



Foto: Anda van Riet

Vocabulaire in de bovenbouw

WOORDJES LEREN: NIET ALLEEN MAAR VOOR DE TOETS

Woordjes leren en woordjes onthouden, is dat nu echt hetzelfde? Veel middelbare scholieren stampen woordenschat voor een goed cijfer op de toets, maar dat leidt niet altijd tot het structureel vergroten van de woordenschat. Waarom is dat en hoe kan het anders?

SJOERD LINDENBURG, JOHAN PEEREBOOM & FEDOR DE BEER

‘Over het belang van woorden voor taalvaardigheid bestaat weinig onenigheid’ (Groot, 1998, p. 386). Deze stelling van twintig jaar geleden wordt vandaag de dag nog steeds door docenten beaamd. Toch lopen wij als sectie Engels op het Alberdingk Thijm College tegen het probleem aan dat leerlingen een te geringe woordenschat hebben. Het gros van de leerlingen ‘stampt’ de woorden een aantal dagen voor de toets, wat hun vaak wel een voldoende oplevert, maar van retentie van de gestampte woordenschat is amper sprake – met als gevolg dat het vocabulaire niet echt beklijft en een gebrek aan woordkennis een barrière vormt voor het verbeteren van de andere taalvaardigheden. Leerlingen zien over het algemeen het belang van woordenschat wel in, maar niet

het belang van de systematische verwerving die daarbij hoort: hun motivatie om meer gedegen te beginnen met leren, blijft dus uit.

Dit is erg jammer, want woordenschat wordt gezien als een van de bouwstenen van taal. Volgens onderzoek moet een leerling tussen de 90 en 98 procent van de woorden in een tekst kennen om een boodschap écht te kunnen begrijpen (Qureshi, 2018) en dat komt neer op het beheersen van zo rond de 7.000 tot 9.000 woordfamilies (*ga*, *gaat*, *gaan* en *gegaan* horen bijvoorbeeld allemaal tot dezelfde woordfamilie) (Cervatiuc, 2018). Het klinkt wel efficiënt om woorden te stampen, want dan kom je uiteindelijk wel aan die minimale hoeveelheid van 7.000 woorden. De hersenen slaan die woorden echter niet goed op als je dit alleen de avond van tevoren ‘stampt’; daar is een systematisch proces voor nodig

We waren benieuwd of leerlingen gemotiveerder werden om hun vocabulaire écht uit breiden bij een systematische aanpak

waarbij vocabulaire continu wordt herhaald (Bravo, 2018).

Als sectie Engels wilden we dat proces graag begeleiden door een systematische aanpak van vocabulaire-onderwijs te ontwerpen waarmee we leerlingen een handje kunnen helpen. Ook waren we benieuwd of leerlingen gemotiveerder werden om hun vocabulaire écht uit breiden bij een systematische aanpak. We hebben hiervoor een aanpak ontworpen voor vwo 4 met de leergang *Of Course* als basis. In de oude opzet werd ook gebruikgemaakt van *Of Course*, maar er was veel vrijheid voor docenten hoe hiermee om te gaan (wel of niet alle teksten behandelen, wel of niet een expliciete link leggen tussen de woorden in de teksten en de woordenlijst). Om die reden was het niet altijd expliciet duidelijk voor leerlingen hoe de leergang was opgebouwd. In de nieuwe opzet wordt deze link duidelijker en wordt het transparanter voor leerlingen hoe de verwerkingsopdrachten samenhangen met hun leerproces.

De week van een vwo 4-leerling zag er in het ontwerp als volgt uit:

1. doornemen van de woordenlijst (welke woorden ken ik al?)
2. lezen van de bijbehorende tekst
3. maken van zowel taalgerichte als communicatieve verwerkingsopdrachten, Quizlets en spelletjes
4. maken van een cumulatief formatief testje (welke woorden heb ik nu geleerd?)

Kader 1. Weekprogramma

Het ontwerp

Bij het ontwerpen van de aanpak is gebruikgemaakt van Nations *four strand theory* (2001, 2014). In deze theorie legt Nation uit dat minimaal 25 procent van de lestijd besteed moet worden aan taalgericht leren, oftewel aan het expliciet leren van de vorm van taal (grammatica en vocabulaire). Dit houdt in dat leerlingen woorden mogen stampen, maar ook dat ze hier bijvoorbeeld spelletjes mee kunnen doen om beter te begrijpen wat het woord betekent wanneer je het gebruikt, zoals galgje, puzzels of 30 seconds (waarbij leerlingen in 30 seconden woorden moeten omschrijven en raden).

De overige 75 procent van de lestijd wordt gevuld met andere lestaken waarbij leerlingen de taal meer gebruiken als communicatiemiddel, zoals het lezen en schrijven van teksten, het voeren van gesprekken of het luisteren naar audiofragmenten. In deze 75 procent van de lestijd komt vocabulaire natuurlijk wel aan bod (zonder woorden kan je immers moeilijk communiceren), maar wordt het veel meer incidenteel aangeboden. Dit houdt in dat leerlingen woorden wel gebruiken, en dus leren, maar dat dit niet het expliciete doel is – dat is namelijk communiceren. Het uitbreiden van de woordenschat is daarbij een bijvangst. In de oude situatie werd deze 25:75-verhouding minder strak aangehouden, waarbij de ene docent veel meer dan 25 procent van de lestijd aan expliciet leren besteedde en een andere docent bijna geen enkele lestijd. Beide gevallen leidden niet tot de gewenste leeropbrengst.

Gedurende het gehele schooljaar 2020–2021 volgden tweehonderd vwo 4-leerlingen de nieuwe weekinvulling zoals beschreven in kader 1 (vijf weken per hoofdstuk). Na afloop van een lesperiode werd de thematische woordenlijst summatief getoetst; deze toets bevatte telkens

Een kanttekening die gemaakt moet worden bij de statistische data is dat een deel van de data door corona niet zijn verzameld (denk aan lesuitval, ziekte en GGD-testen). Uiteindelijk waren er maar 26 leerlingen die alle onderdelen volledig hebben doorlopen. Bij deze groep valt op dat leerlingen die alle formatieve testjes hebben gemaakt, 15 procent hoger scoren op de eindtoets dan andere leerlingen (70 procent tegenover 55 procent) en 10 procent hoger op de uitgestelde toets (78 procent tegenover over 68 procent).

Kader 2. Enkele kanttekeningen

een representatief deel van de woordenlijst. Belangrijk om hierbij te noemen is het verschil in woorden die leerlingen receptief (lezen en luisteren) of productief (schrijven en spreken) moeten beheersen. In de woordenlijst is hier rekening mee gehouden door iedere paragraaf onder te verdelen in een lijst met receptieve woordenschat en een lijst met productieve woordenschat. Deze splitsing is ook meegenomen in alle verwerkingsopdrachten.

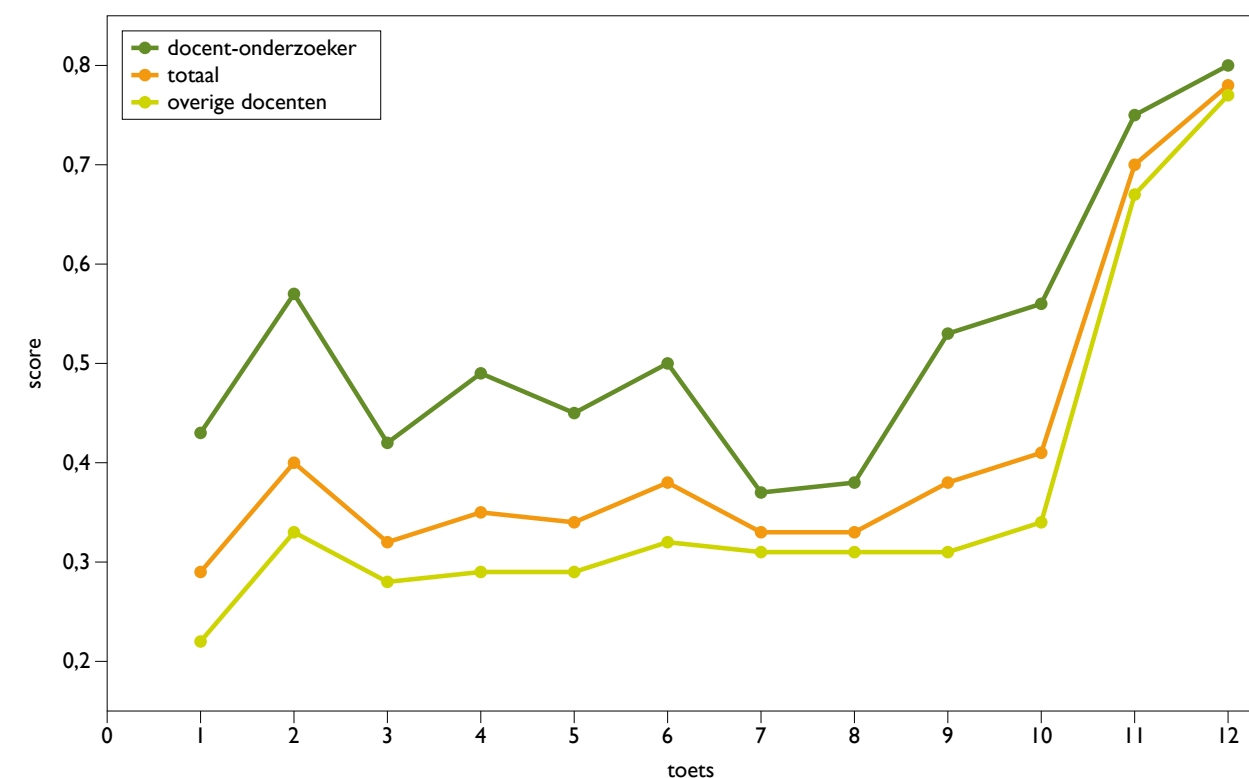
In de laatste periode van het jaar moesten leerlingen ook met de woordenschat taken uitvoeren, zoals het schrijven van een brief en het maken van een reisbrochure. Hun receptieve woordenschat kwam dan van pas bij het opzoeken van informatie en de productieve woordenschat bij het maken van het product. Deze communicatieve taken vonden plaats na drie periodes gewerkt te hebben volgens kader 1, met als doel de leerlingen de woordenschat nog meer toe te laten passen en zo hopelijk een groter effect op de retentie van woordenschat te kunnen bewerkstelligen.

Iedere lesweek werd afgesloten met een cumulatief formatief testje, waarbij een selectie van de te leren woordenschat aan bod kwam. Cumulatief houdt in

dat bijvoorbeeld in week 2 de test niet alleen uit woorden van die week bestond, maar ook uit woorden van week 1. Iedere week werd de test ook iets langer om zo een goede representatie te geven van het toegenomen aantal woorden. De woorden werden zonder context aangeboden en leerlingen moesten een vertaling geven. Receptieve woorden werden in het Engels gegeven en moesten voorzien worden van een Nederlandse vertaling, en productieve woorden vice versa. Woorden kwamen in de lessen zowel in context als zonder context voor, maar uiteindelijk moet een leerling het woord ook zonder context kunnen herkennen of gebruiken als sprake is van beheersing van de woordenschat (Bravo, 2018). Aan het einde van de formatieve test schreven de leerlingen een korte reflectie op hun leerproces: Hoe ging het leren? Wat ga je anders doen? Waar kan de docent bij helpen? Deze reflectie gaf zowel de leerling als de docent inzicht in het leerproces.

Beheersing van woordenschat

Er zijn gedurende het jaar veel gegevens verzameld om in kaart te brengen of deze lichte leerlingen nu systematischer met hun vocabulairevererving aan de slag gingen



Figuur 1. Scores woordenschattoetsen hoofdstuk 2 en 3. Op de x-as staan de verschillende metingen – 1–10: formatief; 11: summatief; 12: uitgesteld summatief. Op de y-as staan de scores per meting (van 0 tot 1). In deze grafiek zijn de scores opgenomen van de 26 leerlingen die ondanks de coronapandemie hebben kunnen deelnemen aan alle afzonderlijke metingen (1 tot en met 12)

Waarom doe jij je best bij Engels om woordjes te leren?

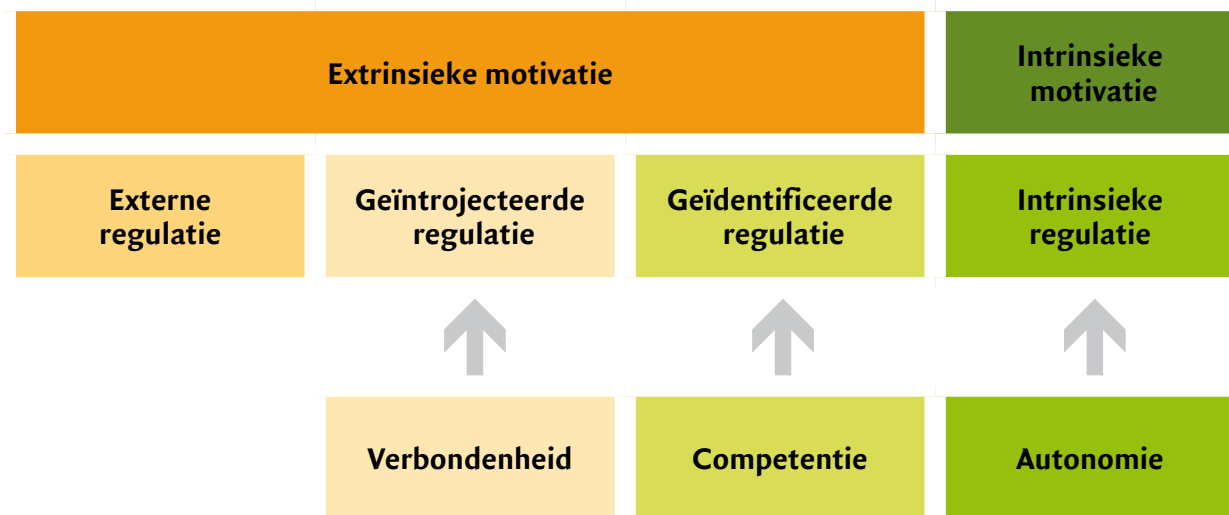
- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| A. Omdat ik het leuk vind om goed te werken voor Engels. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| B. Omdat ik erg trots op mezelf ben als ik het goed doe. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| C. Omdat het voor mij belangrijk is om mijn best te doen voor Engels. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| D. Omdat ik straf krijg als ik het niet doe. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| E. Ik doe (bijna) niets voor Engels. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Kader 3. Voorbeeldvraag uit de motivatie-enquête

en hoe de beheersing van hun woordenschat gedurende het jaar veranderde. We hebben bijvoorbeeld de scores van leerlingen op de formatieve testjes verzameld gedurende elke lesperiode en vergeleken met de bijbehorende scores op de summatieve eindtoets horende bij die lesperiode (zie figuur 1 voor een voorbeeld). Een beeld dat daarbij naar voren komt is dat de beheersing redelijk lijkt te schommelen en dat er nog steeds vooral een grote verbetering te zien is op het moment van de summatieve eindtoets (toetsmoment 11 in de figuur). Wel is er een positief resultaat te zien bij het uitgesteld toetsmoment (12), waarbij de leerlingen nagenoeg hetzelfde scoorden als tijdens de summatieve toets. Leerlingen leken in eerste instantie tijdens de les het vocabulaire ook systematischer aan te pakken, maar dit wisselde erg: de ene leerling pakte het een stuk beter op dan de andere leerling.

Tijdens de schoolsluiting vanwege de corona-epidemie zakte de motivatie om vocabulaireverwerking systematisch aan te pakken echter weer wat in (zie ook kader 2).

Een van de meest opmerkelijke resultaten die we hebben kunnen constateren, zijn de verschillen tussen de scores van de leerlingen van de docent-onderzoeker en de leerlingen van andere docenten Engels. De in totaal tweehonderd leerlingen kregen les van een van vier docenten: de docent-onderzoeker en drie andere collega's Engels. Leerlingen van de docent-onderzoeker leken gemotiveerder om hun woordenschat te vergroten. De overige collega's gaven aan dat ze zich niet altijd meester over de aanpak voelden, omdat deze grotendeels buiten hen om was opgesteld. De leerlingen van de docent-onderzoeker gaven ook aan dat hun docent het nut van de lessen 'goed over kon brengen'. Kortom,



Figuur 2. De zelfdeterminatietheorie van Ryan en Deci (2000)

een bepaalde mate van autonomie ervaren over datgene wat je lesgeeft en verbondenheid met het programma dat je uitvoert, heeft ook een positief effect op het lesprogramma.

Motivatie

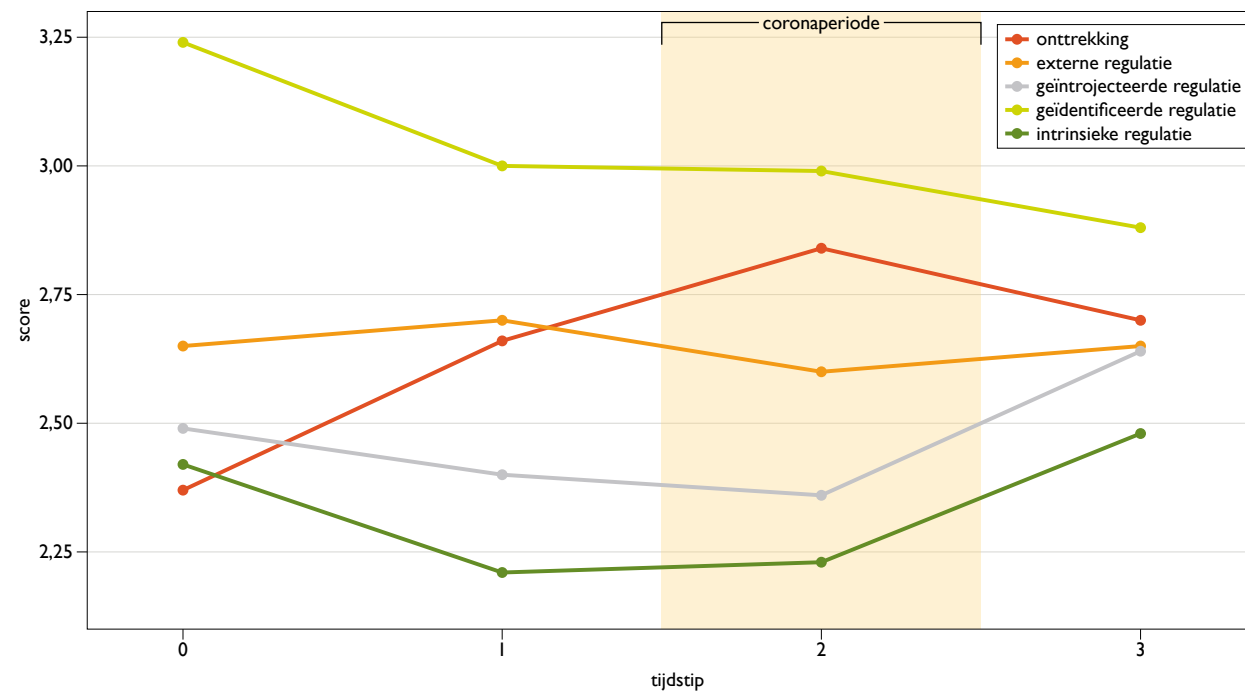
Behalve de beheersing en retentie van woordenschat, waren we vooral benieuwd naar de motivatie van leerlingen om (eerder en beter) woordjes te leren. Leerlingen motiveren kan volgens Ryan en Deci (2000) op verschillende manieren door aan basisbehoeften te voldoen. Een leerling kan meer gemotiveerd worden als de leerling: (1) zich competent voelt in de taak of het vak (geïdentificeerde regulatie); (2) zich verbonden voelt met de klas en de docent (geïntrojecteerde regulatie); (3) autonomie (intrinsieke regulatie) ervaart bij het leerproces (zie figuur 2 voor een schematische weergave). Hoe groener de motivatie in het figuur, des te meer deze motivatie vanuit de leerling zelf komt.

Om dit inzichtelijk te maken is alle leerlingen gedurende het schooljaar gevraagd om tot vier keer toe een motivatievragenlijst in te vullen (op basis van onderzoek van Ryan en Deci, 2000). Een voorbeeld van zo'n vraag is te zien in kader 3. De stellingen die bij iedere vraag horen, corresponderen met een type regulatie (iets wat jouw motivatie aanwakkert). Stelling A is bijvoorbeeld

de meest intrinsieke vorm van motivatie (vanuit jezelf), terwijl stelling D de meest extrinsieke vorm van motivatie is (van buiten jezelf). Stelling E is het onttrekken aan de opdracht. Leerlingen moesten per stelling op een Likertschaal van 1 tot 5 aangeven in hoeverre dit voor hen waar is. Zo kan het bijvoorbeeld voorkomen dat een leerling een vier invult bij stellingen B en D en een één invult bij de rest. Deze leerling ervaart dan extrinsieke regulatie bij het leren van woordjes (stelling D), maar ook geïdentificeerde motivatie omdat hij of zij zich competent voelt door het leren van woordjes (stelling B).

Er zijn een aantal opvallende resultaten waar te nemen in de resultaten van de vragenlijst (zie figuur 3). Zo lijkt de motivatie van leerlingen na het begin van het schooljaar (tijdstip 1) wat te zijn gedaald. Dit fenomeen komt helaas vaker voor (Opdenakker et al., 2012). Denk maar aan eigen nieuwjaarsvoornemens. In het begin ben je zeer gemotiveerd, maar uiteindelijk zwakt die intrinsieke motivatie wat af. Ook was dit een coronajaar, hetgeen leerlingen ook noemden als invloed op hun motivatie.

Een tweede opvallend resultaat is de plotselinge stijging van geïntrojecteerde motivatie ('ik voel me verbonden') van tijdstip 2 naar tijdstip 3. Na een periode van thuisonderwijs ervaarden leerlingen weer een sterke verbondenheid op school door in klassenverband les te



Figuur 3. Gemiddelde scores van leerlingen (n = 94) die alle vier de motivatiemetingen hebben ingevuld (ondanks de schoolsluiting in verband met corona rondom tijdstip 2). Motivatiescore per motivatietype op een Likertschaal van 1 tot 5

Volgens de leerlingen legde de systematische aanpak een te grote stempel op de lessen, ze kregen het gevoel overrompeld te worden met verplichtingen

krijgen. Ook onttrokken zij zich minder aan activiteiten na thuisonderwijs en lieten weten weer blij te zijn om op school les te krijgen. Leerlingen beseften na een periode van thuisonderwijs hoe fijn school is, hetgeen het belang van fysiek onderwijs onderstreept.

Een laatste opvallend resultaat is de continue daling van geïdentificeerde motivatie ('ik voel me competent'), terwijl dit juist het type motivatie was waar we een stijging hadden verwacht. Leerlingen hadden inzicht in hun woordenschat en zagen wekelijks of hun woordenschat groter werd of niet. Ook maakten leerlingen taaltaken waarin ze hun opgedane woordenschat konden toepassen. Helaas had dit juist een negatief effect op hun gevoel van competentie. Over het algemeen was de feedback vanuit leerlingen dat de systematische aanpak een te grote stempel legde op de lessen, dat ze het gevoel kregen overrompeld te worden met verplichtingen (vandaar volgens hen ook dat ze zich meer onttrokken aan activiteiten dan normaal), en door inzicht in hun geringe woordenschat juist een gevoel van incompetentie ervaarden. 'Ik vond het te veel lestijd innemen en (...) had het gevoel het niet bij te kunnen houden', aldus een van hen. In combinatie met de coronapandemie en de schoolsluiting, werd het gevoel van incompetentie bij leerlingen alleen maar groter: zij hadden het gevoel alles op eigen kracht te moeten doen zonder de kaders die het klaslokaal biedt.

Hoe nu verder?

We hadden als docenten niet verwacht dat leerlingen zich juist incompetenter zouden voelen bij een meer systematische aanpak, ook al is dit deels gerelateerd aan de schoolsluiting en het daarmee sowieso groeiende gevoel van onmacht over het eigen leren. Wel werden we blij van het reflecteren iedere week en we hadden zelf het gevoel dat leerlingen woordjes leren serieuzer namen. Toch leidde de strakke – en soms toch wat eentonige – planning tot het gevoel van een 'moetje', wat leerlingen zelf ook aangaven. Het belang van variatie moet dus niet onderschat worden.

Als sectie Engels op het Alberdingk Thijm College hebben we geleerd dat we meer cumulatief willen toetsen, wat inhoudt dat geleerd vocabulaire telkens terugkomt gedurende het jaar en ook de jaren erna. Hoe vaker dezelfde woorden terugkomen op een toets, hoe beter leerlingen willen dat ze blijven hangen. Ook willen we minder nadruk leggen op hiaten in kennis, om het gevoel van (in)competentie minder te belasten, maar juist meer focus leggen op communicatieve taken gedurende het jaar. Leerlingen lijken bij deze taken veel autonomie te ervaren en het gevoel te hebben dat ze hun kennis creatief in kunnen zetten. Als laatste willen we vakdocenten meer betrekken bij het verder ontwikkelen van de aanpak om zo de verschillen in effectiviteit gelijk te trekken. Zo hebben we iedere lesperiode een ontwikkeldag aangevraagd waarbij we als sectie gezamenlijk het curriculum gaan versterken en bijbehorend lesmateriaal ontwikkelen.

Als sectie Engels hebben we geleerd dat we meer cumulatief willen toetsen

Al waren de resultaten niet altijd wat we verwacht hadden, we gaan met goede moed verder om leerlingen te helpen met het verbeteren van hun woordenschat. Een systematische wijze heeft nut, maar het kan nog beter!

LITERATUUR

- Bravo, M. (2018). Open-ended vocabulary assessments. In J. Lontas (Red.), *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*. Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781118784235.eelto836>
- Cervatiuc, A. (2018). Incidental learning of vocabulary. In J. Lontas (Red.), *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*. Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781118784235.eelto81>
- Groot, P. (1998). T2-woordverwerving in de bovenbouw. *Levende Talen Magazine*, 85(532), 386–391.
- Nation, I. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge University Press.
- Nation, I. (2014). How much input do you need to learn the most frequent 9,000 words? *Reading in a Foreign Language*, 26(2), 1–16.
- Opdenakker, M., Maulana, R., & Brok, P. den. (2012). Teacher–student interpersonal relationships and academic motivation within one school year: Developmental changes and linkage. *School Effectiveness and School Improvement*, 23(1), 95–119.
- Qureshi, M. A. (2018). Teaching high-frequency vocabulary. In J. Lontas (Red.), *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*. Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781118784235.eelto749>
- Ryan, R., & Deci, E. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68–78.

etalage

De Nederlandse uitgeverijen presenteren de afgelopen weken weer stapels literatuur. Het is vrijwel ondoenlijk om de hele waslijst in kaart te brengen. Om die reden volgt hieronder een selectie van de meest bruikbare en in het oog springende titels.

In de roman *De harp* (Prometheus, 240 blz.) van **Arie Storm** haalt de verteller herinneringen op aan een onstuimige liefdesaffaire met de muzikale oudere zus van een schoolvriend. Als hij daaraan terugdenkt, is het alsof alles uit die tijd terugkeert. Dat is verwarrend, want hij is net bezig een roman te schrijven over ene Tom van Santen. Deze Tom moet zien te voorkomen dat zijn schoonvader, oud-politicus Alfred W., zijn memoires publiceert. Zal het de verteller lukken zijn eigen herinneringen en zijn roman uit elkaar te houden, in deze roman vol ironische luchtigheid?

Dromer (Meulenhoff, 288 blz.) is de titel van een niet eerder vertaalde roman uit het oeuvre van de Duitse auteur **Benedict Wells**. Centraal staat Jesper Lier, die na zijn eindexamen en de dood van zijn vader van München naar Berlijn verhuist. In de telefoongesprekken met zijn moeder en zijn thuiswonende broertje schetst Jesper een rooskleurig beeld van zijn leven, compleet met leuke kamer en een

vlot verlopende studie. Maar in werkelijkheid woont hij in een verkrot souterrain en heeft hij nog nooit een college bijgewoond. Jesper wil nog maar één ding: zijn leven radicaal veranderen.

Het romandebuut van **Gijs Wilbrink**, *De beesten* (Thomas Rap, 304 blz.), speelt zich af in de Achterhoek, te midden van motoren, stropers, nertsfokkerijen en schimmige handeltjes. In dit mystieke grensland vol geheimen groeit Tom Keller op, jongste telg van de beruchtste familie van de streek, en gezegend met een van God gegeven talent voor de motorcross. Als hij jaren later plotseling verdwijnt, komt zijn opstandige dochter terug naar haar geboortegrond om hem te zoeken. Met een dramatische familie-reünie tot gevolg, in deze roman die het waard is om klassikaal te lezen.

De vijfenzeventig bladen (De Bezige Bij, 432 blz.) bevat nog niet eerder gepubliceerd werk van de Franse schrijver **Marcel Proust**. In 1954 maakte uitgever Bernard de Fallois melding van de vondst van handgeschreven werk van Proust. Het leek om een voorstudie te gaan van de beroemde romancyclus *Op zoek naar de verloren tijd*, maar de vijfenzeventig bladen verdwenen daarna ook meteen weer uit zicht. Pas na het overlijden van De Fallois in 2018 werden ze in zijn nalatenschap gevonden en in 2021 uitgegeven. En nu zijn ze dus in een Nederlandse vertaling verschenen. Fraai en interessant

als achtergrondinformatie bij Prousts monumentale levenswerk.

De roman *Bournville* (De Bezige Bij, 432 blz.) van de Engelse schrijver **Jonathan Coe** speelt zich af in de gelijknamige buitenwijk van Birmingham. Daar viert een familie in 1945 Bevrijdingsdag. Terwijl Engeland probeert te begrijpen wat er is gebeurd tijdens de oorlog, volgen in deze roman daarna nog zes nationale festiviteiten: kroningen en voetbalfinales, een sprookjesachtig huwelijk en een koninklijke begrafenis. Eén centrale vraag komt daarbij bovendrijven: hebben deze mijlpalen in de geschiedenis de mensen in het land dichter bij elkaar gebracht, of juist verder uit elkaar gedreven?

De aarde volgens W.F. Hermans (Atlas Contact, 216 blz.) van **Salomon Kroonenberg** gaat over de geografische invloed op het literaire werk van een van de belangrijkste Nederlandse schrijvers van de twintigste eeuw. Aan de hand van foto's, tekeningen en het enige fysisch-geografisch-geologische leerboek dat Hermans schreef, laat Kroonenberg zien hoe belangrijk de aardwetenschapper Wim Hermans is geweest voor de inspiratie en het wereldbeeld van de schrijver Willem Frederik Hermans. De moeite waard als achtergrondinformatie, misschien vooral in combinatie met het klassikaal lezen van Hermans' (geografische) roman *Nooit meer slapen*!

Jacob Moerman

