt op het onderdeel metalinguïstische kennis. Een grotere vooruitgang zelfs dan de in principe iets sterkere leerlingen uit de controlegroep. Deze resultaten wijzen erop dat de woordenschatlijn van *Weet wat je leest* leerlingen inderdaad helpt hun eigen woordkennis beter in te schatten.

4.2 De woordkennis verbetert

De meerkeuzetoetsen zijn gebruikt om de progressie van de leerlingen te meten op het onderdeel woordkennis. De taalklas scoorde op de eerste meerkeuzetoets gemiddeld beduidend minder dan de controleklas: een verschil van ruim 11 punten op een maximaalscore van 100 punten. Bij de post-toets bleek dat de taalklas deze achterstand bijna had gehalveerd: het verschil was nu nog slechts 6 punten. Gezien het feit dat deze klas toch de zwakkere leerlingen bevat – dat blijkt ook duidelijk uit de resultaten op de eerste meerkeuzetoets – is dit een hele goede prestatie. Deze resultaten worden weergegeven in tabel 1.

TABEL 1: De progressie van de taalklas (+ woordenschatlijn) en de controlegroep (- woordenschatlijn) op de meerkeuze-woordenschattoets (mk)

KLAS	Mk 1	Mk 2	PROGRESSIE
taalklas	59.3	75.6	16.3
controlegroep	70.6	82.2	11.6

De progressie van beide groepen was statistisch significant ($\alpha = 0.5$), dat wil zeggen dat de resultaten niet aan toeval te wijten vielen. De progressie van de groep die met *Weet wat je leest* had gewerkt, was in dit onderzoek net niet significant groter dan die van de controlegroep, waarschijnlijk doordat de groepen hiervoor te klein waren. In het grotere, overkoepelende onderzoek was dit echter wel het geval: de progressie van de leerlingen die met *Weet wat je leest* hadden gewerkt, was significant groter dan die van de leerlingen die er niet mee gewerkt hadden. Bovenstaande resultaten wijzen erop dat de woordenschatlijn niet alleen de metalinguïstische kennis, maar ook de woordkennis van de leerlingen verbetert.

4.3 De woordkennis van de overschatters verbetert het meest

Uit de analyse van de resultaten van beide post-toetsen kan ook geconcludeerd worden dat de woordkennis van de leerlingen uit de taalklas die hun eigen woordkennis in eerste instantie erg overschatten, het meest vooruit is gegaan. Deze leerlingen boekten gemiddeld meer vooruitgang op de meerkeuze-woordenschattoets dan de leerlingen die hun eigen woordkennis juist inschatten of onderschatten. In de controleklas boekten de leerlingen die zichzelf erg overschatten, juist minder vooruitgang dan hun klasgenoten.

Dit resultaat verbindt als het ware de andere twee onderzoeksresultaten en ondersteunt de aanname dat het goed kunnen inschatten van de eigen woordkennis een belangrijke voorwaarde is voor woordverwerving. De overschatters die door het werken met *Weet wat je leest* geleerd hebben hun eigen woordkennis beter in te schatten, hebben ook duidelijk veel vooruitgang geboekt op het gebied van woordverwerving. De overschatters uit de controlegroep, waarin dus geen aandacht is besteed aan het inschatten van de eigen woordkennis, zijn wat woordverwerving betreft juist achtergebleven op hun klasgenoten.

5 CONCLUSIE

Taalzwakke Nederlandse en allochtone leerlingen hebben op de middelbare school vooral een achterstand in schoolse taalvaardigheid. Een belangrijk onderdeel hiervan is hun onvoldoende ontwikkelde woordenschat. Het ontbreekt hen aan kennis van schooltaalwoorden die essentieel zijn voor een goed begrip van schoolboekteksten.

In de woordenschatlijn van *Weet wat je leest* wordt aandacht besteed aan het leren van schooltaalwoorden en aan het ontwikkelen van woordverwervingsstrategieën. Op het Röllingcollege in Groningen is een onderzoek uitgevoerd naar het werken met deze woordenschatlijn en naar de effecten ervan op de metalinguïstische kennis van de leerlingen en op hun woordenschat.

Het werken met de woordenschatlijn verliep in het begin niet naar volle tevredenheid: de leerlingen hadden moeite met het inschatten van de eigen woordkennis, met het werktempo, en met het herkennen van woorden zonder context. Door de leerlingen in 'sterkte-zwakteparen' aan de oefeningen te laten werken werden deze problemen grotendeels ondervangen.

De onderzoeksresultaten tonen aan dat de woordenschatlijn van *Weet wat je leest* de metalinguïstische kennis van de leerlingen bevordert en daarbij ook de woordenschat van de leerlingen vergroot. Het feit dat met name de leerlingen die zichzelf op de pre-toetsen erg overschatten - de leerlingen met een mindere metalinguïstische kennis - veel vooruitgang boekten op de woordenschattoets, bevestigt de veronderstelling dat een goed inschattingsvermogen een belangrijke voorwaarde is voor woordverwerving.

LITERATUUR

- Anderson, R.C. & P. Freebody: *Reading comprehension and the assessment and acquisition of word knowledge. Advances in reading/language research 2* (1983), p. 231-256.
- Appel, R. & A. Vermeer: *Tweede-taal verwerving en tweede-taal onderwijs*. Bussum: Coutinho, 1994.
- Hacquebord, H.: *Tekstbegrip van Turkse en Nederlandse leerlingen in het voortgezet onderwijs*. Dordrecht: Foris Publications, 1989.
- Hacquebord, H.: Leesstrategieën van anderstalige en Nederlandse leerlingen in het voortgezet onderwijs. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch 20* (1995), p. 256-270.
- Schouten-Van Parreren, C., K. de Gloppe & M. van Daalen-Kapteijns: De rol van strategieën en metacognitie bij het leren van woorden in het moedertaal- en vreemdetalenonderwijs. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch 20* (1995), p. 229-244.
- Van der Erve, E. e.a.: *Diagnose-instrument taalbeleid in het VO*. 's Hertogenbosch: KPC, 1994.
- Verhallen, M.: *Lexicale vaardigheid van Turkse en Nederlandse kinderen. Een vergelijkend onderzoek naar betekenisstoekenning*. Amsterdam: IFOTT, 1994