



Opgesteld door: Elise Swart (antwoordspecialist) en José van der Hoeven (kennismakelaar)

Vraagsteller: remedial teacher

Referentie: Kennisrotonde. (2020). *Welke relatie bestaat er tussen (een zwakke) woordenschat en technisch lezen?* (KR. 821) Den Haag: Kennisrotonde.

1 maart 2020

Vraag

Welke relatie bestaat er tussen (een zwakke) woordenschat en technisch lezen?

Kort antwoord

Technische leesvaardigheid en passieve woordenschat zijn, samen met begripsvaardigheden, essentieel onderdelen van het leren lezen. De relatie tussen technisch lezen en passieve woordenschat is wederkerig. Enerzijds kunnen zowel de breedte (het aantal woorden dat een leerling kent) als de diepte (hoeveel een leerling over een woord weet wat betreft woordvorm, betekenis en het gebruik van het woord) van de passieve woordenschat bijdragen aan het snel en accuraat leren lezen van woorden. Anderzijds zorgt technisch lezen ervoor dat een leerling nieuwe woorden kan leren tijdens het lezen van teksten. Ook zorgt goede technische leesvaardigheid ervoor dat er tijdens het lezen voldoende ruimte in het werkgeheugen is om aandacht te besteden aan de betekenis van woorden.

Toelichting antwoord

Technisch lezen en woordenschat zijn (samen met begrip) belangrijk voor het leren lezen

Een essentieel onderdeel van het leren lezen is het decoderen van woorden, ofwel het omzetten van letters (orthografie) in klanken (fonologie) die samen het woord vormen (Ehri, 2005). Het decoderen van woorden kan grofweg op twee manieren (zie Coltheart e.a., 2001). Een leerling kan een woord letter-voor-letter omzetten in klanken en deze vervolgens aan elkaar verbinden (bijv. l-a-m-p = lamp). Deze tactiek wordt met name ingezet bij nieuwe woorden of woorden met een onregelmatige spelling. Wanneer een leerling een woord in één keer op basis van zijn vorm (het woordbeeld) herkent en hieraan de juiste betekenis kan koppelen uit het geheugen, weet de lezer op basis van deze koppeling hoe het woord uitgesproken moet worden (Ehri, 2005). Bij deze laatste manier van het decoderen van woorden speelt woordenschat dus een belangrijke rol.

Het betreft hier de passieve woordenschat, ofwel het begrijpen van woorden (de actieve woordenschat daarentegen betreft het kunnen gebruiken van woorden in de juiste context, zoals bij spreken en schrijven). Als leerlingen een kleine passieve woordenschat hebben (weinig woorden begrijpen), zullen ze het grootste deel van de woorden in een tekst moeten lezen door ze letter-voor-letter te verklanken. Het lezen van woorden kost hierdoor meer tijd en zorgt voor een grotere belasting van het werkgeheugen, waardoor minder ruimte in het werkgeheugen vrij is om de betekenis van woorden in een zin of tekst te verwerken.

Volgens de theorie van Perfetti (2010) vormen technische leesvaardigheid en passieve woordenschat samen met begrip de "*Gouden Driehoek van Leesvaardigheid*" (pp. 291). De relatie tussen technische leesvaardigheid en passieve woordenschat is volgens Perfetti wederkerig. Dat wil zeggen dat enerzijds technische leesvaardigheden bijdragen aan de woordenschat van leerlingen, en anderzijds dat de woordenschat bijdraagt aan de ontwikkeling van de technische leesvaardigheid. In lijn met de theorie van Perfetti vonden Verhoeven e.a. (2011) in een longitudinaal onderzoek waarin 2790 kinderen in het Nederlandse basisonderwijs van groep 3 t/m groep 8 werden gevolgd, dat passieve woordenschat aan het begin van groep 3 bijdraagt aan de ontwikkeling van technische leesvaardigheid, en dat andersom technische leesvaardigheid ook bijdraagt aan het vergroten van de passieve woordenschat in latere jaren van het basisonderwijs.

Bij het ontwikkelen van (passieve) woordenschat kan een onderscheid gemaakt worden tussen de breedte van de woordenschat, ofwel het aantal woorden waarvan een leerling de betekenis kent, en de diepte van de woordenschat, ofwel hoeveel kennis een leerling over een woord heeft (zie bijvoorbeeld Nation, 2020). De kennis van een woord behelst drie componenten: de vorm van het woord ofwel het woordbeeld (bijvoorbeeld hoe schrijf je het woord en hoe spreek je het uit), de betekenis (bijvoorbeeld wat betekent een woord en naar welke concepten kan het verwijzen) en het gebruik van het woord (bijvoorbeeld in welke context kan je verwachten dat je het woord tegenkomt en welke woorden gebruik je in combinatie met een bepaald woord). Tezamen vormen deze aspecten de lexicale representatie van een woord (Nation, 2020; Perfetti, 2007).

Woordenschat bevordert technisch lezen

Janssen e.a. (2019) onderzochten in een interventiestudie twee typen woordenschatinstructie: met nadruk op het woordbeeld of met nadruk op woordbetekenis. Zij vonden dat instructie waarbij expliciet aandacht is voor woordbeeld (ookwel de vorm van het woord) het meest effectief om technische leesvaardigheid te ontwikkelen. Hoewel beide vormen van instructie effectief bleken, vonden de onderzoekers dat woordenschatinstructie waarbij de nadruk lag op de vorm van woorden een groter effect had op passieve woordenschat, fonologisch bewustzijn en letterkennis dan woordenschatinstructie waarbij de nadruk lag op de betekenis van een woord.

Ook Van Rijthoven e.a. (2018) onderzochten de wijze waarop de woordenschat technisch lezen kan faciliteren bij een groep van 55 Nederlandse kinderen met dyslexie uit groep 4 t/m 8. In deze studie werden kinderen getest op een aantal vaardigheden die essentieel zijn voor technische leesvaardigheid: fonologisch bewustzijn, het snel en accuraat lezen van (pseudo)woorden en snelheid waarmee een leerling letters kan benoemen. Daarnaast werden vier tests afgenomen, waarbij het begrip van woorden en zinnen werd getest (in deze studie werd geen expliciet onderscheid gemaakt tussen breedte en diepte

van de woordenschat). De onderzoekers vonden een indirect effect van de kennis van de betekenis van woorden en zinnen op het snel en accuraat kunnen lezen van zowel echte woorden als pseudowoorden (uitspreekbare, maar niet bestaande woorden die wel op echte woorden lijken). Kinderen met een betere kennis van de betekenis van woorden en zinnen hadden een beter fonologisch bewustzijn en konden letters sneller benoemen. Deze twee vaardigheden hadden een positief effect op het snel en accuraat kunnen lezen van (pseudo)woorden. Van Rijthoven e.a. verklaarden dit indirecte effect vanuit de *hypothese van lexicale herstructurering* (Walley e.a., 2003). Deze hypothese stelt dat de precisie waarmee kennis over de vorm van een woord (als onderdeel van de diepte van de woordenschat) wordt opgeslagen in het geheugen steeds groter wordt als de woordenschat van een leerling groeit. Op die manier kunnen leerlingen goed onderscheid maken tussen de verschillende hen bekende woorden die veel op elkaar lijken (bijvoorbeeld *kruid* en *kruik*). Daarvoor is het belangrijk om goed de klanken in een woord te kunnen onderscheiden (fonologisch bewustzijn), een essentiële vaardigheid om woorden te kunnen decoderen. Hoewel de gevonden effecten klein waren, is het volgens Van Rijthoven en collega's relevant om te investeren in de woordenschat van zwakke technische lezers, zodat leerlingen met zwakke technische leesvaardigheid deels kunnen compenseren door tijdens het lezen meer te leunen op de woordenschat.

Naast het indirecte effect verwachtten Van Rijthoven e.a. (2018) op basis van de *hypothese van lexicale kwaliteit* (zie Perfetti, 2007) ook een direct effect te vinden van semantische kennis op het snel en accuraat kunnen lezen van woorden. De verwachting is dat leerlingen met een bredere woordenschat vaker woorden lezen op basis van het woordbeeld dan door ze letter-voor-letter te verklanken, en dat ze daardoor sneller en accurater woorden lezen. Echter, dit directe effect vonden zij niet in hun studie. Kinderen met een betere kennis van de betekenis van woorden en zinnen waren niet beter in het snel en accuraat lezen van (pseudo)woorden dan kinderen met een minder goede kennis van de betekenis van woorden en zinnen.

In andere studies worden wisselende resultaten gevonden met betrekking tot het directe effect van de breedte van de woordenschat op het snel en accuraat lezen van woorden. Ouellette en Beers (2010) vonden in een beschrijvend onderzoek, waarin kinderen uit groep 3 en 8 werden onderzocht, dat zowel de breedte als de diepte van de passieve woordenschat van kinderen in groep 3 en 8 gerelateerd waren aan technische leesvaardigheden (fonologische vaardigheden en het decoderen van woorden in groep 3, het decoderen van woorden in groep 8). Ricketts e.a. (2007) vonden in een experimenteel onderzoek, waarin kinderen nieuw woorden konden leren tijdens het lezen van verhaaltjes, dat de breedte en diepte van de actieve woordenschat voorspelt hoe snel en accuraat kinderen onregelmatige woorden kunnen lezen, maar dit gold niet voor regelmatige woorden. Daarnaast vonden diverse studies, net als Van Rijthoven e.a. (2018) geen verband tussen de breedte en/of diepte van de passieve en actieve woordenschat en het snel en accuraat lezen van woorden (zie bijvoorbeeld Kim e.a., 2019; Nation & Cocksey, 2009).

Technisch lezen en vergroting van de woordenschat

Naast bovengenoemd onderzoek dat aantoonde dat woordenschat faciliterend kan werken voor de ontwikkeling van technische leesvaardigheid, kan andersom ook beargumenteerd worden dat technische leesvaardigheid kan bijdragen aan de ontwikkeling van de woordenschat (zie Perfetti, 2010). In deze redeneerlijn toonden Verhoeven en collega's (2011) in hun longitudinale studie aan dat het snel en accuraat kunnen lezen van woorden in groep 4 de woordenschat van leerlingen voorspelt in groep 5. Eenzelfde verband werd gevonden voor technisch lezen in groep 6 en woordenschat in groep 7.

Technisch lezen draagt zowel bij aan de breedte van de woordenschat (doordat leerlingen tijdens het lezen nieuwe woorden tegenkomen en zo meer verschillende woorden leren) als aan de diepte van de woordenschat (doordat leerlingen eenzelfde woord in de context van steeds nieuwe zinnen lezen, wat de connectie tussen vorm en betekenis versterkt) (Janssen e.a., 2019). Het ontwikkelen van een uitgebreide woordenschat is essentieel om efficiënt te leren lezen (Ehri, 2005). Hoe beter een leerling in staat is om een woord snel en accuraat te lezen, hoe meer ruimte er in het werkgeheugen vrij is om te besteden aan de betekenis van een woord in de context van de zin. Dit wordt met name belangrijk wanneer leerlingen ouder worden en de teksten die zij lezen meer verschillende en moeilijkere woorden bevatten (zie Verhoeven e.a., 2011).

Geraadpleegde bronnen

- Coltheart, M., Rastle, K., Perry, C., Langdon, R., & Ziegler, J. (2001). [DRC: a dual route cascaded model of visual word recognition and reading aloud](#). *Psychological Review*, 108, 204-256.
- Ehri, L. C. (2005). [Learning to read words: Theory, findings, and issues](#). *Scientific Studies of Reading*, 9(2), 167-188.
- Janssen, C., Segers, E., McQueen, J. M., & Verhoeven, L. (2019). [Comparing effects of instruction on word meaning and word form on early literacy abilities in kindergarten](#). *Early Education and Development*, 30(3), 375-399.
- Kim, Y. S., Apel, K., & Al Otaiba, S. (2013). [The relation of linguistic awareness and vocabulary to word reading and spelling for first-grade students participating in response to intervention](#). *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 44(4), 337-347.
- Nation, P. (2020). [The different aspects of vocabulary knowledge](#). In S. Webb (Ed.) *The Routledge handbook of vocabulary studies* (pp. 15-29). New York: Routledge.
- Ouellette, G., & Beers, A. (2010). [A not-so-simple view of reading: How oral vocabulary and visual-word recognition complicate the story](#). *Reading and Writing*, 23(2), 189-208.
- Perfetti, C. (2007). [Reading ability: Lexical quality to comprehension](#). *Scientific studies of reading*, 11(4), 357-383.
- Perfetti, C. (2010). [Decoding, vocabulary, and comprehension](#). In M. G. McKeown & L. Kucan (Eds.). *Bringing reading research to life* (pp. 291-303). New York: The Guilford Press.

Ricketts, J., Nation, K., & Bishop, D. V. (2007). [Vocabulary is important for some, but not all reading skills](#). *Scientific Studies of Reading*, 11(3), 235-257.

Verhoeven, L., Van Leeuwe, J., & Vermeer, A. (2011). [Vocabulary growth and reading development across the elementary school years](#). *Scientific Studies of Reading*, 15(1), 8-25.

Walley, A. C., Metsala, J. L., & Garlock, V. M. (2003). [Spoken vocabulary growth: Its role in the development of phoneme awareness and early reading ability](#). *Reading and Writing*, 16, 5-20.

Meer weten?

- Kennisrotonde 2017 [Hoe kan lezen op woordniveau bij leerlingen in groep 5 effectief worden verbeterd?](#) (KR.204) Den Haag
- Kennisrotonde 2017 [Wat is de invloed van de Nederlandse taal – zowel thuistaal als schooltaal – op de woordenschatontwikkeling van leerlingen in groep 4-8?](#) (KR.244) Den Haag
- Kennisrotonde 2018 [Welke interventies stimuleren de technische leesontwikkeling van zwakke lezers in groep 3?](#) (KR.365) Den Haag
- [Woordenschatontwikkeling in het basisonderwijs opnieuw onderzocht: Een inventarisatie van empirisch onderzoek van 2004 tot 2017.](#)

Onderwijssector

PO / SO

Trefwoorden

Woordenschat, technisch lezen, decoderen, lexicale representatie, basisonderwijs