



# Woordenschat- ontwikkeling in het basisonderwijs

Een inventarisatie van empirisch onderzoek

SLO • nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling





# Woordenschat- ontwikkeling in het basisonderwijs

Een inventarisatie van empirisch onderzoek

Helge Bonset en Mariëtte Hoogeveen

SLO • nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling

Juni 2010

# Colofon

© 2010 Stichting leerplanontwikkeling (SLO), Enschede

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch, door fotokopieën, opnamen, of enige andere manier zonder voorafgaande toestemming van de uitgever.

Auteurs	Helge Bonset, Mariëtte Hoogeveen
Vormgeving	BuroDaan grafische vormgeving, Markelo
Fotografie	U-SEE, Zoetermeer

## Informatie

SLO

Secretariaat Primair Onderwijs

Postbus 2041, 7500 CA Enschede

Telefoon (053) 4840 664

Internet: [www.slo.nl](http://www.slo.nl)

E-mail: [primaironderwijs@slo.nl](mailto:primaironderwijs@slo.nl)

AN 1.4699.311

# Inhoudsopgave

Inleiding	4
1. Onderzoek naar doelstellingen	12
2. Onderzoek naar de beginsituatie	14
2.1 Onderzoek naar woordenschatontwikkeling: algemeen	15
2.2 Onderzoek naar woordenschatontwikkeling bij allochtone leerlingen	19
3. Onderzoek naar onderwijsleermateriaal	29
4. Onderzoek naar onderwijsleeractiviteiten	32
4.1 Descriptief onderzoek	33
4.2 Construerend onderzoek	34
4.3 Effectonderzoek	34
4.3.1 Onderzoek naar programma's voor vergroten of verdiepen van de woordenschat	34
4.3.2 Onderzoek naar programma's voor het afleiden van woordbetekenissen	37
5. Instrumentatieonderzoek	42
5.1 Onderzoek naar het toetsen van de woordenschat	43
5.2 Onderzoek naar het samenstellen van woordenlijsten	45
6. Evaluatieonderzoek	50
7. Nabeschuiving	58
7.1 Kwantitatief overzicht van het besproken onderzoek	59
7.2 Wat weten we nu over woordenschatonderwijs en -ontwikkeling?	59
Literatuur	66
Bijlagen	76
Bijlage 1: Geraadpleegde tijdschriften	76
Bijlage 2: Schematisch overzicht van het besproken onderzoek	78
Bijlage 3: Invulformulier voor codering onderzoeken	84

# Inleiding

In de publicatie *De kloof tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk* (Broekkamp en Van Hout-Wolters, 2005) wordt een indrukwekkende reeks mogelijke oorzaken beschreven van die kloof. Onderwijsonderzoek wordt door practici in het onderwijs gezien als eenzijdig, van onvoldoende kwaliteit, te weinig in omvang, gefragmenteerd en onvoldoende toegankelijk. Niet aan al deze oorzaken is gemakkelijk iets te doen en van sommige kan men zich ook afvragen in hoeverre ze overeenstemmen met de realiteit. Maar dat geldt niet voor de laatstgenoemde: de geringe toegankelijkheid van rapportages van onderzoek. Broekkamp en Van Hout-Wolters noemen hier als mogelijke oplossing: praktijkgerichte secundaire onderzoeksrapportages, waarin primaire onderzoeksrapportages (uit wetenschappelijke tijdschriften of boekpublicaties) worden vertaald voor practici.

In haar advies *Kennis over onderwijs* (2003) snijdt de Onderwijsraad hetzelfde probleem aan. Zij concludeert dat er in het onderwijsonderzoek schotten omver gehaald moeten worden tussen onderzoekers, ontwikkelaars en docenten en adviseert de overheid om meer te investeren in samenwerking tussen bovengenoemden in de vorm van toegankelijke overzichtsstudies. Daarnaast moeten leerkrachten meer tijd en gelegenheid krijgen om op de hoogte te blijven van hun vakgebied.

Het recentere advies van de Onderwijsraad, *Naar meer evidence-based onderwijs* (2006), sluit aan bij het vorige advies: ook hierin gaat de raad in op mogelijkheden tot een betere benutting van wetenschappelijk onderzoek in het Nederlandse onderwijs. Zij pleit ervoor om systematisch informatie te verzamelen en te verspreiden over onderwijsmethoden of -aanpakken die *evidence-based* zijn, wat wil zeggen dat ze hun werkzaamheid hebben bewezen in empirisch onderzoek. “In het onderwijs”, aldus de raad, “worden vaak nieuwe methoden en aanpakken geïntroduceerd zonder dat duidelijk is dat het nieuwe beter is dan het voorgaande. Denk aan een nieuw lesboek of aan een iets kleinere groeps grootte. Aan de andere kant vindt beschikbare kennis over bijvoorbeeld bewezen effectieve taalmethoden maar langzaam haar weg naar de onderwijspraktijk. (...) Er wordt te weinig geprobeerd bewijs voor de effectiviteit van onderwijsmethoden te verzamelen en die kennis ook te verzilveren”(9).

In het project Het Taalonderwijs Nederlands Onderzocht (HTNO) proberen we een bijdrage te leveren aan de oplossing van de hierboven gesignaleerde problemen door het onderzoek dat verricht is naar taalonderwijs in het basisonderwijs te inventariseren, te beschrijven en te interpreteren. Het project HTNO is een vervolg op het project HSNO (Het Schoolvak Nederlands Onderzocht) waarin het onderzoek naar het onderwijs Nederlands in het voorgezet onderwijs geïnventariseerd, beschreven en geïnterpreteerd werd (Hoogeveen/Bonset 1998, [www.taalunieversum.org/onderwijs/onderzoek](http://www.taalunieversum.org/onderwijs/onderzoek)).

Het project HTNO is uitgevoerd in samenwerking van SLO (financiering, uitvoering en projectleiding) met de Nederlandse Taalunie (financiering en publicatie van resultaten op

website), het SCO Kohnstamm Instituut (onderzoeksexpertise) en de Stichtingen Lezen Nederland en Vlaanderen (subsidiënten).

Vanwege de grote hoeveelheid te verwerken onderzoeken (ongeveer 800) en de wens om de resultaten snel te kunnen publiceren is het project in drie fasen uitgevoerd. We verantwoordden de opzet en uitvoering van onze literatuurstudie aan de hand van een beschrijving van de keuzes die we in de verschillende fasen gemaakt hebben.

In de *eerste fase* (2004-2005) is al het onderzoek geïnventariseerd op basis van de volgende selectiecriteria:

- Empirisch onderzoek naar de onderwijspraktijk

Kenmerkend voor empirisch onderzoek (zie De Groot 1971, Wesdorp 1982) is dat er op systematische wijze waarnemingen in de werkelijkheid worden verricht. In onze inventarisatie hebben wij onderzoek (casestudies, experimenteel onderzoek, correlatieonderzoek, enquêtes) opgenomen waarin het taalonderwijs onderwerp van onderzoek is en informatie daarover verkregen is via observatie of bevraging van betrokkenen: (oud)-leerlingen, leerkrachten, opleiders, begeleiders, ouders en burgers. Dit betekent dat louter theoretische of beschouwende publicaties geen deel uitmaken van onze inventarisatie. Hierop hebben we één uitzondering gemaakt: analyses van onderwijsleermateriaal hebben we wel opgenomen vanwege de relevantie ervan voor leerkrachten. Dit op voorwaarde dat er sprake was van een speciaal ontwikkeld en verantwoord analyse-instrument, gehanteerd door deskundigen op het gebied van het taalonderwijs Nederlands.

- Van 1969-2004 in Nederland, Vlaanderen en Suriname

Bij de start van ons project was er een inventarisatie van onderzoek naar taalonderwijs in het basisonderwijs van 1969-1988 voorhanden (Delnoy en Bonset 1988). Deze auteurs kozen destijds 1969 als beginpunt van hun inventarisatie omdat dit jaartal in de literatuur aangemerkt wordt als het begin van een nieuw tijdperk in het denken en de discussies over het taalonderwijs Nederlands. Deze vernieuwing wordt getypeerd als de opkomst van een “communicatief paradigma”: taalonderwijs dient vooral communicatieonderwijs te zijn, in plaats van onderwijs dat gericht is op de formeel-grammaticale aspecten van taal. De keuze voor 2004 als (voorlopige) sluitingsdatum was pragmatisch; er was geen geld beschikbaar om ook het tijdens de rit verschenen onderzoek te verwerken.

De keuze om ook onderzoek uit Vlaanderen en Suriname op te nemen kwam voort uit de samenwerking met de Nederlandse Taalunie die ook deze landen tot haar werkterrein heeft.

- Van 2,5 tot 12 jarigen

In Vlaanderen gaan kinderen naar school op 2,5 jarige leeftijd. Dat is de reden dat de doelgroep uitgebreid is met kinderen van 2,5 - 4 jaar.



Op basis van deze criteria is de onderzoeksliteratuur verzameld. We hebben daarbij een groot aantal bronnen met betrekking tot onderwijsonderzoek geraadpleegd: catalogi, websites, zoekmachines, jaarverslagen en bibliotheken van universiteiten, vakgroepen en onderzoeksinstituten, onderwijskundige en vakdidactische bronnen (tijdschriften, handboeken, publicatielijsten, verslagbundels van conferenties). Daarnaast hebben we de zogenaamde sneeuwbalmethode gebruikt, waarbij literatuur opgespoord is via literatuurlijsten in gevonden publicaties en via het raadplegen van deskundigen op ons terrein.

In voorafgaande inventarisaties in het kader van HTNO en HSNO is uitsluitend gezocht in Nederlandstalige tijdschriften. De laatste jaren (ongeveer vanaf 1999) wordt er echter steeds meer door Nederlandse onderzoekers gepubliceerd in internationale, erkende (zogenaamde 'peer reviewed') tijdschriften. Dat was voor ons reden om ook buitenlandse tijdschriften die relevant zijn voor de onderwijsresearch aan onze lijst van bronnen toe te voegen. We hebben internationale tijdschriften geselecteerd waarnaar in de nationale literatuur (tot 2004) minstens een maal werd verwezen. Dit leverde een lijst met 19 tijdschriften op. Deze lijst is aangevuld met 8 internationale (Engelstalige) tijdschriften, na raadpleging van de lijst van toegelaten tijdschriften van de Nederlandse onderzoeksscholen op het gebied van onderwijskunde en onderwijsonderzoek: ICO (Interuniversitair Centrum voor Onderwijskundig onderzoek) en ISED (Institute for the Study of Education and Human Development). Alleen de artikelen van Nederlandse en Vlaamse onderzoekers in deze tijdschriften zijn in onze inventarisatie opgenomen.

Voor een overzicht van geraadpleegde tijdschriften verwijzen we naar bijlage 1.

De eerste fase van het project resulteerde in ongeveer 800 ingevoerde titelbeschrijvingen van onderzoek op de website.

In de *tweede fase* (2005-2006) hebben we het geïnventariseerde onderzoek opgevraagd, nauwkeurig getoetst aan onze selectiecriteria en voorzien van coderingen. Het was niet mogelijk al het onderzoek in een keer uitvoerig te beschrijven, maar via de zoekmachine op de website kan de gebruiker nu toch alvast veel informatie opdoen over het geïnventariseerde onderzoek. We codeerden op relevante zoektermen als: domein van het taalonderwijs, tekstsoort, doelgroep, gebied, onderwijstype, leeftijd, onderzoeksthema, respondenten en methode van dataverzameling.

Voor een volledig overzicht van de coderingen verwijzen we naar bijlage 2.

De meeste coderingen spreken voor zich, de ordeningsprincipes domein en thema vergen echter enige toelichting. Bij de ordening van het onderzoek naar domein (bijvoorbeeld Lezen) en subdomein (bijvoorbeeld Begrijpend lezen) van het taalonderwijs zijn we uitgegaan van de in de didactische literatuur gebruikelijke indelingen. Anders dan in de inventarisatie van onderzoek naar Nederlands in het voortgezet onderwijs hebben we onderzoek naar NT2-onderwijs niet als apart domein opgenomen. Wel hebben we NT2-leerlingen als aparte doelgroep gecodeerd en onderzoek naar woordenschat als apart domein gerekend.

Naast onderzoek dat specifiek gericht is op één domein van het taalonderwijs (bijvoorbeeld Schrijfonderwijs, Onderwijs in spreken en luisteren) is er veel onderzoek dat betrekking heeft op meerdere domeinen. Deze onderzoeken hebben meerdere domeincoderingen gekregen. Bijvoorbeeld: een onderzoek naar de invloed van grammaticaonderwijs op de stelsvaardigheid van leerlingen heeft zowel de codering 'Schrijven- schrijven op tekstniveau' als de codering 'Taalbeschouwing-formeel'.

Onder 'domeinoverschrijdend' onderzoek verstaan we onderzoek naar algemeen onderwijskundige onderwerpen (bijvoorbeeld de interactie tussen leerkracht en leerlingen, adaptief onderwijs, differentiatie) die in de context van het taalonderwijs onderzocht zijn.

De indeling in onderzoeksthema is gebaseerd op het bekende model van het onderwijsleerproces "Didactische analyse" van Van Gelder e.a. (1971). Achtereenvolgens komen onderzoeken aan de orde die gericht zijn op: doelstellingen, beginsituatie van de leerling, onderwijsleermateriaal, onderwijsleeractiviteiten, instrumentatie, en evaluatie.

We lichten deze thema's achtereenvolgens toe.

Het onderzoek naar *doelstellingen* van het taalonderwijs Nederlands geeft zicht op de gewenste doelstellingen voor het onderwijs en spitst zich toe op de vraag: wat wil het taalonderwijs bij leerlingen bereiken. Kenmerkend voor dit onderzoek is dat doelen op basis van verschillende bronnen (onderwijsliteratuur, toetsen, leermiddelen, uitspraken van deskundigen, leerlingen, burgers) geïnventariseerd worden en vervolgens op hun wenselijkheid beoordeeld worden door zogenaamde informanten (wetenschappers, didactici, ouders, leerlingen en dergelijke) die in staat geacht worden hierover een steekhoudend oordeel te geven. De achterliggende gedachte is dat onderwijs een zaak is van algemeen belang waarover in principe alle betrokkenen moeten kunnen meebeslissen (Bos 1978). Blok/De Glopper (1983) kennen aan doelstellingenonderzoek twee belangrijke functies toe. In de eerste plaats kunnen de resultaten gebruikt worden bij leerplanontwikkeling. Op grond van gewenste doelen kunnen leerplanontwikkelaars leerplannen ontwikkelen waarin aangegeven wordt hoe deze doelen bereikt kunnen worden. In de tweede plaats is doelstellingenonderzoek van belang voor de evaluatie van onderwijs wanneer men wil nagaan in hoeverre bepaalde doelen bereikt worden of wanneer men zicht wil krijgen op de richting waarin onderwijs zich zou kunnen ontwikkelen.

Onder *beginsituatie* verstaat men gewoonlijk de persoonlijke, sociale, situationele en schoolse gegevens die van invloed (kunnen) zijn op het verloop en de resultaten van onderwijsleerprocessen. Beginsituatie heeft niet alleen betrekking op kenmerken van de leerling (bijvoorbeeld taalvaardigheid, intelligentie, motivatie, sexe), maar ook op die van de school (bijvoorbeeld organisatie, denominatie, type school) of op buitenschoolse kenmerken (bijv. opleidingsniveau ouders, sociaaleconomische context).

Het onderzoek naar *onderwijsleermateriaal* bestaat uit analyses en beoordelingen van methoden, inventarisaties en beschrijvingen van het gebruik ervan en uit onderzoek ten behoeve van de samenstelling van materiaal.

Bij het onderzoek naar *onderwijsleeractiviteiten* onderscheiden we drie typen onderzoek: descriptief, construerend en effectonderzoek. Descriptief onderzoek stelt zich ten doel om de stand van zaken in het taalonderwijs te beschrijven. Het gaat om vragen als: hoe ziet de praktijk eruit? Wat doen leerkrachten en leerlingen in de lessen? Welke didactische aanpakken zijn er te onderscheiden? Het doel van construerend onderzoek is om nieuwe didactische aanpakken te ontwikkelen die in de praktijk kunnen functioneren zoals door de ontwikkelaars bedoeld. Bij dit type onderzoek gaan leerplanontwikkeling en onderzoek hand in hand. Er wordt materiaal ontwikkeld dat in de praktijk uitgetoetst wordt en op grond van beschrijvingen daarvan bijgesteld. Bij effectonderzoek probeert men in experimenten vast te stellen wat het effect is van bepaalde didactische aanpakken op de leerprestaties van de leerlingen. Het onderscheid tussen construerend en effectonderzoek is subtiel omdat in effectonderzoek door de onderzoekers meestal onderwijsleermateriaal ontwikkeld wordt. Het belangrijkste verschil is dat construerend onderzoek formatief van aard is (het optimaliseren van een interventie), terwijl effectonderzoek een summatief doel heeft (het evalueren van het effect van een interventie).

De drie typen onderzoek naar onderwijsleeractiviteiten hebben met elkaar gemeen dat ze zich richten op didactische problemen waarvoor met behulp van beschrijving, materiaalontwikkeling of effectmeting een oplossing wordt gezocht.

*Instrumentatieonderzoek* is gericht op het ontwikkelen en beproeven van meet- en beoordelingsinstrumenten. Het gaat daarbij vooral om de vraag welk instrument het meest valide en betrouwbaar is.

In *evaluatieonderzoek* wordt met behulp van ontwikkelde instrumenten de opbrengst van taalvaardigheidsonderwijs beschreven en geëvalueerd (bijvoorbeeld de Periodieke Peilings Onderzoeken die zowel in Nederland als Vlaanderen verricht werden). In dit onderzoek wordt nagegaan in hoeverre gewenste doelstellingen bereikt worden en waar zich lacunes voordoen in de taalvaardigheid van leerlingen.

Onderzoek valt niet altijd slechts onder één noemer. Naast specifiek doelstellingenonderzoek geeft ook ander onderzoek zicht op doelstellingen. Onderzoek naar de onderwijsleersituatie geeft bijvoorbeeld zicht op de in de taallessen gerealiseerde doelstellingen. En ten behoeve van evaluatieonderzoek worden vaak ook beoordelingsinstrumenten ontwikkeld. Bij de vraag bij welk thema een onderzoek ingedeeld moest worden, hebben we ons vooral laten leiden door het doel dat de onderzoekers zelf aan hun onderzoek toekenden. In gevallen waarin dit niet duidelijk was kozen we het thema waarvan het onderzoek de meeste of duidelijkste kenmerken had.

De tweede fase van het project resulteerde in de invoering van ongeveer 800 gecodeerde onderzoeken op de website.

In de *derde fase* van het onderzoek voorzien we de gecodeerde onderzoeken van een korte beschrijving die de lezer zicht geeft op de vraagstelling en de conclusies van het onderzoek.

We wijzen erop dat de beschrijvingen vooral een signalerende functie hebben. De lezer die snel wil weten wat de opzet en resultaten van een onderzoek zijn, vindt (aangevuld met de informatie uit de coderingen) voldoende informatie. De lezer die diepgaander geïnteresseerd is in de uitvoering van het onderzoek en nauwkeuriger zicht wil krijgen op de onderzoeksmethode of de resultaten van het onderzoek, zal bij de publicatie zelf te rade moeten gaan. De keuze voor het beschrijven van het onderzoek volgens het beknopte tekstmodel vraagstelling-conclusie kwam voort uit pragmatische overwegingen: de grote hoeveelheid te beschrijven onderzoek in relatie tot het beschikbare budget noopte tot beknoptheid in de weergave ervan. Omdat er vaak over één onderzoek meerdere publicaties verschenen zijn, hebben we de met elkaar samenhangende publicaties op de website aan elkaar gekoppeld. Via de toevoeging “Zie ook” aan de beschrijving komt de gebruiker terecht bij een andere publicatie over hetzelfde onderzoek (bijvoorbeeld een populariserend artikel of een artikel in een ander tijdschrift). Aparte beschrijvingen van een publicatie over hetzelfde onderzoek (bijvoorbeeld een proefschrift en een artikel over een deel van een proefschrift) hebben we alleen opgenomen in de gevallen waarin een verwante publicatie nieuwe informatie toevoegt.

In dit boek rapporteren we over de resultaten van onze vierde literatuurstudie binnen het project HTNO: over het domein *Woordenschat*, waarbij zowel de inhoudelijke kant (lexicaal en semantisch) als de vormelijke kant (morfologisch) van woordenschatontwikkeling aan de orde komt. De ontwikkeling van de woordenschat speelt zich af binnen alle taalvaardigheidsdomeinen, maar is belangrijk genoeg om apart belicht te worden. Dit zowel gezien de relatief grote hoeveelheid aangetroffen onderzoeken als vanwege de toegenomen maatschappelijke aandacht voor woordenschatontwikkeling, mede in het kader van de Doorlopende leerlijnen voor Taal en Rekenen (Expertgroep 2008).

Ons boek is een vervolg op *Schrijven in het basisonderwijs* (Bonset en Hoogeveen, 2007), *Lezen in het basisonderwijs* (Bonset en Hoogeveen, 2009) en *Spelling in het basisonderwijs* (Bonset en Hoogeveen, 2009). Deze publicaties zijn te downloaden via [www.slo.nl](http://www.slo.nl) en via [www.taalunieversum.org/onderwijs/onderzoek](http://www.taalunieversum.org/onderwijs/onderzoek).

Aan het project HTNO hebben velen een bijdrage geleverd. De Nederlandse Taalunie ontwikkelde de databank met de zoekmachine en onderhoudt de website. De SLO is verantwoordelijk voor de opzet en uitvoering van deze literatuurstudie. Het onderzoek is uitgevoerd door Mariëtte Hoogeveen (SLO), Helge Bonset (SLO) en Amos van Gelderen (SCO/Kohnstamminstituut). De beschrijvingen van onderzoekspublicaties zijn geschreven door Helge Bonset, Mariëtte Hoogeveen, Ineke Jongen (Cito), Brigit Triesscheijn (SCO/Kohnstamminstituut) en Machteld Verhelst (Centrum voor Taalonderwijs). Mariska Jans en Yvonne Otten verzorgden de administratieve ondersteuning. Wij danken alle genoemde medewerkers en subsidiënten voor hun bijdrage aan dit onderzoek.



# 1. Onderzoek naar doelstellingen

Bij het doelstellingenonderzoek is de centrale vraag: welke doelstellingen wil het taalonderwijs bij leerlingen bereiken en hoe kunnen deze doelstellingen worden gelegitimeerd? Mogelijke doelstellingen, geïnventariseerd uit literatuur of uitspraken van betrokkenen bij onderwijs, worden op hun wenselijkheid en haalbaarheid beoordeeld door zogenaamde “relevante respondenten” als leerkrachten, leerlingen, ouders, didactici, vertegenwoordigers van vervolgonderwijs of beroepsleven.

Naar doelstellingen van het woordenschatonderwijs is geen onderzoek verricht.

## 2. Onderzoek naar de beginsituatie



Onderzoek naar de beginsituatie kan betrekking hebben op de beginsituatie van de leerling (leerling-kenmerken), maar ook op de schoolcontext (schoolse kenmerken) of de sociale, culturele dan wel etnische context (buitenschoolse kenmerken). Onderzocht wordt welke leerling-kenmerken, schoolse kenmerken of buitenschoolse kenmerken van invloed zijn op het gebruiken en leren van taal door leerlingen (hier toegespitst op de ontwikkeling van de woordenschat) en op welke wijze.

Van de geïnventariseerde onderzoeken naar de beginsituatie heeft een deel betrekking op woordenschatontwikkeling bij basisschoolleerlingen in het algemeen, en een ander deel op de woordenschatontwikkeling specifiek bij allochtone basisschoolleerlingen, in vergelijking met autochtone. We beschrijven de eerste groep onderzoeken in paragraaf 2.1 en de tweede groep in paragraaf 2.2.

## 2.1 Onderzoek naar woordenschatontwikkeling: algemeen

Uit onderzoek is gebleken dat woordenschat, technische leesvaardigheid en ruimtelijke intelligentie factoren zijn die samenhangen met de vaardigheid in begrijpend lezen. Niet duidelijk is echter wat het relatieve belang is van deze factoren. Tegen deze achtergrond stellen Aarnoutse en Van Leeuwe (1988) zich de vraag: wat is de relatieve bijdrage van woordenschat, technisch lezen en ruimtelijke intelligentie in de verklaring van begrijpend lezen in de verschillende leerjaren van het basisonderwijs?

Analyse van bestaande datasets uit verschillende onderzoeken laten zien dat woordenschat de belangrijkste voorspeller is van begrijpend lezen. Daarna volgt ruimtelijke intelligentie. Technisch lezen levert de kleinste bijdrage. De relatieve invloed van woordenschat blijkt in het zesde leerjaar groter dan in het derde en vierde leerjaar.

De onderzoekers bevelen experimenteel onderzoek aan naar het effect van verschillende vormen van woordenschattraining op het begrijpend lezen. Ook zou de omgekeerde relatie moeten worden onderzocht: de invloed van lezen op de groei van de woordenschat. Mogelijk is de relatie als volgt, opperen de onderzoekers: leerlingen met een goede leesbekwaamheid lezen veel en deze leesvaardigheid leidt tot een grotere woordenschat, die weer van invloed is op de leesvaardigheid zelf.

Schouten-Van Parreren, De Glopper en Van Daalen-Kapteijns (1995, zie ook De Glopper e.a. 1993, Schouten-Van Parreren e.a. 1993, De Glopper e.a. 1997 en Van Daalen-Kapteijns e.a. 1997) onderzochten bij leerlingen uit groep 8 en uit klas 2 en 4 van het voortgezet onderwijs in hoeverre de woordkennis van leerlingen in verschillende talen samenhangt en in hoeverre beheersing van woordleerstrategieën daarbij een rol speelt. Het gaat daarbij om drie strategieën om nieuwe woorden te leren: het afleiden van woordbetekenissen uit de

context, het analyseren van de woordvorm op bekende woorddelen die aanwijzingen geven voor de woordbetekenis, en het schatten van de mate waarin je al kennis hebt over de betekenis van het woord. De volgende onderzoeksvragen staan centraal:

- 1) Hoe sterk is de samenhang tussen receptieve woordkennis in het Nederlands (als moedertaal), Engels en Frans van leerlingen van verschillende leeftijden?
- 2) Hoe sterk is de samenhang tussen relevante woordleerstrategieën en receptieve woordkennis in het Nederlands, Engels en Frans van leerlingen van verschillende leeftijden?

Woordkennis in de moedertaal en vreemde talen hangen samen, blijkt uit het onderzoek. Deze samenhang kan voor een aanzienlijk deel toegeschreven worden aan de mate waarin de leerlingen over de woordleerstrategieën afleiden, analyseren en schatten van de eigen kennis beschikken. Deze strategieën hangen stuk voor stuk *binnen* de talen sterk samen met woordkennis en *tussen* de talen sterk met elkaar.

Oudere leerlingen blijken beter in staat hun eigen woordkennis goed in te schatten dan jongere; zwakkere leerlingen overschatten hun eigen woordkennis meer dan de overige leerlingen. Leerlingen die in een taal hun woordkennis sterk overschatten, hebben een verhoogde kans dat ook in een andere taal te doen.

De bevindingen onderstrepen het belang van de training van woordleerstrategieën in het onderwijs, stellen de onderzoekers. Gezien de sterke correlaties tussen de woordleerstrategieën in de moedertaal en de vreemde talen lijkt transfer tussen de talen kansrijk. Training in woordleerstrategieën in de moedertaal zou dan ook profijt kunnen hebben voor de vreemde talen.

In het onderzoek van Bast en Reitsma (1998) zijn de aard en de oorzaak van individuele verschillen in leesontwikkeling nagegaan van de kleuterklassen tot en met groep 5. Meer specifiek is onderzocht of er sprake is van het zogenaamde 'Mattheus effect': het verschil tussen goede en zwakke lezers wordt in de tijd groter. Behalve gegevens over de leesvaardigheid van de leerlingen, zijn er ook data over woordenschat, fonologische vaardigheden, buitenschoolse leesactiviteiten, attitude ten opzichte van lezen, IQ en thuissituatie verzameld en is de relatie tussen deze variabelen en leesvaardigheid onderzocht.

Bij begrijpend lezen neemt de invloed van de factor woordenschat toe in de tijd, zo blijkt uit het onderzoek.

Van Daalen-Kapteijns, Elshout-Mohr en De Glopper (2001, zie ook Van Daalen-Kapteijns e.a. 1996 en 1997) gingen na in hoeverre er verschillen bestaan bij het afleiden van betekenissen van onbekende woorden tussen verbaal sterke en verbaal zwakke leerlingen uit groep 8. Het gaat daarbij om drie aspecten van afleidvaardigheid: abstraheren van de context, toetsen van veronderstellingen in andere contexten en het formuleren van definitives.

De volgende onderzoeksvragen worden beantwoord:

- 1) Vertonen verbaal sterke leerlingen vaker de drie activiteiten decontextualiseren, veronderstelling toetsen en definiëren dan verbaal zwakke leerlingen?

2) Worden de drie activiteiten door de verbaal sterke leerlingen beter uitgevoerd dan door de verbaal zwakke leerlingen?

De verbaal sterke leerlingen blijken alle drie de activiteiten gemiddeld vaker uit te voeren. Ook wanneer men de twee groepen kwalitatief vergelijkt, zijn er aanzienlijke verschillen ten gunste van de verbaal sterke leerlingen. Echter, binnen een groep en zelfs bij individuele leerlingen zijn duidelijke verschillen aanwezig. Zo kunnen verbaal sterke leerlingen soms niet loskomen van de specifieke context waarin het woord aangeboden wordt, en kan een verbaal zwakke leerling soms effectief handelen. Het laatste suggereert dat ook bij verbaal zwakke leerlingen capaciteiten aanwezig zijn die via instructie ontwikkeld kunnen worden.

Fukkink, Blok en De Glopper (2001, zie ook Fukkink 2002) gingen na hoe goed leerlingen in groep 4, 6 en 8 erin slagen om woordbetekenissen uit de context af te leiden. Er is daarbij onderzocht wat de kwaliteit is van de uit schriftelijke contexten afgeleide woordbetekenissen. Is de afgeleide betekenis helemaal correct, gedeeltelijk correct of helemaal fout? Wordt de afgeleide betekenis door de leerlingen gedefinieerd in de oorspronkelijke context waarin het woord in de tekst voorkwam, of slagen ze erin om een gedecontextualiseerde definitie te geven? Er is ook gekeken naar de invloed van leeftijd en concreetheid van de af te leiden woordbetekenissen op de afleidvaardigheid van de leerlingen.

Leerlingen leiden uit de schriftelijke contexten niet alleen correcte, maar vooral ook gedeeltelijk correcte en foute woordbetekenissen af. Ze slagen er over het algemeen nauwelijks in een gedecontextualiseerde definitie te geven. Naarmate de leerling ouder is, en het woord concreter, nemen de correcte elementen toe en de foute af. Oudere leerlingen zijn beter in staat woordbetekenissen te abstraheren uit hun context dan jongere. Dit geldt evenzeer voor abstracte als concrete woorden.

De resultaten geven aan dat het leren van woorden een incrementeel proces is, dat niet alleen, zoals vaak wordt aangenomen, bestaat uit het toevoegen van semantische aspecten aan een woordbetekenis, maar ook uit het afleren van verkeerd afgeleide aspecten, om uiteindelijk te komen tot een complete en gedecontextualiseerde definitie van het woord.

In het onderzoek van Swanborn en De Glopper (2002) is bij leerlingen uit groep 8 nagegaan hoe het lezen van teksten met verschillende leesdoelen in verband staat met de hoeveelheid incidenteel geleerde woorden. De onderzochte leesdoelen zijn:

- Lezen voor plezier.
- Lezen om meer te weten te komen over het onderwerp.
- Lezen om de tekst te begrijpen.

Uit het onderzoek blijkt dat er, ongeacht het leesdoel, incidenteel woordbetekenissen worden verworven. Het leesdoel heeft wel een effect op het aantal incidenteel geleerde woorden. Gemiddeld worden de minste woorden geleerd bij lezen voor plezier, en de meeste

wanneer het de bedoeling is om te leren over het onderwerp van de tekst. Lezen voor tekstbegrip neemt een middenpositie in.

Zwakke (begrijpend) lezers leren bijna geen woorden incidenteel. Gemiddelde lezers presteren het best als ze lezen om meer over het onderwerp te weten te komen. Goede lezers hebben de hoogste scores in de condities lezen voor plezier en lezen voor tekstbegrip. Ze slagen erin om één vierde van de onbekende woorden goed te definiëren als ze de tekst lezen voor tekstbegrip.

Deze resultaten geven aan dat van incidentele woordenschatverwerving bij zwakke lezers niet veel verwacht kan worden, terwijl goede lezers meer woorden verwerven, waardoor hun leesvaardigheid opnieuw versterkt kan worden.

Uit het bovenstaande vallen de volgende conclusies te trekken.

- Woordenschat hangt nauw samen met de vaardigheid in begrijpend lezen en deze samenhang wordt in de loop van het basisonderwijs sterker (Aarnoutse en Van Leeuwe 1988, Bast en Reitsma 1998).
- Receptieve woordkennis en beheersing van woordleerstrategieën (afleiden, analyseren en eigen kennis van een woord schatten) hangen samen, zowel in de moedertaal als in de moderne vreemde talen. Woordkennis in de moedertaal en in de vreemde talen hangen eveneens samen, evenals beheersing van woordleerstrategieën in de moedertaal en in de vreemde talen (Schouten-Van Parreren e.a. 1995).
- Verbaal sterkere leerlingen zijn gemiddeld beter in het afleiden van woordbetekenissen uit de context (via decontextualiseren, veronderstellingen toetsen en definiëren) dan verbaal zwakkere, en doen dit ook vaker (Van Daalen-Kapteijns e.a. 2001).
- Leerlingen leiden uit contexten niet alleen correcte, maar ook gedeeltelijk correcte en foute woordbetekenissen af, waarbij ze de verkeerd afgeleide aspecten later weer afleren; het leren van woorden is zodoende een incrementeel proces. Hoe ouder de leerling en hoe concreter het woord, des te minder verkeerde aspecten er afgeleid worden (Fukkink e.a. 2001).
- Leerlingen leren gemiddeld de meeste woorden als het de bedoeling is meer te weten te komen over het onderwerp van een tekst, en de minste als het doel is te lezen voor plezier. Lezen met als doel de tekst te begrijpen neemt een middenpositie in. Zwakke begrijpend lezers leren bijna geen woorden incidenteel; goede begrijpend lezers leren de meeste woorden incidenteel bij lezen voor plezier en lezen voor tekstbegrip (Swanborn en De Glopper 2002).

## 2.2 Onderzoek naar woordenschatontwikkeling bij allochtone leerlingen

In het onderzoek van Appel (1988) is nagegaan hoe tweetalige Turks-Nederlandse leerlingen uit groep 7 en 8 presteren op een woordassociatietaak in beide talen.

Er is onderzocht of:

- 1) Het aantal antwoorden in de twee talen verschilt.
- 2) De antwoorden qua betekenisstoekenning verschillend van aard zijn.
- 3) Er verschillen zijn qua linguïstisch-cognitieve ontwikkeling.
- 4) Er samenhang is tussen de antwoorden.
- 5) Er samenhang is met de sociaal-culturele achtergrond van de leerlingen.
- 6) Er invloed is van semantische verschillen tussen de twee talen.

De tweetalige leerlingen geven meer antwoorden in het Turks dan in het Nederlands. Hun Turkse woordenschat is dus wellicht groter dan hun Nederlandse.

De betekenisstoekenning in het Nederlands is diverser dan in het Turks: in het Turks komen meer dezelfde antwoorden voor.

Er zijn weinig linguïstisch-cognitieve verschillen tussen de antwoorden in de beide talen. In het Turks zijn de antwoorden van een iets beter niveau.

Leerlingen die meer antwoorden geven in de ene taal, doen dat ook in de andere taal.

Het feit dat er voor bepaalde woorden geen volledige betekenisoverlap is in de twee talen, zorgt voor verschillende prestaties op de taken. Deze semantische verschillen tussen de twee talen kunnen wijzen op gescheiden mentale lexicons, dus op een woordenschat die voor beide talen apart wordt opgeslagen.

Het onderzoek van Appel en Lalleman (1989) bouwt voort op eerder onderzoek waarin de Nederlandse taalvaardigheid (waaronder woordenschat) van Turkse kinderen is onderzocht. Dit onderzoek is uitgevoerd in de eerste klas van de lagere school toen de Turkse kinderen, die in Nederland zijn geboren, zes jaar waren. De prestaties van deze kinderen zijn toen vergeleken met de prestaties van Nederlandse kinderen uit dezelfde schoolklassen. Drie jaar later is dit onderzoek met dezelfde groepen leerlingen herhaald. Nu is het herhaald aan het eind van de basisschool.

Uit de resultaten van het onderzoek blijkt dat de in Nederland geboren Turkse leerlingen op hun twaalfde jaar nog steeds een flinke achterstand hebben in vergelijking met hun Nederlandse leeftijdgenoten, vooral op lexicaal en morfologisch niveau.

In het onderzoek van Verhoeven en Vermeer (1992) is nagegaan hoe de woordenschatontwikkeling verloopt van autochtone en allochtone leerlingen in groep 1 tot en met 8 van het basisonderwijs. Daarnaast is onderzocht hoe de woordenschatontwikkeling verloopt van autochtone en allochtone leerlingen in het MLK-onderwijs en hoe deze ontwikkeling zich verhoudt tot die van leerlingen in het basisonderwijs.

Uit de resultaten blijkt dat de woordenschatontwikkeling in de bovenbouw sneller verloopt dan de woordenschatontwikkeling in de onderbouw van het basisonderwijs. Er zijn grote verschillen geconstateerd in woordenschatontwikkeling tussen autochtone en allochtone leerlingen. De autochtone en allochtone leerlingen in het MLK scoren substantieel lager op het onderdeel woordenschat dan hun leeftijdgenoten in het basisonderwijs. De woordvoorraad van allochtone leerlingen in beide onderwijstypen laat geen grote verschillen zien. De woordvoorraad van de autochtone leerlingen komt constant hoger uit dan die van de allochtone leerlingen. Wel gaan beide groepen leerlingen in de loop van de tijd vooruit, zij het geringer dan in het basisonderwijs.

In haar dissertatie ging Verhallen (1994, zie ook Verhallen en Schoonen 1993 en 1998) na wat de verschillen zijn in diepe woordkennis van (in oorsprong) Turkstalige en Nederlandstalige leerlingen op de basisschool. Onder diepe woordkennis wordt de kennis verstaan die men heeft over een woord, zoals de precieze betekenis ervan, de relatie met andere woorden en de formele definitie. Eerder onderzoek toonde aan dat de omvang van de woordenschat van Turkstalige leerlingen in kwantitatieve zin kleiner was dan die van de Nederlandstalige, maar over verschillen in kwaliteit van de woordkennis was nog niets bekend. Bij 40 Turkstalige en 40 Nederlandstalige leerlingen, gelijk verdeeld over negenjarigen en elfjarigen, zijn interviews afgenomen waarin de leerlingen omschrijvingen en formele definities moesten geven van zes Nederlandse woorden (*neus, roofdier, wekker, geheim, haar, boek*). De Turkstalige leerlingen moesten hetzelfde opnieuw doen bij zes Turkse woorden.

Het aantal betekenisaspecten van Nederlandse woorden die de Turkstalige leerlingen noemden, bleek geringer dan die van Nederlandstalige leerlingen. Ook noemden de Turkstalige leerlingen minder hiërarchische betekenisrelaties. De omschrijvingen van de Turkse woorden door de Turkstalige leerlingen waren nog beperkter dan hun omschrijvingen van Nederlandse woorden.

Het aantal formele definities van de Nederlandstalige leerlingen overtrof dat van de Turkstalige leerlingen. Wanneer leerlingen eenmaal een formele definitie gaven, waren er weinig verschillen in kwaliteit tussen de definities van de Turkstalige en Nederlandstalige leerlingen.

De verschillen tussen elfjarige en negenjarige leerlingen lieten hetzelfde patroon zien als tussen Turkstalige en Nederlandstalige: minder betekenisaspecten en hiërarchische betekenisrelaties, en minder formele definities.

De onderzoekster concludeert dat de Turkstalige kinderen een meervoudige lexicale achterstand hebben: in omvang en diepte van de woordkennis, en in toepassing van de woordkennis in een definitietaak. Het gaat hier om lexicale vaardigheden die in het onderwijs niet alleen worden ontwikkeld, maar die ook bij schoolse taken worden vereist. Als andersstalige leerlingen niet de kans krijgen om in dezelfde mate als Nederlandse leerlingen te profiteren van het onderwijs, zullen de geconstateerde verschillen eerder groter dan kleiner worden, stelt ze.

Droop en Verhoeven (1995, zie ook Droop 1999 en Droop en Verhoeven 1998 en 2003) vergeleken het begrijpend lezen van leerlingen uit groep 5 in het Nederlands als eerste en als tweede taal. Nagegaan is op welke deelcomponenten van begrijpend lezen allochtone leerlingen verschillen van autochtone leerlingen. Daarbij zijn de woordenschat, de woordvormingvaardigheid, het technisch lezen en de mondelinge taalvaardigheid in de twee groepen vergeleken. Vervolgens is onderzocht in hoeverre de genoemde deelcomponenten samenhangen met het begrijpend lezen bij eerste- en tweede taalleerders.

Allochtone en autochtone leerlingen verschillen vrijwel niet in vaardigheid in technisch lezen. Op de andere deelcomponenten presteren de allochtone leerlingen lager dan hun autochtone leeftijdgenoten. Ook voor begrijpend lezen is dit het geval. De samenhang van de deelcomponenten met het begrijpend lezen verschilt voor de twee groepen. Bij allochtone leerlingen blijkt begrijpend lezen in sterkere mate samen te hangen met de deelcomponenten woordenschat en woordvormingvaardigheid dan bij autochtone leerlingen.

In het onderzoek van Leseman en Sahin (1996, zie ook Leseman 2000) is de ontwikkeling van de actieve en passieve woordenschat Nederlands en Turks van Turkse kleuters gevolgd van hun derde tot en met hun vierde verjaardag. Hun woordenschatontwikkeling is vergeleken met de woordenschatontwikkeling in het Nederlands van Nederlandstalige kleuters. Naast het effect van etnische groep is ook het effect van sociaal milieu, algemeen cognitief niveau, intensiteit van de kinderopvang en interactiefrequentie gemeten.

Op het eerste meetmoment scoren de Turkse kleuters voor Turkse passieve kennis hoger dan Nederlandse kleuters uit een laag sociaal milieu voor Nederlandse passieve kennis. De actieve Turkse kennis is lager dan de actieve Nederlandse kennis bij Nederlandse kleuters uit een laag sociaal milieu. De Turkse taalontwikkeling hangt sterker samen met de algemene cognitieve ontwikkeling dan de Nederlandse taalontwikkeling.

Turkse kleuters scoren met drie jaar erg laag voor passieve Nederlandse woordenschat. Het verschil met Nederlandse kleuters uit een hoog sociaal milieu is het grootst.

Rond de vierde verjaardag is er bij Turkse kleuters een versnelde Nederlandse ontwikkeling en een vertraagde Turkse ontwikkeling. Het verschil met Nederlandse kleuters blijft groot. Turkse kleuters uit een hoog sociaal milieu scoren hoger voor Nederlands dan Turkse kleuters uit een laag milieu. Er is een positief effect van intensiteit van de kinderopvang op het Nederlands, maar niet op het Turks. Hoe frequenter kwaliteitsvolle interacties plaatsvinden, hoe hoger de scores van de kleuters op zowel Turks als Nederlands.

Vermeer (1997, zie ook Vermeer 2001) ging na hoe de breedte en de diepte van woordkennis zich tot elkaar verhouden bij NT1- en NT2-leerlingen van 4 en van 7 jaar. 'Breedte' staat voor het aantal gekende woorden, 'diepte' voor hoe goed de woorden gekend worden. Beide aspecten zijn in verband gebracht met de taalontwikkeling van de leerlingen: er is gemeten hoe groot hun woordenschatomvang is en hoe ze presteren voor definitie- en associatievaardigheden.

In een tweede experiment is onderzocht in hoeverre de moeilijkheidsgraad van woorden samenhangt met de frequentie waarmee deze in het taalaanbod voorkomen. Ook is nagegaan of de moeilijkheidsgraad van een vervoegd woord eerder bepaald wordt door frequentie van voorkomen dan door de ingewikkeldheid van de woordvormingregel.

Uit het eerste experiment blijkt dat de NT1-leerlingen op alle toetsen hoger scoren dan de NT2-leerlingen. De resultaten van de breedtoets (omvang van gekende woorden) komen sterk overeen met die van de dieptetoetsen (aantal beschreven kenmerken en gemaakte associaties). De conclusie luidt dat het kennen van meer woorden positief samenhangt met de diepte van verwerving van woorden.

Ook in het tweede experiment scoren NT1-leerlingen hoger dan NT2-leerlingen. De 7-jarigen presteren beter dan de 4-jarigen. Frequentie van voorkomen (in de woordenlijst van Schrooten en Vermeer, 1994), hangt sterk samen met de moeilijkheidsgraad van woorden. Frequentie is ook meer bepalend voor de moeilijkheidsgraad van vervoegde woorden dan de woordvormingregel.

De achtergrond van het onderzoek van Vermeer (1998) is de vaststelling dat de verschillen in woordenschat tussen allochtone en autochtone leerlingen groot zijn en steeds groter dreigen te worden doordat het afleiden van betekenissen van onbekende woorden in een tekst sterk afhankelijk is van de kennis van de woorden eromheen.

Centrale onderzoeksvraag is hoe moeilijk qua woordenschat verschillende soorten teksten voor begrijpend lezen en wereldoriëntatie in groep 5 zijn. Er is onderzocht wat het dekingspercentage van deze teksten is (percentage bekende woorden in verhouding tot de eventueel onbekende woorden), rekening houdend met de woordenschat van de allochtone en de autochtone leerlingen.

De achterstand in woordenschatkennis van 4-jarige allochtone kinderen bedraagt 2200 woorden en bij de 12-jarigen is dat gestegen tot 7200. Vanaf groep 5 worden de verschillen tussen allochtone en autochtone leerlingen groter. Naast kwantitatieve verschillen zijn er ook kwalitatieve: allochtone leerlingen kennen de woorden minder diep, ze kennen minder betekenisaspecten en kunnen daardoor minder gemakkelijk nieuwe woorden leren.

Uit analyse van de leerteksten blijkt dat deze voor allochtone leerlingen gemiddeld een te lage dekking hebben voor een goed begrip. De tekstdekking in de teksten wereldoriëntatie is nog lager dan die in de teksten begrijpend lezen. In het geval van de meeste teksten wereldoriëntatie is globaal begrip zelfs onmogelijk. Een gevolg daarvan is dat de leerkrachten dergelijke teksten aan hun allochtone leerlingen niet aanbieden of ze sterk vereenvoudigen, waardoor deze leerlingen weer verder achterop raken in woordkennis en kennis van de wereld.

Verhallen e.a. (1999) onderzochten of er verschillen zijn in woordkennis tussen één- en tweetalige Turkse en Nederlandstalige leerlingen uit groep 5.



De onderzoeksvragen zijn:

- 1) Zijn er verschillen in de omvang en de kwaliteit van woordkennis Turks tussen tweetalige Turkse leerlingen in Nederland en eentalige leeftijdsgenoten in Turkije?
- 2) Zijn er bij tweetalige Turkse leerlingen verschillen tussen de kwaliteit van hun woordkennis in hun eerste taal en de kwaliteit in het Nederlands?

De eentalige leerlingen in Turkije scoren hoger op woordenschattoetsen Turks dan tweetalige leerlingen in Nederland en dat zowel voor diepe woordkennis als voor omvang van de woordkennis. De verschillen in woordenschatomvang zijn zeer groot.

Bij tweetalige leerlingen is de diepe woordkennis in het Nederlands groter dan in het Turks. Ze scoren zelfs iets hoger voor Nederlands als tweede taal dan leerlingen in Turkije voor Turks als eerste taal. Analyses laten wel zien dat de vertaalde Turkse versie van de toets voor diepe woordkennis voor de tweetalige leerlingen moeilijker is dan de Nederlandse versie.

Aarts en Verhoeven (1999) onderzochten het niveau van geletterdheid in het Turks en Nederlands van Turkse leerlingen die in Nederland wonen, uit groep 7 en 8. Er is gekeken wat het verschil is met het niveau van Turkse geletterdheid van in Turkije wonende leerlingen en dat van Nederlandstalige leerlingen in Nederland (NT1-leerlingen). Zowel het niveau van schoolse geletterdheid (woordenschat, decoderen, spelling, tekstbegrip, grammatica, syntaxis) als dat van functionele geletterdheid (begrip van authentieke teksten) is in kaart gebracht. Nagegaan is ook of de geletterdheid in de beide talen met elkaar samenhangt en er is gezocht naar achtergrondvariabelen (van de leerling, familie en school) die de variatie kunnen verklaren.

Tweetalige leerlingen in Nederland blijken een lager niveau van schoolse geletterdheid in Turks te bereiken dan leerlingen in Turkije voor de onderdelen woordenschat, spelling en syntaxis. De prestaties voor decodering en tekstbegrip verschillen niet. Op testen voor de Nederlandse geletterdheid scoren Turkse leerlingen lager dan NT1-leerlingen. De Turkse functionele geletterdheid van in Turkije wonende leerlingen is hoger dan die van tweetalige Turkse leerlingen in Nederland. Voor Nederlandse functionele geletterdheid blijkt dat NT1-leerlingen in het algemeen hoger scoren, maar Turkse leerlingen doen het op bepaalde subtaken beter. De auteurs concluderen dat Turkse leerlingen in Nederland qua Turkse geletterdheid achterblijven bij de monolinguale Turkse leerlingen in Turkije (twee tot drie jaar) en qua Nederlandse geletterdheid bij de monolinguale Nederlandse leerlingen. Geletterdheid in de beide talen hangt met elkaar samen. De oudste kinderen (zittenblijvers) presteren het slechtst voor Turks en Nederlands. Stimulering thuis en zelfvertrouwen van de leerlingen houden verband met het niveau van Turkse geletterdheid. De houding van ouders tegenover onderwijs en de uren Turkse instructie hangen samen met schoolse geletterdheid. Het niveau van Nederlandse geletterdheid houdt verband met stimulering thuis, zelfvertrouwen en de houding van ouders. De socioculturele oriëntatie van leerlingen, de

sociaal economische achtergrond en het contact met de Nederlandse taal buiten de school houden verband met schoolse geletterdheid.

In het longitudinale onderzoek van Strating-Keurentjens (2000, zie ook Strating 1999) is de lexicale ontwikkeling van autochtone en allochtone kleuters onderzocht. Met behulp van een definitietaak en een associatietask zijn bij Nederlandse, Turkse en Marokkaanse kleuters reacties verzameld op 60 woorden op vijf momenten gedurende groep 1 en 2 van de basisschool. Tevens zijn in deze periode op drie momenten met behulp van taken uit de Taaltoets Allochtone Kinderen (Verhoeven en Vermeer 1989) voor de onderbouw nog aanvullende woordenschatgegevens verzameld. Bij de beschrijving van de ontwikkeling van de semantische netwerken bij kleuters is zowel gekeken naar de omvang van de woordenschat (brede woordkennis) als naar de mate waarin er netwerken van relaties rondom woorden in de woordenschat aanwezig zijn (diepe woordkennis).

Wat de brede woordkennis betreft, blijken de allochtone leerlingen gemiddeld een grote achterstand te hebben op hun autochtone klasgenoten. Zij zitten eind groep 2 op het niveau waar autochtone leerlingen begin groep 1 zitten: een woordenschatomvang van tussen de 3200 en 3500 woorden, tegen de autochtone leerlingen 5500 woorden. Ondanks de groei in hun woordenschat is er geen sprake van een inhaalslag: de achterstand is even groot gebleven omdat ook de autochtone groep een groei heeft doorgemaakt.

Met betrekking tot de diepe woordkennis blijken er zowel overeenkomsten als verschillen te zijn tussen beide groepen. Zowel autochtone als allochtone kleuters zijn slechts zeer beperkt in staat formele definities te geven waarin verticale ordeningen (categoriseren, classificeren) verwerkt zijn. De reacties die de kleuters geven op de definitietaak en de associatietask zijn bij beide taken in het algemeen associatief van aard. De verschillen die optreden, worden geïnterpreteerd als voortkomend uit een verschil in moeilijkheidsgraad van de bevroegde woorden, in samenhang met verschillen in culturele achtergrond.

Emmelot, Van Schooten en Timman (2001) onderzochten in opdracht van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur & Wetenschappen welke factoren op school- en leerkrachtniveau van invloed zijn op de leerwinst in Nederlands als tweede taal (NT2) van allochtone basisschoolleerlingen met ouders met een laag opleidingsniveau (zogenaamde 1.9-leerlingen). Ook leerling-gebonden variabelen zijn onderzocht. Bij leerlingen uit groepen 4 en 7 vonden twee metingen plaats, aan het begin en aan het eind van het schooljaar. De afgenomen toetsen betroffen woordenschat en technisch lezen. Bij groep 7 is daarnaast gekeken naar leerwinst op het gebied van spelling en grammatica. Leerwinst is gedefinieerd als vooruitgang tussen de twee metingen per leerjaar. Tenslotte zijn leerkrachten geïnterviewd om inzicht te krijgen in de knelpunten die zij ervaren bij het NT2-onderwijs.

Bij de leerwinst voor woordenschat, grammatica en spelling spelen school- of leerkracht-gebonden factoren minder een rol dan bij technisch lezen. In groep 4 is daarnaast de tijd

besteed aan gedifferentieerd woordenschatonderwijs van positieve invloed. Leerwinst bij woordenschat wordt vooral bepaald door factoren buiten de school.

Ook de leerwinst voor grammatica en spelling in groep 7 blijkt nauwelijks door school- of leerkrachtgebonden factoren bepaald te worden. Leerling-gebonden factoren zoals intelligentie en eerst geleerde taal spelen daar eerder een rol.

De leerkrachten signaleren bij het onderwijs Nederlands als tweede taal problemen op alle niveaus, van overheid tot leerling. Er moet daarbij een duidelijk onderscheid gemaakt worden tussen enerzijds problemen bij het NT2-onderwijs en anderzijds sociale problematiek voortkomend uit achterstandssituaties.

In haar proefschrift ging Verhelst (2002, zie ook Verhelst 2004) na hoe achtergrondkenmerken, kenmerken van de leersituatie en kenmerken van het taalaanbod verband houden met de woordenschatverwerving van 2,5-jarige kleuters die nog nooit eerder Nederlands taalaanbod gekregen hebben. Er is onderzocht hoe deze presteren op receptieve en productieve woordenschattoetsen en spontane productie na vijf, tien en vijftien schoolweken, en hoe deze resultaten zich tot elkaar verhouden.

Voor wat betreft de relatie met kenmerken van het taalaanbod is het verband gelegd met:

- Inherente woordkenmerken.
- Frequentie van aanbod.
- Vormelijke en inhoudelijke kenmerken die de woorden opvallender maken in de context.
- Kenmerken die de woorden begrijpelijker maken in de context.

De receptieve verwervingsscores stijgen met de verwervingstijd. De productieve scores liggen een stuk lager dan de receptieve. Ook het spontane taalgebruik Nederlands is erg laag: de kleuters produceren gemiddeld slechts drie Nederlandse woorden per dag.

De receptieve toetsen hangen met elkaar samen. Geen enkele receptieve score hangt samen met productie. Er is veel variatie in de onderlinge scores van de kleuters.

Geen enkel taalaanbodkenmerk heeft een sterk verband met productie, enkel met receptie. Bij de inherente woordkenmerken is er een effect van woordklasse en concreetheid van een woord.

Frequentie van voorkomen in het aanbod heeft weinig invloed op de verwervingsscores, alleen bij de receptieve verwerving na tien weken.

Voor de receptieve verwerving blijkt opvallendheid in het aanbod bevorderlijk voor verwerving. Woorden die voorkomen in een betekenisvolle context en gepaard gaan met visuele ondersteuning, worden beter verworven.

Het bovenstaande geeft aanleiding tot de volgende conclusies.

- Uit een groot aantal onderzoeken komt naar voren dat allochtone leerlingen in het basisonderwijs in Nederlandse woordenschat een achterstand hebben ten opzichte van autochtone leerlingen, die in de loop van het basisonderwijs niet minder wordt.

Deze achterstand bestaat zowel op lexicaal niveau als op morfologisch niveau (Appel en Lalleman 1989, Verhallen 1994, Strating-Keurentjens 2000).

- Onderzoek onder Turkse leerlingen in Nederland wijst uit dat deze niet alleen achterblijven in het Nederlands ten opzichte van Nederlandse kinderen, maar ook in het Turks ten opzichte van Turkse kinderen in Turkije (Verhallen e.a. 1999, Aarts en Verhoeven 1999).
- Als factoren die samenhangen met de woordenschatontwikkeling Nederlands van allochtone leerlingen komen uit het onderzoek vooral naar voren: onderwijstype (allochtone leerlingen in het speciaal onderwijs presteren lager dan allochtone in het reguliere basisonderwijs) en milieu (Turkse leerlingen uit een hoog sociaal milieu presteren beter dan de anderen) (Verhoeven en Vermeer 1992, Leseman en Sahin 1996). Emmelot, Van Schooten en Timman (2001) stellen dat leerwinst in woordenschat vooral bepaald wordt door factoren buiten de school. Verhelst (2002) vond bij allochtone kleuters een positieve invloed van het aanbieden van woorden in een betekenisvolle context, met visuele ondersteuning en van opvallendheid in het aanbod.
- De achterstand van de allochtone leerlingen in Nederlandse woordenschat blijft niet zonder gevolgen voor hun schoolloopbaan. Woordenschat en woordvormingvaardigheid hangen bij allochtone leerlingen sterk samen met hun vaardigheid in het begrijpend lezen, meer nog dan bij autochtone (Droop en Verhoeven 1995). Teksten uit methodes voor wereldoriëntatie en begrijpend lezen hebben voor allochtone leerlingen veelal een te laag dekkingpercentage (percentage bekende woorden in verhouding tot onbekende) om een goed begrip mogelijk te maken (Vermeer 1998).



### 3. Onderzoek naar onderwijsleermateriaal

Het onderzoek naar onderwijsleermateriaal beschrijft en analyseert op welke wijze methoden vorm geven aan het onderwijs. Het gebruik van ICT en/of audiovisuele media is hierbij een speciaal aandachtspunt.

In het onderzoek van Bulte (1992) is nagegaan welke scholen de gestructureerde klassikale methode voor tweede taalverwerving *Knoop het in je oren* zijn gaan gebruiken in groep 1 van het basisonderwijs. Daarnaast is gekeken in hoeverre de methode gebruikt wordt volgens de opzet van de ontwikkelaars en welke factoren daarop van invloed zijn.

Uit de resultaten blijkt dat de methode vooral gebruikt wordt door scholen met een hoog percentage allochtone leerlingen. Deze scholen bevinden zich vooral in de grote steden; in meer dan de helft van de groepen zijn allochtone kleuters in de meerderheid. Tweederde van de groepen is heterogeen: de jongste en oudste kleuters zitten bij elkaar in de klas. Op de meeste scholen is de methode weloverwogen aangeschaft met als redenen het belang van woordenschatontwikkeling en problemen met de aanspreekbaarheid van de kleuters. Over het algemeen wordt de methode gebruikt conform de inhoudelijke opzet van het programma. Eerst worden geselecteerde woordjes geïntroduceerd, vervolgens wordt een verhaaltje voorgelezen en daaruit volgen verschillende opdrachten. Echter, op bijna de helft van de scholen wordt de methode niet klassikaal gebruikt, maar in NT2-lessen of bij remedial teaching. Bij klassikaal gebruik is de meerderheid van de kleutergroepen heterogeen van samenstelling. Leerkrachten die al langer met de methode werken, volgen het programma minder trouw. Het is niet duidelijk waardoor dat komt.

In het onderzoek van Hoogenkamp (1994) is onderzocht welke kenmerken de woordenschatmethodiek heeft die is opgenomen in de methode *De Taaltrampoline*, een methode voor mondelinge taal in het speciaal basisonderwijs. Daarnaast wordt een indruk gegeven van de eerste resultaten van deze methodiek.

De woordenschatmethodiek blijkt gebaseerd op twee benaderingen. Vanuit de orthodidactiek is ze gebaseerd op de gestructureerde benadering en vanuit de taalkunde op de interactieve benadering. Dit resulteert in een opbouw waarin de leerlingen stapsgewijs begeleid worden bij het kennismaken met nieuwe woorden en vervolgens bij het aanleren en oefenen van woorden. Ten slotte wordt de toepassing van woorden in reële taalgebruikssituaties geoefend.

De leerkrachten van MLK-scholen die met deze methodiek hebben gewerkt, geven aan dat de leerlingen op de methodegebonden toetsen vorderingen maken. Niet duidelijk is in hoeverre de geleerde woorden in de praktijk en op lange termijn toegepast worden door de leerlingen.

In het onderzoek van Van Gelderen (1994) is nagegaan in hoeverre het aanbod in taalmethoden voor de groepen 4 tot en met 8 aansluit op de eisen qua woordenschat die

gesteld worden in de instructies voor zaakvakken, zoals aardrijkskunde, geschiedenis en natuurkennis. Het woordgebruik in de zaakvakken is geanalyseerd via geluidsopnames van lessen in 43 klassen verdeeld over 34 scholen. De steekproef was gelijkmatig verdeeld over eentalige en meertalige klassen. Daarnaast is ook schriftelijk woordgebruik geanalyseerd, gebaseerd op teksten uit de meest gebruikte methoden voor het zaakvakonderwijs. De geanalyseerde methoden voor taalonderwijs betroffen algemene taalmethoden, begrijpend leesmethoden en taalmethoden voor niet-Nederlandstaligen.

De resultaten van de vergelijking tussen de eisen qua woordenschat in zaakvakonderwijs en het aanbod in taalonderwijs laten zien dat er nauwelijks sprake is van correspondentie. Weliswaar geven sommige taalmethoden en alle methoden voor niet-Nederlandstaligen systematisch aandacht aan uitbreiding van de woordenschat, niettemin is er een mismatch in de soorten woorden. Taalonderwijs richt zich voornamelijk op woorden uit de alledaagse communicatie, terwijl in het zaakvakonderwijs ook een groot aantal woorden wordt gebruikt met een lage gebruiksfrequentie (dit nog afgezien van vakspecifiek jargon). Ook wordt weinig aandacht besteed aan de problematiek van meerduidige woorden, contextafhankelijke betekenissen en metaforische woordgroepen die voorkomen in het zaakvakonderwijs. Qua omvang van het aanbod is het zelfs voor de twee methoden die het meest aandacht besteden aan weinig frequente algemene woorden, twijfelachtig of ze voldoende zijn voor het grote aantal verschillende woorden dat in het zaakvakonderwijs gebruikt wordt. Tenslotte is er in alle methoden op één na geen systematische aandacht voor strategieën voor het afleiden van woordbetekenissen. Omdat het niet goed mogelijk is de grote hoeveelheid verschillende woorden in het zaakvakonderwijs expliciet te onderwijzen, is het gebruik van strategieën om zelfstandig betekenissen af te leiden vermoedelijk van groot belang.

Appel en Verhallen (1998) gingen na in hoeverre en hoe er in het Nederlandse moedertaalonderwijs aandacht besteed wordt aan woordenschatuitbreiding. Door de veel gebruikte taalmethode *Taal Actief* voor groep 6 te analyseren is onderzocht hoeveel woorden aangeboden worden, welke woorden zijn geselecteerd, hoe de woorden onderwezen worden en of er sprake is van een bepaalde didactische fasering.

Uit de analyse van één leerjaar van *Taal Actief* blijkt dat er wekelijks gemiddeld 20 lexicale eenheden (woorden of uitdrukkingen) worden aangeboden, volgens de auteurs geen slechte score. Als de woorden worden vergeleken met de woordenlijst van Schrooten en Vermeer (1994), dan blijkt echter meer dan de helft van de woorden te gemakkelijk: ze figureren al in het taalaanbod voor groep 1/2. Ook gaat het in de lesjes vooral om de kernbetekenis en is uitbreiding van het achterliggende lexicale concept zelden aan de orde. De conclusie is dat er te weinig relevante woorden worden aangeboden. Er is ook geen duidelijke opbouw bij de selectie van woorden; het thema is vaak richtinggevend.

*Taal Actief* heeft geen systematische didactiek voor woordenschat, in de zin van voorbereken (voorkennis activeren), semantiseren (betekenisaspecten uitleggen), consolideren (in-



oefenen van het woord) en controleren (nagaan of het woord onthouden is). De oefeningen zijn daardoor vooral toetsend in plaats van ontwikkelend. Alleen in de extra pakketten voor meertalige leerlingen wordt er systematisch met bovenstaande vier-fasendidactiek gewerkt. Het merendeel van de woordenschatoefeningen heeft als doel betekenisverbanden tussen woorden te leggen; toch gaat er, in verhouding tot inhoudelijke aspecten, relatief veel aandacht uit naar de vorm van woorden.

Vaardigheden in woordenschat en technisch lezen zijn basisvoorwaarden voor goede prestaties bij begrijpend en studierend lezen. Bij de remediëring van leerlingen bij wie een achterstand geconstateerd is in (een van) beide domeinen heeft men tegenwoordig de mogelijkheid multimediale programma's in te zetten. Dit zijn programma's waarbij tekst, beeld en geluid geïntegreerd worden aangeboden. In het onderzoek van Overmaat, Van Daalen-Kapteijns en Otter (2001) zijn de volgende vragen onderzocht:

- 1) Welke criteria kunnen gesteld worden voor multimediale programma's?
- 2) In hoeverre voldoen veelbelovende programma's uit de schoolpraktijk aan deze criteria?
- 3) In hoeverre voldoen programma's die in (effect)onderzoek gebruikt worden aan deze criteria?
- 4) Welke richtlijnen kunnen opgesteld worden voor het ontwerpen en evalueren van multimediale programma's voor woordenschat en technisch lezen?

De criteria waaraan multimediale programma's moeten voldoen zijn op de eerste plaats van algemeen onderwijskundige aard en worden ontleend aan geldende instructietheorieën.

Daarbij zijn leerdoelen, deelvaardigheden en leerstofvolgorde, maar ook feedback en leerlingkenmerken centrale begrippen. Daarnaast zijn er criteria die te maken hebben met specifieke kenmerken van de multimediale programma's, zoals de combinatie van auditieve en visuele input. Ten slotte speelt de gebruiksvriendelijkheid van het programma ook een rol.

De veelbelovende programma's die in de praktijk voor het domein woordenschat gebruikt worden, voldoen maar ten dele aan de geformuleerde criteria. De gebruiksvriendelijkheid is niet onderzocht omdat er nog niet veel ervaring met deze programma's is opgedaan.

Programma's voor woordleren die in onderzoeken gebruikt zijn, voldoen slechts in heel beperkte mate aan de geformuleerde criteria. Het ontbreken van effecten is dan ook niet verwonderlijk.

De onderzoekers sluiten af met richtlijnen die kunnen worden opgesteld voor het ontwerpen en evalueren van multimediale programma's.

Het onderzoek naar onderwijsleermateriaal suggereert dat in bestaande taalmethodes voor het basisonderwijs in de jaren negentig geen sprake was van een weloverwogen woordselectie en een adequate didactiek van het woordenschatonderwijs (Van Gelderen 1994, Appel en Verhallen 1998). Met speciaal op woordenschatontwikkeling gericht onderwijsleermateriaal worden wisselende ervaringen gerapporteerd.

## 4. Onderzoek naar onderwijsleeractiviteiten

## 4.1 Descriptief onderzoek

Het descriptieve onderzoek stelt zich ten doel de stand van zaken in het taalonderwijs te beschrijven, aan de hand van vragen als: hoe ziet de praktijk eruit? Wat doen leerkrachten en leerlingen? Welke problemen ervaren ze daarbij? Welke didactische aanpakken zijn er te onderscheiden?

In het onderzoek van Verhallen (1992) wordt het woordenschatonderwijs op Nederlandse basisscholen in kaart gebracht aan de hand van de volgende vragen:

- Hoe kan de woordenschatuitbreiding van anderstalige kinderen op de basisscholen gekenschetst worden?
- Welke factoren spelen een rol in de praktijk van het huidige woordenschatonderwijs?

Via een vragenlijst zijn gegevens verzameld met betrekking tot oordelen van leerkrachten over woordproblemen bij anderstalige kinderen en de praktijk van het woordenschatonderwijs. Een groot deel van de problemen van allochtone kinderen in het onderwijs is volgens de leerkrachten terug te voeren op de woordenschat. Vooral in leersituaties blijken anderstalige kinderen problemen te hebben: de meeste tekorten worden gesignaleerd bij het begrijpen van vragen en opdrachten (zowel in mondelinge als schriftelijke leersituaties) en het schriftelijk uitvoeren van opdrachten. Leerlingen kennen vaak een woord wel passief, maar niet actief. Als voornaamste verklaring voor woordenschatachterstanden noemen de leerkrachten dat weinig woorden gericht behandeld worden in speciale woordenschatlessen.

De leerkrachten kennen bij spreek- en schrijfactiviteiten veel belang toe aan inhoudelijke taalaspecten. Het onder woorden brengen van gedachten en het leren gebruiken van Nederlandse woorden in de juiste betekenis zien ze als een substantieel onderdeel van de lessen. Bij luister- en leesactiviteiten vinden de leerkrachten globaal tekstbegrip belangrijker dan woordbegrip. In de praktijk besteden ze echter relatief veel aandacht aan vormaspecten van taal, zoals het goed gebruiken van lidwoorden, een goede zinsbouw en spelling, en verhoudingsgewijs weinig aan inhoudelijke taalaspecten.

Wanneer de leerkrachten werken aan woordenschatuitbreiding, sluiten ze vooral aan bij de lesjes in de taalmethode en leggen ze nadruk op het actief gebruik van woorden. De meest gebruikte didactische werkvorm is het geven van voorbeelden; ook het laten afleiden van de betekenis uit de context komt redelijk veel voor. Bij het inoefenen van woorden ligt het accent ook op actief gebruik: de meest voorkomende methode is zinnetjes laten maken waarin het woord op de juiste wijze gebruikt moet worden. Er wordt vooral aandacht besteed aan woorden die anderstalige kinderen niet kennen; volgens de leerkrachten zijn dat de abstracte en niet-frequente woorden.

In 1992 wordt al door leerkrachten onderkend dat allochtone leerlingen problemen hebben met de ontwikkeling van hun woordenschat en dat deze leiden tot problemen in leersituaties, zo blijkt uit bovenstaand onderzoek. Tegelijk blijkt dat van gericht woordenschatonder-

wijs maar in beperkte mate sprake is, ook naar het oordeel van de leerkrachten zelf. Er zijn geen speciale woordenschatlessen; wel wordt aangesloten bij de lessen uit de taalmethode. Het accent ligt op het actief gebruik van woorden en op abstracte en niet-frequente woorden. Helaas ontbreekt iedere informatie over tijdsbesteding aan en didactische vormgeving van het woordenschatonderwijs na 1992.

## 4.2 Construerend onderzoek

Het doel van construerend onderzoek is nieuwe didactische aanpakken te ontwikkelen voor de praktijk, waarbij leerplanontwikkeling en onderzoek hand in hand gaan. Er wordt onderwijsleermateriaal ontwikkeld dat in de praktijk uitgetoetst wordt en op grond van de ervaringen wordt bijgesteld.

Voor het woordenschatonderwijs is geen construerend onderzoek verricht.

## 4.3 Effectonderzoek

Bij effectonderzoek is het doel om vast te stellen wat de effecten zijn van bepaalde didactische aanpakken op de leerprestaties van de leerlingen. Omdat in effectonderzoek didactische aanpakken meestal ook vertaald worden in ontwikkeld onderwijsleermateriaal, heeft dit onderzoek ook een construerend aspect, maar dit is niet het hoofddoel.

Een aantal van de geïnventariseerde onderzoeken gaat het effect na van programma's die ten doel hebben de woordenschat van leerlingen te vergroten of te verdiepen; deze beschrijven we in paragraaf 4.3.1.

In paragraaf 4.3.2 beschrijven we onderzoeken die het effect nagaan van programma's die ten doel hebben de leerling een of meer strategieën bij te brengen met behulp waarvan de leerling woorden kan afleiden, op grond van kenmerken van de woorden zelf of op grond van de context.

### 4.3.1 Onderzoek naar programma's voor vergroten of verdiepen van de woordenschat

Van der Helm (1994) ging het effect na van het gestructureerde en planmatige woordenschatprogramma *Taalplan Kleuters* op de woordenschatontwikkeling van allochtone kleuters. De resultaten op programmegebonden en programmaonafhankelijke toetsen voor actieve en passieve woordenschat zijn vergeleken met de resultaten bij kleuters die minder

planmatige en gestructureerde woordenschatprogramma's aangeboden krijgen. Het gaat daarbij om *Knoop het in je oren* voor vierjarigen en *Laat wat van je horen* voor vijfjarigen. Voor zowel de vierjarige als de vijfjarige kleuters geldt dat alle groepen na de woordenschatprogramma's vooruitgaan op de verschillende toetsen. Het effect is echter groter bij de groepen die *Taalplan Kleuters* hebben gekregen. Verklaringen waarom kleuters meer woorden leren met *Taalplan Kleuters* moeten gezocht worden in de systematischer inzet, de grotere tijdsinvestering, het grotere aantal aangeboden woorden en de frequentere herhaling en meer uitgebreide toepassing van de woorden, stelt Van der Helm.

Appel en Vermeer (1996, zie ook Appel en Vermeer 1990, 1991, 1993a en 1993b) onderzochten het effect van een onderwijsprogramma van groep 1 tot en met groep 4 om de woordenschat van allochtone kinderen te vergroten. Het programma was samengesteld uit een combinatie van bestaande methoden voor Nederlands als tweede taal en prentenboeken. Onderzocht is of de leerlingen die dit programma aangeboden krijgen, hoger scoren dan de controlegroep op zowel curriculumafhankelijke als curriculumonafhankelijke toetsen (de woordenschattoetsen uit de Taaltoets Allochtone Kinderen, Verhoeven en Vermeer 1989). Ook is nagegaan of het woordenschatprogramma een effect had op hun vaardigheid in begrijpend lezen in groep 5. Tenslotte is de omvang van hun woordenschat vergeleken met die van Nederlandse leeftijdsgenoten.

Alle groepen leerlingen blijken vooruit te gaan op de curriculumafhankelijke toetsen. De experimentele groepen scoren significant hoger: zij gaan dus meer vooruit dan de controlegroepen. De toename van de scores is wel lager dan verwacht.

Ook op de curriculumonafhankelijke toetsen gaan de experimentele groepen meer vooruit dan de controlegroepen, zowel voor actieve als voor passieve woordenschat. Het programma heeft dus een positief effect op de totale woordenschatontwikkeling.

De concentratiegraad allochtone leerlingen van de scholen speelt hierbij geen rol: 'zwarte' scholen (meer dan 50% allochtone leerlingen) gaan evenveel vooruit als 'witte' (minder dan 50% allochtone leerlingen).

De experimentele groepen die het programma doorlopen hebben, scoren significant hoger voor begrijpend lezen dan de controlegroepen.

De Turkse en Marokkaanse leerlingen uit de experimentele groepen halen het niveau van de Surinaamse kinderen uit het normeringsonderzoek van de Taaltoets Allochtone Kinderen, zowel qua passieve als qua actieve woordenschat. Daarmee lopen ze een à twee jaar voor op hun Turkse en Marokkaanse leeftijdsgenoten, zowel uit de controlegroepen als vergeleken met de landelijke norm van de TAK. Het niveau van hun autochtone Nederlandse leeftijdsgenoten wordt echter niet bereikt; hierbij lopen ze nog ongeveer een jaar achter.

De onderzoeksresultaten maken duidelijk dat het woordenschatprogramma effectief is geweest, en dat het mogelijk is de ontwikkeling van de woordenschat in het Nederlands van allochtone leerlingen een impuls te geven, zo concluderen de onderzoekers.

Verhallen, Schoonen en Appel (2001) onderzochten het effect van het programma 'Van Woorden Weten' op de diepe woordkennis van leerlingen uit groep 5. Onder diepe woordkennis wordt verstaan dat leerlingen woorden kunnen plaatsen in een hiërarchische structuur binnen een semantisch netwerk: het woord *appel* wordt niet meer alleen geassocieerd met *eten* (alledaagse betekenisrelatie), maar ook met *vrucht* (abstracte, paradigmatische betekenisrelatie). In het programma wordt op een systematische wijze gewerkt aan deze verdieping van woordenschat via stapsgewijze opbouw, intensieve begeleiding en directe feedback, en coöperatief leren en zelfstandig werken. Er is onderzocht of het programma een positief effect heeft op:

- 1) De diepe woordkennis in de geoefende domeinen (de thema's Dieren, Voertuigen en Beroepen).
- 2) De diepe woordkennis in niet-geoefende domeinen.
- 3) De leesvaardigheid van leerlingen.

Voor het testen van diepe woordkennis is gebruik gemaakt van de 'WAT', een woordassociatietoets, die curriculumafhankelijk is gemaakt voor het meten van de geoefende domeinen. Leesvaardigheid is gemeten met behulp van een zelf ontwikkelde cloze-toets (woorden moeten ingevuld worden op open plaatsen in de tekst).

De diepe woordkennis van zwakke lezers uit de getrainde groep blijkt significant en sterk te verbeteren ten opzichte van zwakke lezers uit de controlegroep. Ze halen bijna het niveau van hun niet-zwakke klasgenoten, die gelijk blijven ten opzichte van de controleklasgenoten. Dit effect is er alleen voor de geoefende domeinen. Er treedt dus geen transfer op naar de niet-geoefende domeinen. Evenmin is er transfer naar begrijpend lezen: de leesvaardigheid van de getrainde leerlingen verschilt niet significant van die uit de controlegroep. Als mogelijke verklaringen voor dit uitblijven van transfer opperen de auteurs dat duur en omvang van het programma mogelijk te beperkt zijn geweest, dat het programma niet of te weinig gericht is geweest op transfer en dat diepe woordkennis niet spontaan transfereert naar andere domeinen, zodat voor elk domein diepe woordkennis aangeleerd moet worden.

Segers e.a. (2001) onderzochten de effecten van twee interventies die tot doel hebben de woordenschat van allochtone kinderen te vergroten via een adaptief woordenschatprogramma op de computer. Aan de eerste interventiestudie namen 25 oudste allochtone kleuters deel, aan de tweede studie 30 jongste allochtone kleuters.

Uit de resultaten blijkt dat beide groepen kleuters na een training van 75 tot 90 minuten een significante vooruitgang hebben geboekt, waarbij de kleuters gemotiveerd en met veel plezier aan het programma werkten. De oudste kleuters gingen meer vooruit dan de jongste kleuters.

Zowel de aanvangswoordenschat, gemeten via een voortest, als de hoeveelheid gedane oefeningen op de computer bleek van invloed op de leerwinst.

De auteurs concluderen dat kleuters in staat zijn om zelfstandig hun woordenschat uit te breiden via een adaptief en interactief computerprogramma dat gerichte hulp en feedback geeft.

Uit het bovenstaande vallen de volgende conclusies te trekken:

- Het gestructureerde en planmatige woordenschatprogramma *Taalplan Kleuters* (Van der Helm 1994) en het adaptieve en interactieve computerprogramma van Segers e.a (2001) hebben een positief effect op de groei van de woordenschat van allochtone kleuters.
- Het woordenschatprogramma van Appel en Vermeer (1996), samengesteld uit een combinatie van NT2-methoden en prentenboeken, heeft een positief effect op de groei van de woordenschat van allochtone leerlingen uit groep 1 tot en met 5. Het heeft ook een positief effect op het begrijpend lezen van de leerlingen.
- Het programma *Van Woorden Weten* (Verhallen, Schoonen en Appel 2001) heeft een positief effect op de diepe woordkennis van leerlingen uit groep 5. Dit geldt alleen voor woorden uit geoefende domeinen. Het heeft geen effect op het begrijpend lezen van de leerlingen.

### 4.3.2 Onderzoek naar programma's voor het afleiden van woordbetekenissen

Coenen (1989) ging in een experimenteel onderzoek na of woordvormingsonderwijs (toegepast op de kennis en het gebruik van affixen, ofwel voor-en achtervoegsels) bij 12-jarige allochtone leerlingen kan leiden tot beter begrip van onbekende woorden en tot uitbreiding van de passieve woordenschat. De achterliggende gedachte luidt dat wanneer leerlingen vroeg leren onderdelen in woorden te herkennen die in meer woorden voorkomen, dit hen kan helpen om de betekenis van een onbekend woord te identificeren.

De leerlingen kregen een voortoets waarin hun passieve kennis van negen affixen werd nagegaan, een les over woordvorming waarin vijf van deze affixen werden behandeld en een natoets over dezelfde negen affixen als in de voortoets.

De natoets werd significant beter gemaakt dan de voortoets. Dit was het sterkst het geval bij de items over de uitgelegde affixen, maar ook de niet-uitgelegde affixen gingen vooruit. De instructie heeft blijkbaar tot gevolg gehad dat de leerlingen zich in het algemeen bewuster zijn geworden van woordstructuren, stelt Coenen. Zij wijst wel op de beperkingen van het onderzoek: het ontbreken van een controlegroep en een klein aantal proefpersonen. De belangrijkste conclusie uit het onderzoek is dat de uitbreiding van kennis over woordvorming door allochtone kinderen effectief kan zijn voor het inhalen van hun achterstand in Nederlandse woordkennis.

Van Daalen-Kapteijns, De Gloppe en Schouten-Van Parreren (1997, zie ook Van Daalen-Kapteijns e.a. 1996) gingen na wat de effecten zijn van een trainingsprogramma voor het afleiden van onbekende woorden uit de context bij leerlingen uit groep 8. Het trainingsprogramma bestond uit drie achtereenvolgens uit te voeren tactieken (vergelijk Meulenbeek 1995, hierna):

- 1) De 'rem-tactiek': de leerlingen moeten op de rem gaan staan als ze een onbekend woord tegenkomen, zodat ze kunnen nagaan of er al dan niet aandacht besteed moet worden aan het woord;
- 2) De 'speur-tactiek': leerlingen stellen vragen aan de context van het woord, proberen van daaruit te komen tot een synoniem of een definitie van het onbekende woord en controleren of dat past in de context;
- 3) De 'inzoom-tactiek': de leerlingen gaan na of het onbekende woord zelf informatie oplevert over de betekenis die strookt met wat tot nu gevonden is.

Er is gebruik gemaakt van een pretest-posttest design met controlegroep.

Getrainde leerlingen bleken niet significant hoger te scoren op de natoets dan ongetrainde leerlingen.

Om na te gaan of er ondanks het ontbreken van effect op het vinden van de juiste woordbetekenis misschien effect van de training te zien zou zijn op het afleidproces, is dit proces met behulp van hardop-denkprotocollen onderzocht. Getrainde leerlingen blijken weliswaar een aantal relevante afleidactiviteiten vaker uit te voeren dan de ongetrainde leerlingen (zoals herlezen in de context en controleren of de door hen afgeleide betekenis van het doelwoord daarin past), maar dit leidt uiteindelijk niet tot een betere kwaliteit van de afgeleide woordbetekenissen.

Meulenbeek (1995) onderzocht of leerlingen uit groep 8 na deelname aan een experimentele training in woordleerstrategieën en bijbehorende metacognitieve vaardigheden, deze strategieën en vaardigheden stapsgewijs kunnen toepassen. Op basis van lesobservaties en van toetsen is nagegaan of de leerlingen in staat zijn informatie over woordbetekenis te verzamelen uit de context en de woordvorm en of ze in staat zijn informatie over woordbetekenis te onderscheiden in algemene en bijzondere kenmerken.

Uit de toetsresultaten blijkt dat de gemiddelde kennis van de leerlingen over de zogenaamde *rem*strategie, waarbij de leerlingen 'op de rem' moeten gaan staan als ze een vreemd woord tegenkomen en zich vervolgens enkele vragen moeten stellen, redelijk goed is. Bij de *speur*strategie, waarbij de leerlingen algemene en bijzondere kenmerken van woordbetekenis moeten opsporen, is hun kennis onvoldoende. Over hun kennis van de *inzoom*strategie, waarbij de leerlingen op zoek moeten naar een definitie van een woord, geeft de toets onvoldoende uitsluitsel.

Uit de lesobservaties blijkt dat de leerlingen te weinig gestimuleerd zijn om zelf vragen te stellen en informatie te ordenen in de lessen en om te reflecteren in de nabesprekingen.



Dit kunnen toepassen van metacognitieve vaardigheden is een wezenlijk onderdeel van de woordleerstrategieën. Het negatieve resultaat van het onderzoek is daarom niet verrassend.

In het onderzoek van Tomesen en Aarnoutse (1998) is nagegaan wat het effect is van instructie in het afleiden van woordbetekenissen bij zwakke en gemiddelde begrijpend lezers uit groep 6. Er is onderzocht of zwakke en gemiddelde begrijpend lezers evenveel van het instructieprogramma profiteren en of er een transfereffect optreedt naar begrijpend lezen in het algemeen.

De leerlingen uit de experimentele groep leren woordbetekenissen afleiden op grond van de woorden zelf (de stam of woordvorm) en op grond van de context. Ze volgen een programma dat gebaseerd is op de principes van directe instructie en reciprocal teaching (onderwijs met wisselende beurten in kleine groepen).

Uit het onderzoek blijkt dat het programma een significant effect heeft op de vaardigheid om woordbetekenissen af te leiden: de experimentele groep presteert beter dan de controle-groep op een toets 'Afleiden van woordbetekenissen'. In het algemeen profiteren de zwakke begrijpende lezers, voor wie de instructie primair bedoeld is, meer van de training dan de gemiddelde begrijpende lezers. Er blijken geen transfereffecten op te treden naar begrijpend lezen.

In twee meta-analyses van De Gloppe, Fukkink en Swanborn (2000, zie ook Fukkink en De Gloppe 1998 en Swanborn en De Gloppe 1999) is de rol onderzocht van incidenteel woorden leren tijdens het lezen. In de eerste is nagegaan hoe groot de kans is dat leerlingen erin slagen de betekenis van nieuwe woorden uit de context af te leiden en te leren en van welke factoren dit afhankelijk is. In de tweede is onderzocht in welke mate vaardigheden die een rol spelen bij incidenteel leren van woorden door instructie te beïnvloeden zijn en welk type instructie het meest effectief is. Het gaat daarbij om de vaardigheden afleiden van woordbetekenissen uit de context en onthouden van woordbetekenis en woordvorm. Voor de eerste onderzoeksvraag zijn 20 experimenten uit Europa en de Verenigde Staten geanalyseerd, voor de tweede vraag zijn 21 experimenten geanalyseerd.

Uit de eerste meta-analyse blijkt dat lezers inderdaad incidenteel woorden leren uit de context. Gemiddeld over studies en dus gemiddeld over woorden, teksten en lezers bestaat een kans van 15% dat de betekenis van onbekende woorden incidenteel afgeleid en geleerd wordt. Ofwel: 15 van de 100 woorden worden geleerd, een op de zeven woorden. Hoe ouder de leerlingen zijn, hoe groter de woordleerkans: lezers van circa 8 jaar leren een op de twaalf onbekende woorden die ze tegenkomen, lezers van circa 18 jaar een op de drie. Andere factoren die de woordleerkans beïnvloeden, zijn het leesvaardigheidsniveau van de lezer en de verhouding tekstlengte - aantal onbekende woorden in de gelezen tekst.

Uit de tweede meta-analyse blijkt dat de vaardigheid in het afleiden van woordbetekenissen uit de context via instructie is te verbeteren. Programma's die hierop gericht zijn, laten

een gemiddeld effect zien van bijna een halve standaarddeviatie, een effect van 'gemiddelde grootte'. Dit is opmerkelijk gezien de relatief korte duur van de gegeven instructies. De effecten in de studies verschillen echter sterk. Instructie waarbij leerlingen worden gewezen op het herkennen van specifieke tekstaanwijzingen of 'clues', lijkt het meest effectief te zijn. Leerlingen leren hierbij bijvoorbeeld dat er soms een woord in de tekst staat dat hetzelfde betekent als het moeilijke woord (de synoniem-clue) of juist het tegenovergestelde (de antoniem-clue). Het minst effectief is de cloze-instructie, waarbij leerlingen moeten raden welk woord er op een opengelaten plek in de tekst past; dit is niet verwonderlijk omdat leerlingen op deze open plekken uiteraard alleen woorden kunnen invullen die ze al kennen. Strategie-instructie, waarbij de leerlingen leren om volgens een aantal vaste stappen woordbetekenissen af te leiden uit de context, levert wisselende effecten op. Hetzelfde geldt voor instructie in de definitie-aanpak, die zich richt op de ontwikkeling van het concept van woorddefinitie bij de leerlingen

Ook in de dissertatie van Fukkink (2002) staat het afleiden van woorden uit schriftelijke contexten centraal. Instructie dient volgens hem twee doelen. In de eerste plaats komen leerlingen veel onbekende woorden tegen tijdens het lezen en daarom is het van belang dat ze strategieën hebben om met deze situatie om te gaan. Ten tweede wordt afleiden uit de context als belangrijk beschouwd omdat het de incidentele woordleerkans kan vergroten. Omdat leerlingen zoveel onbekende woorden tegenkomen bij het lezen, zou zelfs een kleine verbetering van hun afleidvaardigheid moeten leiden tot een aanzienlijk aantal woorden dat wordt geleerd op de langere termijn.

Fukkink's eerste deelonderzoek, een meta-analyse, beschreven we hiervoor. Het tweede deelonderzoek, naar de kwaliteit van uit de context afgeleide woordbetekenissen, beschreven we in paragraaf 2.1 (Fukkink, Blok en De Gloppe 2001).

Het derde deelonderzoek is een procesanalyse, waarin de vragen centraal staan welke activiteiten leerlingen uitvoeren bij het afleiden uit schriftelijke contexten, hoe die zich verhouden tot de kwaliteit van hun definities van woorden en of er verschil is tussen de activiteiten van jongere en oudere leerlingen. Deze vragen zijn onderzocht bij leerlingen uit groep 4, 6 en 8, met gebruikmaking van de hardop-denkmethode. Leerlingen bleken in staat een of meer hypothesen te genereren over de betekenis van een woord, deze vervolgens te controleren en de kwaliteit ervan te evalueren om uiteindelijk tot een definitief antwoord te komen. Maar deze handelingen werden niet in een vaste volgorde uitgevoerd van genereren, controleren en evalueren voor elke hypothese. De leerlingen verkortten de sequentie vaak, waarbij soms elke oriëntatie en evaluatie kwam te vervallen. Strategie-instructie moet leerlingen aanmoedigen verschillende hypothesen te formuleren voor de betekenis van een onbekend woord en deze te controleren op semantische en grammaticale passendheid, concludeert Fukkink.

In een vierde deelonderzoek voerde Fukkink bij leerlingen van groep 6 een experiment uit naar het effect van instructie op de afleidvaardigheid en de woordleerkans. Clue-instructie

(in het herkennen van specifieke tekstaanwijzingen) en strategie-instructie waren hierin gecombineerd. De onderwezen strategie bestond uit vier stappen: het doorzoeken van de context, het bedenken van een antwoord, het controleren en tenslotte het formuleren van een definitie. De eerste stap hield in het zoeken van een synoniem of antoniem of andere woorden die helpen bij het afleiden van de woordbetekenis. Leerlingen werden tenslotte gestimuleerd de strategie te gebruiken bij het gewone lezen om het incidenteel woordleren te bevorderen. Het programma resulteerde niet in een verbetering van de afleidvaardigheid of een verhoging van de incidentele woordleerkans bij de leerlingen uit de experimentele groep. Als verklaring oppert Fukkink dat het programma nogal ambitieus is, gelet op de inhoud van de training en het toetsmateriaal. Het uitblijven van effect maakt volgens hem duidelijk dat het nog een open vraag is of de gehoopte versnelling van de woordenschatuitbreiding binnen het bereik ligt van de huidige programma's. Instructie in het afleiden van de woordbetekenis uit de context is mogelijk niet het door sommige onderzoekers en leerkrachten gehoopte wondermiddel.

Uit het bovenstaande vallen de volgende conclusies te trekken.

- Leerlingen zijn in staat tijdens het lezen woordbetekenissen af te leiden en te leren uit de context, volgens internationaal onderzoek en dit des te beter naarmate ze ouder worden. (De Gloppe, Fukkink en Swanborn 2000). De vaardigheid in het afleiden van woordbetekenissen uit de context valt via instructie te verbeteren, blijkt uit dezelfde studie, vooral als leerlingen worden gewezen op specifieke tekstaanwijzingen. Strategie-instructie, in de zin van via vaste stappen woordbetekenissen leren afleiden, levert wisselende effecten op.
- In Nederlands onderzoek bleek onderwijs in woordvorming (morfologische kennis) effectief bij twaalfjarige allochtone leerlingen (Coenen 1989), evenals onderwijs in woordbetekenissen afleiden op grond van woordvorm en context bij zwakke en gemiddelde lezers uit groep 6 (Tomesen en Aarnoutse 1998). Onderwijs in de 'rem'-strategie, 'speur'-strategie en 'inzoom'-strategie bleek bij leerlingen uit groep 8 niet of nauwelijks effectief (Meulenbeek 1995, Van Daalen-Kapteijns, De Gloppe en Schouten-Van Parreren 1997). Ook het door Fukkink (2002) ontwikkelde strategische programma voor leerlingen van groep 4, 6 en 8 bleek niet effectief, noch voor verbetering van de afleidvaardigheid, noch voor verhoging van de incidentele woordleerkans.

# 5. Instrumentatie- onderzoek

Instrumentatieonderzoek is onderzoek dat zich bezig houdt met het ontwikkelen en beproeven van valide en betrouwbare meet- en beoordelingsinstrumenten ten behoeve van de lespraktijk. Ook onderzoek dat gericht is op het vergroten van inzicht in de meet- en beoordelingsproblematiek valt onder deze noemer.

In paragraaf 5.1 beschrijven we eerst het onderzoek dat gericht is op de ontwikkeling van instrumenten om de woordenschat te toetsen.

In paragraaf 5.2 beschrijven we een type instrumentatieonderzoek dat specifiek is voor het domein Woordenschat: onderzoek ten behoeve van de samenstelling van lijsten van woorden die (op bepaalde momenten) in het basisonderwijs beheerst moeten worden.

## 5.1 Onderzoek naar het toetsen van de woordenschat

In Verhoeven en Vermeer (1989, zie ook Verhoeven en Vermeer 1999) wordt de Taaltoets Allochtone Kinderen (TAK) voor de onderbouw wetenschappelijk verantwoord. Dit gebeurt via een theoretische beschouwing over het proces van taalverwerving en over de manieren waarop taalvaardigheid gediagnosticeerd kan worden. Vervolgens worden de stappen verantwoord die bij de ontwikkeling van de TAK gezet zijn. Ten slotte gaat men in op diagnosticeren met behulp van de TAK in de praktijk.

De visie die Verhoeven en Vermeer aanhangen met betrekking tot taalverwerving gaat uit van het proces van creatieve constructie. In die visie staan zowel de cognitieve vermogens van de taalleerder als externe factoren zoals taalaanbod en taalomgeving centraal. Met betrekking tot leerderskenmerken worden naast intelligentie ook vaak attitude en motivatie genoemd.

Bij de instrumentontwikkeling is uitgegaan van een definitie van taalvaardigheid in communicatieve functies. Daarbij worden vaardigheden op het niveau van klank, woord, zin en tekst onderscheiden. Toetsgegevens worden verkregen met behulp van tien toetsen.

Op klankniveau zijn dat een klankonderscheidingstaak en een articulatietaak. De woordenschat wordt passief en actief bevraagd. Op het niveau van woord- en zinsstructuur zijn vier taken opgenomen: twee zinsbegripstaken, een woordvormingstaak en een zinsvormingstaak. Op het tekstuele niveau is een tekstbegriptaak ontwikkeld.

In een proefonderzoek is de toetsbatterij bij 208 leerlingen afgenomen. Van 173 leerlingen zijn ook gegevens ingewonnen bij de leerkrachten. De definitieve toetssamenstelling is vervolgens bepaald: sommige taken zijn ingekort en er is nu sprake van drie zinsbegripstaken in plaats van twee. Naar aanleiding van ervaringen met vierjarige leerlingen is besloten de toets pas vanaf vijf jaar af te nemen.

In een normeringonderzoek waaraan Nederlandse, Surinaamse, Turkse en Marokkaanse leerlingen van 5-9 jaar deelnamen, zijn vervolgens vergelijkingsgegevens verzameld.

De toets geeft behalve een normgerichte diagnose (hoe scoort een leerling in verhouding tot de normgroep?) ook een inhoudelijke diagnose: wat wordt wel en niet beheerst?

In het onderzoek van Schoonen en Damhuis (1992) wordt ingegaan op de constructie en evaluatie van toetsen die als diagnostisch hulpmiddel bedoeld zijn bij het evalueren van het woordenschatonderwijs zoals dat in *Taalplan Kleuters* (Van de Helm 1994) vormgegeven is. *Taalplan Kleuters* is een taalstimuleringsprogramma voor kleutergroepen met relatief veel allochtone leerlingen. Centraal staat de uitbreiding van de woordenschat. Voor elk programmadeel zijn er receptieve (en soms: productieve) programmeerbare toetsen ontwikkeld. Een toets bestaat uit een verhaaltje met daarbij vragen (contextrijk) of uit losse woorden (contextarm).

De contextrijke toetsen blijken bij afname duidelijk niet te voldoen: de toetsen zijn in verschillende opzichten te moeilijk, de leerling-prestaties zijn uitzonderlijk laag en de afname vergt teveel van zowel kleuter als toetsmedewerker.

De contextarme toetsen functioneren over het algemeen beter. De receptieve toetsen blijken betrouwbaar op toets- en meestal ook op themaniveau, maar wel moeilijk: twee derde van de vragen (over onderwezen woorden) wordt goed beantwoord. Leerkrachten en toetsafnemers geven aan sommige opgaven verwarrend te vinden. De productieve toetsen blijken betrouwbaar, maar nog moeilijker dan de receptieve toetsen: slechts iets meer dan een derde van de vragen wordt goed beantwoord. Het gebruikersoordeel valt hier veel slechter uit dan bij de receptieve toetsen. Ook hier komen de gebruikers met kritische kanttekeningen die bij de revisie verwerkt zullen worden.

Schoonen en Verhallen (1998) beschrijven de constructie en de normering van een toets (de *WoordAssociatieTaak*) voor het meten van diepe woordkennis aan de hand van gestructureerde woordassociatie, bij kinderen in de bovenbouw van het basisonderwijs. In het onderzoek is nagegaan hoe betrouwbaar en valide de test is. De interne consistentie van de toets is als indicator voor de betrouwbaarheid ervan genomen. Er is onderzocht of de moeilijkheidsgraad van de toets goed is en of hij voldoende tussen leerlingen differentieert. De hypothese is dat de toets valide is als hij verschillen laat zien tussen jongere en oudere en tussen Nederlandstalige en anderstalige leerlingen en als hij samenhangt met toetsen die een zelfde construct meten. Ten slotte zijn de efficiëntie en de bruikbaarheid van de toets geanalyseerd. Er zijn twee versies van de toets ontwikkeld: A en B. Over het algemeen zijn de toetsen redelijk intern consistent. De individuele items correleren positief en redelijk goed.

Beide testen zijn qua moeilijkheid goed geschikt voor groep 5 en (in iets mindere mate) voor groep 7. Er is een significant verschil in de scores van de twee leeftijdsgroepen en tussen de scores van de Nederlandstalige en anderstalige leerlingen. De Turkse leerlingen presteren het zwakst. De anderstalige leerlingen hebben in groep 7 iets kleinere achterstanden dan in groep 5. De toets hangt samen met de scores op de definitietaak van de *Taaltoets Allochtone Kinderen*, al moet de sterkte van dit verband genuanceerd worden omdat de helft van de woorden in beide toetsen hetzelfde is.

Al met al voldoet de toets aan de verwachtingen: verschillen in diepe woordkennis tussen groepen kinderen kunnen ermee aangetoond worden en de toetsscores correleren hoog met de scores op een vergelijkbare toets.

Het instrumentatieonderzoek heeft een tweetal betrouwbare en valide meetinstrumenten opgeleverd om de woordenschat te toetsen:

- De Taaltoets voor Allochtone Kinderen (TAK) in de onderbouw, waarin onder meer woordenschat en woordvorming worden bevraagd (Verhoeven en Vermeer 1989);
- De WoordAssociatieTaak (Schoonen en Verhallen 1998) voor het meten van diepe woordkennis bij leerlingen in de bovenbouw.

## 5.2 Onderzoek naar het samenstellen van woordenlijsten

Het gebrek aan woordkennis in het Nederlands bij allochtone leerlingen is een oorzaak van grote verschillen in schoolprestaties tussen Nederlandse en niet-Nederlandse kinderen op de basisschool. Voor de selectie van de leerstof voor het woordenschatonderwijs is het van belang te weten welke woorden leerlingen al kennen en welke woorden ze zouden moeten kennen. Coenen en Vermeer (1988, zie ook Coenen 1989) stelden op basis van gesproken Nederlandse teksten van Turkse, Marokkaanse, Surinaamse en Molukse leerlingen een beheersingslijst op van woorden die actief gebruikt worden.

Er is een alfabetische lijst samengesteld die is uitgesplitst naar de onder- en de bovenbouw van de basisschool. Daarnaast zijn er thematische lijsten samengesteld, waarin woorden bij elkaar zijn gezet die tot één betekenisdomein behoren, zoals bijvoorbeeld huis of school. Deze lijsten zijn uitgesplitst naar verschillende leeftijdscategorieën. Ten slotte is een lijst van woorden samengesteld die veertig of meer keren voorkomen in het taalgebruik van de leerlingen. Deze woordenlijsten vormen de basis van een beheersingslijst van verschillende woorden.

De studie is in de eerste plaats bestemd voor diegenen die zich bezig houden met het ontwikkelen van lesmateriaal voor basisschoolleerlingen.

In het onderzoek van Van Hout en Vermeer (1992) is nagegaan of woordfrequentielijsten beter gebaseerd kunnen worden op 'geometrisch gemiddelden' van woorden dan op ruwe frequenties of op het gewoon optellen van het aantal verschijningen van woorden in corpora (tekstbestanden).

Het geometrisch gemiddelde van een woord is een statistische maat waarin naast de ruwe frequentie ook de spreiding van een woord over verschillende domeinen is verrekend.

Er is onderzocht welke problemen ruwe woordfrequenties met zich meebrengen en welke voordelen het werken met het geometrisch gemiddelde heeft.

Woordfrequentielijsten zijn betrouwbaarder naarmate de corpora waarop ze gebaseerd zijn groter zijn. Ondanks het feit dat vaak grote corpora gebruikt worden, blijken lijsten met ruwe woordfrequenties niet altijd representatief te zijn in de zin van een stabiele spreiding over deelcorpora. Hoe gelijkmatiger de frequenties over verschillende corpora verdeeld zijn, hoe hoger het geometrisch gemiddelde. De rangorde die op basis van dit gemiddelde tot stand komt met de meest “nuttige” woorden bovenaan, is betrouwbaarder en representatiever dan een lijst met ruwe frequenties.

Het voordeel is daarnaast dat er voor specifieke doelgroepen en/of domeinen eenvoudiger woordenlijsten gegenereerd kunnen worden, zonder dat er enorme corpora verzameld hoeven te worden.

Damhuis en De Gloppe (1993) onderzochten hoe leerkrachten oordelen over de wenselijke woordenschat van kleuters. De aanleiding tot dit onderzoek is het uitwerken van een woordenschatlijn voor het taalstimuleringsprogramma 'Taalplan Kleuters' (Van der Helm 1994). Er is nagegaan welke woorden volgens leerkrachten receptief of productief gekend moeten zijn op verschillende momenten in de kleutergroepen. De betrouwbaarheid en validiteit van deze oordelen zijn onderzocht. Daarnaast is gekeken naar verklaringen voor de verschillende oordelen van leerkrachten en is de convergentie met andere lijsten en taaltoetsen onderzocht. Ten slotte is nagegaan hoe de resultaten van het onderzoek verwerkt kunnen worden tot een definitieve woordenlijst.

De leerkrachten gaven op een bestaande lijst, de 'Voorlopige woordenlijst Taalplan Kleuters', aan welke woorden receptief en/of productief gekend moeten worden aan begin en eind van groepen 1 en 2. De overeenstemming tussen oordelen van individuele leerkrachten is matig positief. Volgens leerkrachten zonder anderstalige kleuters moeten er twee keer zoveel woorden aan het begin van de kleuterperiode receptief en zes keer zoveel productief beheerst worden als volgens leerkrachten met anderstalige kleuters. Leerkrachten van groep 1 en leerkrachten met meer dan tien jaar ervaring, geven latere receptieve beheersingsmomenten aan dan leerkrachten van groep 2 en leerkrachten met minder ervaring. De norm van de leerkrachten versoepelt naarmate zij een hoger percentage anderstalige kleuters op school dan wel in de eigen groep hebben, verbonden zijn aan een school met een hoger schoolgewicht, jongere kleuters in de eigen groep hebben of meer ervaring in het kleuteronderwijs hebben.

Er is een hoge convergentie van de gemiddelde resultaten met de Nieuwe Streeflijst en de Taaltoets Allochtone Kinderen.

De resultaten zijn verwerkt tot een definitieve rangordewoordenlijst voor Taalplan Kleuters.

Het onderzoek van Schrooten en Vermeer (1994) had ten doel een woordenlijst samen te stellen ten behoeve van de selectie van woordenschat voor met name allochtone leerlingen in het basisonderwijs. Onderzocht is de frequentie en spreiding van woorden in het taal-



aanbod aan basisschoolleerlingen, in de domeinen “interactie” (taalaanbod van leerkrachten), “literatuurtaal” (prentenboeken en leesboeken) en “schoolboeken” (zaakvakmethoden en taalmethoden Nederlands). Op basis daarvan is een woordenlijst samengesteld die representatief is voor het taalaanbod aan kinderen op de basisschool.

Het onderzoek heeft geresulteerd in een alfabetisch geordende lijst van ruim 15.000 woorden die meer dan één keer voorkomen in het aanbod, onderscheiden naar groep 1/2, 3/4, 5/6 en 7/8. De lijst is gevalideerd met behulp van andere woordenlijsten, onder andere het Basiswoordenboek van Van Dale en de Nieuwe Streeflijst woordenschat zesjarigen.

In het onderzoek van Schrooten (1997, zie ook Schrooten 1995) is nagegaan of het taalaanbod op school goed beschreven kan worden met een beperkte basiswoordenlijst. Daarnaast is onderzocht in hoeverre een dergelijke woordenlijst varieert tussen basisonderwijs en speciaal onderwijs en tussen Vlaanderen en Nederland.

Uit de resultaten blijkt dat met een beperkte woordenlijst het taalaanbod op school goed beschreven kan worden; leerkrachten gebruiken voornamelijk woorden die in de lijst opgenomen zijn (dekking).

Ook blijkt dat er nauwelijks verschillen zijn tussen onderwijstypen. Hoewel leerkrachten in het speciaal onderwijs aangeven hun taalgebruik aan te passen aan de leerlingen, kan dit niet aangetoond worden. Het dekkingspercentage van de door de docenten gebruikte woorden verschilt niet tussen basis- en speciaal onderwijs in Vlaanderen. Ook tussen Nederland en Vlaanderen is de overeenstemming in gebruikte woorden groot. De woordenlijst heeft in alle leerjaren een vrijwel gelijk dekkingspercentage. Alleen in groep acht in Nederland is het dekkingspercentage lager (91 procent). Dit wordt echter bepaald door een gering aantal woorden dat alleen in Nederland in groep acht gebruikt wordt.

Scharlaekens, Kohnstamm en Lejaegere (1999) onderzochten wat de gewenste woordenschat van kinderen is bij de overgang van de kleuterschool naar de lagere school in Vlaanderen. Dit onderzoek heeft een nieuwe streeflijst Woordenschat voor zesjarigen opgeleverd waarin 6380 woorden zijn opgenomen. De lijst bevat een overzicht in alfabetische volgorde van de passieve woordenschat die Nederlandstalige kinderen zouden moeten hebben bij de overgang van de kleuterschool naar de lagere school. Ook bevat de streeflijst een unaniemlijst (hooggewaardeerde woorden) en lijsten waaruit grote verschillen in waardering van de woorden tussen Nederland en België blijken. Ten slotte is ook een rekenwoordenschatlijst opgenomen; een lijst van woorden die onontbeerlijk wordt geacht voor het beginnend rekenonderwijs.

In het onderzoek van Schlichting (2001) is nagegaan wat de eerste 1000 woorden zijn die jonge kleuters productief moeten kennen als ze aan het basisonderwijs beginnen. Er is een woordenlijst opgesteld (de ‘Basiswoordenlijst’) waarbij de verwervingsvolgorde van woor-

den het uitgangspunt vormt, niet de frequentie van woorden. Om de validiteit van de woordenlijst vast te stellen, is onderzocht in hoeverre deze overeenkomt met andere bestaande woordenlijsten.

De woordenlijst is samengesteld door woorden te selecteren uit een corpus spontane taal van jonge kleuters. Die selectie is aangevuld met woorden uit andere woordenlijsten voor jongere en oudere kinderen. De lijst van 1000 woorden is getrapt en geeft aan welke de eerste woorden zijn die verworven moeten worden, tot en met zes volgende stadia.

De geselecteerde woorden blijken representatief te zijn qua categorieënverdeling: er is een evenwichtige vertegenwoordiging van de woordklassen, die overeenkomt met de verdeling in andere woordenlijsten.

Uit de vergelijking van de Basiswoordenlijst met drie andere lijsten blijkt dat er een gedeeltelijke overlap is die varieert van minstens de helft van de opgenomen woorden tot tweederde. De woorden die alleen in de Basiswoordenlijst voorkomen, zijn gemakkelijker en sluiten nauwer aan bij de leefwereld van jonge kleuters.

Het onderzoek ten behoeve van het samenstellen van lijsten van woorden die (op bepaalde momenten) in het basisonderwijs beheerst moeten worden, heeft de volgende resultaten opgeleverd:

- De beheersingslijst actieve woordenschat ten behoeve van allochtone leerlingen in onder- en bovenbouw (Coenen en Vermeer 1988);
- De voorlopige woordenlijst Taalplan Kleuters in het kader van het gelijknamige taalstimuleringsprogramma (Damhuis en De Glopper 1993);
- De woordenlijst van Schrooten en Vermeer (1994) ten behoeve van allochtone leerlingen in het basisonderwijs;
- De beperkte basiswoordenlijst van Schrooten (1997), die een goede dekking bleek te bieden van het taalaanbod op school in Nederland en Vlaanderen;
- De streeflijst Woordenschat voor zesjarigen van Scharlaekens, Kohnstamm en Lejaegere (1999), die de passieve woordenschat aangeeft die kleuters in Nederland en Vlaanderen zouden moeten hebben aan het begin van het basisonderwijs;
- De Basiswoordenlijst van Schlichting (2001) die de eerste 1000 woorden aangeeft die kleuters productief moeten kennen als ze aan het basisonderwijs beginnen.

Het onderzoek van Van Hout en Vermeer (1992) heeft laten zien dat woordfrequentielijsten beter gebaseerd kunnen worden op 'geometrisch gemiddelden' van woorden dan op ruwe frequenties of op het optellen van het aantal verschijningen van woorden in corpora.



# 6. Evaluatieonderzoek

In het evaluatieonderzoek worden de opbrengsten van het taalonderwijs beschreven en geëvalueerd, aan de hand van prestaties van leerlingen op speciaal voor het onderzoek ontwikkelde beoordelingsinstrumenten.

Het hierna beschreven onderzoek is uitgevoerd in het kader van Periodiek Peilings Onderzoek, waarin de taalprestaties van duizenden leerlingen zijn onderzocht. We geven hier de prestaties weer op het gebied van woordenschat.

In de tweede periodieke peiling einde basisonderwijs (Sijtstra 1997) werden de prestaties op het gebied van woordenschat onderzocht via een toets Woordbegrip. De getoetste woorden vormden een aselechte steekproef uit het Van Dale Basiswoordenboek van de Nederlandse taal (1987) en bestonden uit zogenoemde inhoudswoorden: zelfstandige naamwoorden, bijvoeglijke naamwoorden (en bijwoorden) en werkwoorden. In deze peiling zijn, evenals in een aantal volgende peilingen, van tevoren normen opgesteld door competente beoordelaars (leerkrachten, schoolbegeleiders en PABO-docenten) die aangeven welke leerlingprestaties voldoen aan de standaard Minimum, Voldoende dan wel Gevorderd. De standaard Minimum geeft daarbij aan welk niveau leerlingen aan het einde van het basisonderwijs minimaal zouden moeten bereiken, terwijl de standaard Voldoende aangeeft wanneer er sprake is van voldoende beheersing van de kerndoelen basisonderwijs. De beoordelaars hebben ook aangegeven hoeveel procent van de leerlingen naar hun oordeel aan de standaarden Minimum en Voldoende moet voldoen.

De standaard Voldoende blijkt te worden gerealiseerd bij 27% van de leerlingen, terwijl de beoordelaars 70 tot 75% beoogden. Daarmee is er sprake van een bijzonder grote discrepantie tussen het werkelijke en het gewenste niveau. De standaard Minimum wordt gerealiseerd door 76% van de leerlingen, in plaats van de beoogde 90 tot 95%.

In de derde peiling einde basisonderwijs (Sijtstra, Van der Schoot en Hemker 2002) is dezelfde werkwijze gevolgd als in de tweede, zowel met betrekking tot de aard en inhoud van de toets als de beoordeling van de leerlingprestaties.

De standaard Voldoende wordt ditmaal gerealiseerd bij 30% van de leerlingen, terwijl nog steeds 70 tot 75% werd beoogd: opnieuw is dus de discrepantie tussen wens en werkelijkheid erg groot, zoals de onderzoekers opmerken. De standaard Minimum wordt bereikt door 75% van de leerlingen in plaats van de beoogde 90 tot 95%. Slechts enkele leerlingen bereiken de standaard Gevorderd.

Leerlingen met een hoog formatiegewicht, leerlingen die thuis een andere taal spreken dan Nederlands en vertraagde leerlingen scoren gemiddeld aanzienlijk lager op woordbegrip dan de andere leerlingen.

Woordenschat is ook getoetst in een peiling die specifiek betrekking had op het leesonderwijs aan het einde van de basisschool (Heesters e.a. 2007). De toetsing heeft dit keer

betrekking op Betekenis en Betekenisrelaties. Bij het onderdeel Betekenis geven de leerlingen aan de hand van synoniemen en omschrijvingen de betekenis van woorden en vaste uitdrukkingen aan. Het onderdeel Betekenisrelaties vraagt van de leerlingen om woorden te categoriseren, woorden onder een noemer te brengen en tegenstellingen van woorden aan te geven. Dit laatste onderdeel is een nieuw element in de peiling. De woorden zijn ontleend aan een woordenlijst die CITO in 2004 aan een steekproef van leerkrachten uit het basisonderwijs heeft voorgelegd, en gerelateerd aan de woordfrequentielijst van Schrooten en Vermeer (1994).

De standaard Voldoende wordt gerealiseerd bij 60% van de leerlingen, iets minder dan de beoogde 70 tot 75%; in de vorige peiling was dit slechts 30%. De oorzaak van dit verschil is echter niet dat de leerlingen nu beter presteren, maar dat de beoordelaars in deze peiling een aanzienlijk lager niveau van de leerlingen verwachten dan hun collega's in 1998 (in de vorige peiling lag de mediaan van de vaardigheidsscore voor de standaard Voldoende ruim 35 schaalpunten hoger).

Iets meer dan 90% van de leerlingen voldoet aan de standaard Minimum (beoogd 90 tot 95%), 10% aan de standaard Gevorderd. Ook hier wordt het verschil met de vorige peilingen veroorzaakt door de lagere verwachtingen van de beoordelaars in deze peiling.

Leerlingen met een hoog formatiegewicht en leerlingen die thuis een andere taal spreken dan Nederlands scoren ook in deze peiling aanzienlijk lager op woordenschat dan de andere leerlingen.

In de eerste peiling halverwege het basisonderwijs (Sijtstra 1992) komt het domein woordenschat aan de orde via de toetsen Betekenis en Betekenisrelaties, Woordvorming en Functiewoorden. Bij Betekenis en Betekenisrelaties wordt leerlingen gevraagd woorden te categoriseren, woorden onder een noemer te brengen (generaliseren) en tegenstellingen van woorden aan te geven. Woordvorming heeft betrekking op de structuur van woorden; voor dit onderdeel zijn drie toetsen geconstrueerd waarin de vorming van het meervoud (bijvoorbeeld *broek-broeken*), van vrouwelijke persoonsnamen (bijvoorbeeld *koning-konigin*) en van verkleinwoorden (bijvoorbeeld *tafel-tafeltje*) wordt gemeten. De toets Functiewoorden heeft betrekking op bezittelijke voornaamwoorden, voorzetsels, voegwoorden en lidwoorden; daarnaast bevat hij opgaven met betrekking tot de vorming van bijvoeglijke naamwoorden en werkwoorden in zinsverband.

Bij Betekenis en Betekenisrelaties blijkt een gemiddelde leerling 75% van de opgaven goed te beheersen en 21% matig; een zwakke leerling beheerst 54% van de opgaven goed en van de overige opgaven 38% matig. De onderzoekers stellen dat de opgaven van deze toets door leerlingen van groep 5 gemiddeld in voldoende mate worden beheerst. De opgaven op het gebied van categoriseren blijken de makkelijkste te zijn, die bij generaliseren de moeilijkste. Tegenstellingen aangeven ligt hier tussenin.

Bij Woordvorming blijken de toetsen over de vorming van het meervoud en van ver-

kleinwoorden de leerlingen gemiddeld weinig problemen op te leveren. Bij de toets over verkleinwoorden beantwoordt bijvoorbeeld 62% van de leerlingen meer dan 91% van de opgaven correct. De vorming van vrouwelijke persoonsnamen blijkt iets moeilijker voor de leerlingen: waar de maximale score op de toetsen meervoudsvorming en verkleinwoorden behaald wordt door 87 resp. 62% van de leerlingen, is dit bij de toets vrouwelijke persoonsnamen maar bij 6% het geval.

Ook Functiewoorden leveren de gemiddelde leerling uit groep 5 niet zoveel problemen op. Een zeer zwakke leerling beheerst altijd nog 75% van de opgaven; een zwakke leerling bijna 90%. Voor een gemiddelde leerling is de mate van beheersing vrijwel perfect. 35% van de leerlingen heeft zelfs een perfecte score op deze toets.

Werkwoorden, voorzetsels en voegwoorden worden het beste beheerst: ruim negen van de tien opgaven worden gemiddeld goed gemaakt. Lidwoorden blijken het lastigst: bij één op de vijf opgaven wordt hier een fout gemaakt.

Ook bij deze peiling geldt dat leerlingen met een hoog formatiegewicht, leerlingen die thuis een andere taal spreken dan Nederlands en vertraagde leerlingen gemiddeld lager scoren dan de andere leerlingen.

De tweede peiling halverwege het basisonderwijs (Van Roosmalen, Veldhuijzen en Staphorsius 1999a) bevat toetsen voor Woordenschat, Wordvorming en Functiewoorden. Bij Woordenschat wordt weer gevraagd naar categoriseren, generaliseren en tegenstellingen aangeven; daarnaast wordt gevraagd woorden te plaatsen in een betekenisveld en wordt woordkennis gemeten aan de hand van inhoudswoorden uit het Van Dale Juniorwoordenboek (1994). Wordvorming en Functiewoorden worden op dezelfde wijze gemeten als in de eerste peiling halverwege het basisonderwijs.

De gemiddelde leerling maakt bij Woordenschat ruim een derde van de opgaven goed, iets minder dan een derde matig en eveneens iets minder dan een derde onvoldoende. De zeer goede leerlingen beheersen 41 van de 72 opgaven goed, 16 matig en 15 onvoldoende. Deze laatste zijn alle afkomstig uit het onderdeel woordkennis, dat voor alle leerlingen het moeilijkste is.

Net als in de vorige peiling hebben de leerlingen bij Wordvorming geen moeite met vorming van meervouden en verkleinwoorden en is de vorming van vrouwelijke persoonsnamen moeilijk voor ze: zwakke leerlingen beantwoorden daar slechts 33% van de opgaven correct, gemiddelde leerlingen 55% en alleen zeer goede leerlingen 80%.

Ook nu leveren Functiewoorden de leerlingen weinig problemen op: zelfs een zwakke leerling maakt gemiddeld nog 20 van de 24 opgaven goed.

Leerlingen met een hoger formatiegewicht en vertraagde leerlingen blijven ook in deze peiling weer achter bij de andere leerlingen.

Voor het onderdeel Woordenschat presteren de leerlingen in deze peiling significant beter dan in de vorige; het verschil is echter niet groot. De andere twee onderdelen laten geen verschil in niveau zien.

De derde peiling halverwege het basisonderwijs (Van Berkel e.a. 2002) bevatte de onderdelen Woordbegrip, Betekenis en Betekenisrelaties, Woordvorming en Functiewoorden. Bij Woordbegrip werd de kennis van de betekenis van inhoudswoorden (zelfstandige naamwoorden, bijvoeglijke naamwoorden en bijwoorden en werkwoorden) getoetst. Betekenis en Betekenisrelaties was weer gericht op categoriseren, generaliseren en tegenstellingen aangeven; daarnaast werd gevraagd woorden te plaatsen in een betekenisveld. Woordvorming had weer betrekking op de vorming van meervouden, verkleinwoorden en vrouwelijke persoonsnamen; daarnaast kwamen de vorming van samenstellingen en de trappen van vergelijking aan de orde. Bij Functiewoorden werd getoetst of de leerlingen correct gebruik konden maken van lidwoorden, voorzetsels, voegwoorden, vraagwoorden en (bezittelijke en zelfstandig gebruikte) voornaamwoorden.

In deze peiling zijn van tevoren door beoordelaars standaarden opgesteld.

56% van de leerlingen voldoet bij Woordbegrip aan de standaard Voldoende, terwijl 70 tot 75% was beoogd. De standaard Minimum wordt bereikt door bijna 95% van de leerlingen, wat overeenkomt met wat door de beoordelaars voor deze standaard beoogd werd.

Bij Betekenis en Betekenisrelaties bereikt slechts 47% van de leerlingen de standaard Voldoende, in plaats van 70 tot 75%. De standaard Minimum wordt behaald door ongeveer 91% van de leerlingen, in overeenstemming met wat de beoordelaars beoogden.

Voor de toets Woordvorming worden geen resultaten meegedeeld die gerelateerd zijn aan standaarden. Zwakke leerlingen maken gemiddeld 22 van de 46 opgaven goed, gemiddelde leerlingen 36 en goede leerlingen 43; er zijn dus grote verschillen in prestaties tussen de leerlingen.

Bij de toets Functiewoorden behaalt ongeveer 66% van de leerlingen de standaard Voldoende, enkele procenten onder het beoogde percentage van 70 tot 75%. 90% van de leerlingen voldoet aan de standaard Minimum en daarmee is de standaard Minimum gerealiseerd. De opgaven bij dit onderdeel blijken relatief gemakkelijk te maken voor de leerlingen, stellen de onderzoekers.

Formatiegewicht, andere thuistaal dan Nederlands en vertraging in de schoolloopbaan zorgen ook in deze peiling voor lagere prestaties, alleen bij de toets Woordvorming is voor de factor thuistaal geen significant verschil gevonden.

De prestaties van de leerlingen op Woordbegrip verschillen niet van die uit de vorige peiling; die op Betekenis en Betekenisrelaties liggen tien tot vijftien schaalpunten lager. Datzelfde geldt voor de toets Functiewoorden. Voor Woordvorming wordt geen vergelijking gemaakt.

Bij de eerste peiling in LOM- en MLK-scholen (Van Roosmalen, Veldhuijzen en Staphorsius 1999b) is een toets Woordenschat afgenomen, bestaande uit opgaven met betrekking tot categoriseren van woorden, woorden onder een noemer brengen (generaliseren) en tegenstellingen van woorden aangeven. De prestaties van de leerlingen zijn vergeleken met die van leerlingen uit het reguliere basisonderwijs.



De gemiddelde twaalfjarige leerling in het MLK presteert voor woordenschat op het niveau van halverwege groep 3, de gemiddelde dertienjarige MLK-leerling op het niveau van groep 4. De vaardigheid van de gemiddelde twaalf- en dertienjarige leerling in het LOM komt overeen met die van leerlingen in de reguliere groepen 5 en 6.

Voor de betere leerlingen geldt dat in het MLK de vaardigheid van 1% van de twaalfjarigen en 3% van de dertienjarigen groter is dan die van een gemiddelde leerling in groep 7. In het LOM geldt dat voor 18% van de twaalfjarigen en 23% van de dertienjarigen.

Voor de zwakkere leerlingen geldt dat in het MLK de vaardigheid van 23% van de twaalfjarigen en 13% van de dertienjarigen even groot of kleiner is als die van een gemiddelde leerling in groep 3. In het LOM geldt dat voor 2% van de twaalfjarigen en 1% van de dertienjarigen.

In de tweede peiling in LOM- en MLK-scholen (Van Weerden, Bechger en Hemker 2002) is een toets Woordbegrip afgenomen, met dezelfde opgaven als in de eerste peiling, aangevuld met opgaven waarin werd gevraagd woorden te plaatsen in een betekenisveld en woordkennis werd gemeten aan de hand van inhoudswoorden (zelfstandige naamwoorden, werkwoorden, bijvoeglijke naamwoorden en bijwoorden).

Gemiddeld genomen ligt de vaardigheid van de LOM- en MLK-leerlingen tussen die van leerlingen uit de reguliere groepen 4 en 6 in. De achterstand van de twaalfjarige MLK-leerling op de leerling uit het reguliere basisonderwijs is vier leerjaren, die van de dertienjarige MLK-leerling drieëneenhalf leerjaar. Twaalfjarige Lomleerlingen hebben een achterstand van iets minder dan drie leerjaren, dertienjarige Lomleerlingen van minder dan twee leerjaren. Een vergelijking met de vorige peiling is op psychometrische gronden niet mogelijk.

Uit het bovenstaande trekken we de volgende conclusies.

- In twee peilingen aan het einde van het basisonderwijs presteren leerlingen voor de toetsen woordenschat ver onder de standaard Voldoende en ook onder de standaard Minimum. In een volgende peiling die specifiek gericht was op het leesonderwijs aan het einde van de basisschool, presteren ze aanzienlijk hoger. De reden van dit verschil is echter dat de beoordelaars in deze peiling lage verwachtingen hadden, en dus lagere normen hebben aangelegd.
- In de eerste twee peilingen halverwege het basisonderwijs presteren de leerlingen gemiddeld voldoende tot goed op de toetsen voor woordenschat. De derde peiling hanteert standaarden. De leerlingen blijken dan onder de standaard Voldoende te blijven; 56% haalt deze standaard, tegenover 70 tot 75% beoogd. De standaard Minimum wordt wel gerealiseerd, door 92% van de leerlingen. De prestaties van de leerlingen in de derde peiling liggen wat lager dan in de tweede.
- In alle peilingen scoren leerlingen met een hoog formatiegewicht, leerlingen met een andere thuistaal en vertraagde leerlingen gemiddeld aanzienlijk lager dan de andere leerlingen.

- Uit de peilingen in het LOM- en MLK-onderwijs blijkt dat 12-jarige MLK-leerlingen in woordenschat een achterstand hebben op leeftijdgenoten in het reguliere basisonderwijs van vier jaar, en 13-jarige MLK-leerlingen van drieëneenhalf jaar. Voor 12-jarige Lomleerlingen is dit iets minder dan drie jaar, en voor 13-jarige iets minder dan twee jaar.



# 7. Nabeschuwing

## 7.1 Kwantitatief overzicht van het besproken onderzoek

Hieronder geven we de verdeling weer van het besproken onderzoek over de verschillende onderzoekstypen.

**Tabel 1** Overzicht van onderzoek naar woordenschatontwikkeling

Doelstellingen	0
Beginsituatie	19
Onderwijsleermateriaal	5
Onderwijsleeractiviteiten	
• descriptief	1
• construerend	0
• effect	10
Instrumentatie	10
Evaluatie	8
<b>Totaal</b>	<b>53</b>

Van alle onderzoeken hebben er drie geheel of gedeeltelijk betrekking op de Vlaamse situatie (Schrooten 1997, Scharlaekens, Kohnstamm en Dejaegere 1999 en Verhelst 2002). Alle overige onderzoeken hebben alleen betrekking op de Nederlandse situatie.

## 7.2 Wat weten we nu over woordenschatonderwijs en -ontwikkeling?

Onderzoek naar *doelstellingen* met betrekking tot het woordenschatonderwijs is niet verricht. We hoeven er niet aan te twijfelen dat de maatschappij woordenschatonderwijs en -ontwikkeling belangrijk vindt. Maar hoe belangrijk relevante respondenten (zie paragraaf 1) het vinden in vergelijking tot andere activiteiten en domeinen in het taalonderwijs, weten we niet.

We weten wel iets over welke doelstellingen binnen het woordenschatonderwijs wenselijk en haalbaar gevonden worden voor welke leeftijd, niet dankzij doelstellingenonderzoek, maar via instrumentatieonderzoek dat gericht is op het samenstellen van streeflijsten van te beheersen woorden.

Als gevolg van het ontbreken van doelstellingenonderzoek hebben de kerndoelen basisonderwijs voor zover deze betrekking hebben op woordenschat, een onvolledige empirische basis. Hetzelfde geldt voor de recente gewenste niveauomschrijvingen in het kader van doorlopende leerlijnen in Over de drempels met taal (Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Rekenen en Taal, 2007).

Onderzoek naar de *beginsituatie* is in ruime mate verricht, en levert de volgende resultaten op:

Woordenschat hangt nauw samen met de vaardigheid in begrijpend lezen en deze samenhang wordt in de loop van het basisonderwijs sterker (Aarnoutse en Van Leeuwe 1988, Bast en Reitsma 1998).

Receptieve woordkennis en beheersing van woordleerstrategieën (afleiden, analyseren en eigen kennis van een woord schatten) hangen samen, zowel in de moedertaal als in de moderne vreemde talen. Woordkennis in de moedertaal en in de vreemde talen hangen eveneens samen, evenals beheersing van woordleerstrategieën in de moedertaal en in de vreemde talen (Schouten-Van Parreren e.a. 1995).

Verbaal sterkere leerlingen zijn gemiddeld beter in het afleiden van woordbetekenissen uit de context (via decontextualiseren, veronderstellingen toetsen en definiëren) dan verbaal zwakkere, en doen dit ook vaker (Van Daalen-Kapteijs e.a. 2001).

Leerlingen leiden uit contexten niet alleen correcte, maar ook gedeeltelijk correcte en foute woordbetekenissen af, waarbij ze de verkeerd afgeleide aspecten later weer afleren; het leren van woorden is zodoende een incrementeel proces. Hoe ouder de leerling en hoe concreter het woord, des te minder verkeerde aspecten er afgeleid worden (Fukkink e.a. 2001). Leerlingen leren gemiddeld de meeste woorden incidenteel als het de bedoeling is meer te weten te komen over het onderwerp van een tekst en de minste als het doel is te lezen voor plezier. Lezen met als doel de tekst te begrijpen neemt een middenpositie in. Zwakke begrijpend lezers leren bijna geen woorden incidenteel; goede begrijpend lezers leren de meeste woorden incidenteel bij lezen voor tekstbegrip en lezen voor plezier (Swanborn en De Gloppe 2002).

Uit een groot aantal beginsituatie-onderzoeken komt naar voren dat allochtone leerlingen in het basisonderwijs in Nederlandse woordenschat een achterstand hebben ten opzichte van autochtone leerlingen, die in de loop van het basisonderwijs niet minder wordt. Deze achterstand bestaat zowel op lexicaal niveau als op morfologisch niveau (Appel en Lalleman 1989, Verhallen 1994, Strating-Keurentjens 2000).

Onderzoek onder Turkse leerlingen in Nederland wijst uit dat deze niet alleen achterblijven in Nederlandse woordenschat ten opzichte van Nederlandse kinderen, maar ook in Turkse woordenschat ten opzichte van Turkse kinderen in Turkije (Verhallen e.a. 1999, Aarts en Verhoeven 1999).

Als factoren die samenhangen met de woordenschatontwikkeling in het Nederlands van allochtone leerlingen, komen uit het onderzoek vooral naar voren: *onderwijstype* (allochtone leerlingen in het speciaal onderwijs presteren lager dan allochtone in het reguliere basisonderwijs) en *milieu* (Turkse leerlingen uit een hoog sociaal milieu presteren beter dan de anderen) (Verhoeven en Vermeer 1992, Leseman en Sahin 1996). Emmelot, Van Schooten en Timman (2001) stellen dat leerwinst in woordenschat vooral bepaald wordt door facto-

ren buiten de school. Verhelst (2002) vond bij allochtone kleuters een positieve invloed van het aanbieden van woorden in een betekenisvolle context, met visuele ondersteuning en van opvallendheid in het aanbod.

De achterstand van de allochtone leerlingen in Nederlandse woordenschat blijft niet zonder gevolgen voor hun schoolloopbaan. Woordenschat en woordvormingvaardigheid hangen bij allochtone leerlingen sterk samen met hun vaardigheid in het begrijpend lezen, meer nog dan bij autochtone (Droop en Verhoeven 1995). Teksten uit methodes voor wereldoriëntatie en begrijpend lezen hebben voor allochtone leerlingen veelal een te laag dekingspercentage (percentage bekende woorden in verhouding tot onbekende) om een goed begrip mogelijk te maken (Vermeer 1998).

Het onderzoek naar *onderwijsleermateriaal* suggereert dat in bestaande taalmethodes voor het basisonderwijs in de jaren negentig geen sprake was van een weloverwogen woordselectie en een adequate didactiek van het woordenschatonderwijs (Van Gelderen 1994, Appel en Verhallen 1998). Met speciaal op woordenschatontwikkeling gericht onderwijsleermateriaal worden wisselende ervaringen gerapporteerd.

In 1992 wordt al door leerkrachten onderkend dat allochtone leerlingen problemen hebben met de ontwikkeling van hun woordenschat en dat deze leiden tot problemen in leersituaties, zo blijkt uit *descriptief* onderzoek. Tegelijk blijkt dat van gericht woordenschatonderwijs maar in beperkte mate sprake is, ook naar het oordeel van de leerkrachten zelf. Er zijn geen speciale woordenschatlessen; wel wordt aangesloten bij de lessen uit de taalmethode. Het accent ligt op het actief gebruik van woorden en op abstracte en niet-frequente woorden. Helaas ontbreekt informatie over tijdsbesteding aan en didactische vormgeving van het woordenschatonderwijs na 1992.

*Construerend* onderzoek, waarin een bepaalde didactische aanpak van het woordenschatonderwijs wordt ontwikkeld en in de praktijk wordt uitgetest, is niet verricht. We weten dus niet hoe de didactiek van het woordenschatonderwijs verbeterd kan worden.

Wel is *effectonderzoek* verricht.

Een deel hiervan ging het effect na van programma's die ten doel hebben de woordenschat van leerlingen te vergroten of te verdiepen. Het gestructureerde en planmatige woordenschatprogramma *Taalplan Kleuters* (Van der Helm 1994) en het adaptieve en interactieve computerprogramma van Segers e.a uit 2001 bleken een positief effect te hebben op de groei van de woordenschat van allochtone kleuters. Het woordenschatprogramma van Appel en Vermeer uit 1996, samengesteld uit een combinatie van NT2-methoden en prentenboeken, toonde een positief effect op de groei van de woordenschat van allochtone leerlingen uit groep 1 tot en met 5 en een positief effect op het begrijpend lezen van de leerlingen.

Het programma *Van Woorden Weten* (Verhallen, Schoonen en Appel 2001) liet een positief effect zien op de diepe woordkennis van leerlingen uit groep 5: dit gold alleen voor woorden uit geoefende domeinen. Het had geen effect op het begrijpend lezen van de leerlingen. Een ander deel van het onderzoek ging het effect na van programma's die ten doel hebben de vaardigheid van leerlingen te vergroten in het afleiden van woordbetekenissen uit de schriftelijke context. Leerlingen zijn in staat tijdens het lezen woordbetekenissen af te leiden en te leren uit de context, volgens internationaal onderzoek, en dit des te beter naarmate ze ouder worden. (De Glopper, Fukkink en Swanborn 2000). De vaardigheid in het afleiden van woordbetekenissen uit de context valt via instructie te verbeteren, blijkt uit dezelfde studie, vooral als leerlingen worden gewezen op specifieke tekstaanwijzingen. Strategie-instructie, in de zin van via vaste stappen woordbetekenissen leren afleiden, levert wisselende effecten op.

In Nederlands onderzoek bleek onderwijs in woordvorming effectief bij twaalfjarige allochtone leerlingen (Coenen 1989), evenals onderwijs in woordbetekenissen afleiden op grond van woordvorm en context bij zwakke en gemiddelde lezers uit groep 6 (Tomesen en Aarnoutse 1998). Onderwijs in de 'rem'-strategie, 'speur'-strategie en 'inzoom'-strategie bleek bij leerlingen uit groep 8 niet of nauwelijks effectief (Meulenbeek 1995, Van Daalen-Kapteijns, De Glopper en Schouten-Van Parreren 1997). Ook het door Fukkink (2002) ontwikkelde strategische programma voor leerlingen van groep 4, 6 en 8 bleek niet effectief, noch voor verbetering van de afleidvaardigheid, noch voor verhoging van de incidentele woordleerkans.

Het *instrumentatieonderzoek* heeft een tweetal betrouwbare en valide meetinstrumenten opgeleverd om de woordenschat te toetsen:

- De Taaltoets voor Allochtone Kinderen (TAK) in de onderbouw, waarin onder meer woordenschat en woordvorming worden bevraagd (Verhoeven en Vermeer 1989);
- De WoordAssociatieTaak (Schoonen en Verhallen 1998) voor het meten van diepe woordkennis bij leerlingen in de bovenbouw.

Daarnaast heeft het gevalideerde lijsten van woorden opgeleverd die (op bepaalde momenten) in het basisonderwijs beheerst moeten worden:

- De beheersingslijst actieve woordenschat ten behoeve van allochtone leerlingen in onder- en bovenbouw (Coenen en Vermeer 1988);
- De voorlopige woordenlijst Taalplan Kleuters in het kader van het gelijknamige taalstimuleringsprogramma (Damhuis en De Glopper 1993);
- De woordenlijst van Schrooten en Vermeer (1994) ten behoeve van allochtone leerlingen in het basisonderwijs;
- De beperkte basiswoordenlijst van Schrooten (1997), die een goede dekking bleek te bieden van het taalaanbod op school in Nederland en Vlaanderen;
- De streeflijst Woordenschat voor zesjarigen van Scharlaekens, Kohnstamm en Lejaegere



(1999), die de passieve woordenschat aangeeft die kleuters in Nederland en Vlaanderen zouden moeten hebben aan het begin van het basisonderwijs;

- De Basiswoordenlijst van Schlichting (2001) die de eerste 1000 woorden aangeeft die kleuters productief moeten kennen als ze aan het basisonderwijs beginnen.

Het verrichte *evaluatieonderzoek* leidt tot de volgende conclusies.

In twee peilingen aan het einde van het basisonderwijs presteren leerlingen voor de toetsen woordenschat ver onder de standaard Voldoende en ook onder de standaard Minimum. In een volgende peiling die specifiek gericht was op het leesonderwijs aan het einde van de basisschool, presteren ze aanzienlijk hoger. De reden van dit verschil is echter dat de beoordelaars in deze peiling minder hoge verwachtingen hadden en dus minder hoge normen hebben aangelegd.

In de eerste twee peilingen halverwege het basisonderwijs presteren de leerlingen gemiddeld voldoende tot goed op de toetsen voor woordenschat. De derde peiling hanteert standaarden. De leerlingen blijken dan onder de standaard Voldoende te blijven; 56 % haalt deze standaard, tegenover 70 tot 75 % beoogd. De standaard Minimum wordt wel gerealiseerd, door 92 % van de leerlingen. De prestaties van de leerlingen in de derde peiling liggen lager dan in de tweede.

In alle peilingen scoren leerlingen met een hoog formatiegewicht, leerlingen met een andere thuistaal en vertraagde leerlingen gemiddeld aanzienlijk lager dan de andere leerlingen. Uit de peilingen in het LOM- en MLK-onderwijs blijkt dat 12-jarige MLK-leerlingen in woordenschat een achterstand hebben op leeftijdgenoten in het reguliere basisonderwijs van vier jaar, en 13-jarige MLK-leerlingen van drieëneenhalf jaar. Voor 12-jarige Lomleerlingen is dit iets minder dan drie jaar, en voor 13-jarige iets minder dan twee jaar.

Hoe is het al met al gesteld met de woordenschatontwikkeling en het woordenschatonderwijs in ons land?

Laten we beginnen met de positieve kant: er zijn enkele valide en betrouwbare meetinstrumenten om de woordenschat van de leerlingen in het basisonderwijs in kaart te brengen. Ook is er, in de vorm van streefwoordenlijsten, consensus over wat leerlingen aan woorden zouden moeten kennen op bepaalde leeftijden in het basisonderwijs.

Aan de negatieve kant constateren we het volgende.

De prestaties van de leerlingen op het gebied van woordenschat liggen gemiddeld onder wat beoordelaars zien als voldoende, zowel aan het einde van als halverwege het basisonderwijs. De prestaties van allochtone leerlingen blijven gemiddeld ver achter bij die van autochtone, en in de loop van het basisonderwijs blijft deze achterstand bestaan. Hierdoor dreigen allochtone leerlingen ook extra achterstand op te doen in begrijpend lezen; de samenhang

tussen woordenschat en begrijpend lezen is bij hen immers nog sterker dan bij autochtone leerlingen (Droop en Verhoeven 1995). Ook kennen ze veel belangrijke woorden niet uit de teksten van hun methodes, wat negatief uit zal werken op hun schoolloopbaan, niet alleen in het domein taal.

Het bovenstaande maakt duidelijk dat er behoefte is aan een effectieve woordenschatdidactiek, die helpt de achterblijvende prestaties van de leerlingen, vooral ook de allochtone, te verbeteren. Daarbij zal afgewogen moeten worden in welke mate en in welke omstandigheden wordt gekozen voor *intentioneel* dan wel *incidenteel* woorden leren.

Bij intentioneel woorden leren is er sprake van expliciet woordenschatonderwijs, waarbij woordbetekenissen worden geleerd in het kader van vergroting en verdieping van de woordenschat (zie paragraaf 4.3.1).

Bij incidenteel woorden leren gaat het om het afleiden en onthouden van woordbetekenissen uit de context tijdens het gewone leesproces, zonder dat op die specifieke woorden de aandacht wordt gericht. Wanneer leerlingen getraind worden in het afleiden en onthouden van woorden uit de context, is er weer sprake van intentioneel leren, maar nu ten behoeve van het verbeteren van de vaardigheid incidenteel woorden te leren (zie paragraaf 4.3.2).

Dat leerlingen in hoge mate incidenteel woorden leren uit de context, zagen we in de meta-analyse van De Gloppe, Fukkink en Swanborn (2000, paragraaf 4.3.2). Gemiddeld worden 15 van de 100 woorden geleerd. Hoe ouder de leerlingen zijn, hoe groter de woordleerkans: lezers van circa 8 jaar leren een op de twaalf onbekende woorden die ze tegenkomen, lezers van circa 18 jaar een op de drie onbekende woorden. Amerikaanse schattingen (Beck & McKeown 1991; Miller 1991, Anglin 1993, Aitchinson 1994) van de hoeveelheid woorden die leerlingen incidenteel leren per dag, lopen uiteen van zeven tot meer dan tien, waarbij ook weer geldt dat oudere leerlingen veel meer woorden incidenteel leren per dag dan jongere. De vaardigheid om incidenteel woorden te leren uit de context kan via instructie nog worden vergroot, zo blijkt uit dezelfde meta-analyse, al is dit in een aantal Nederlandse onderzoeken niet bevestigd. (zie paragraaf 4.3.2).

Als incidenteel leren van woordbetekenissen eerder regel dan uitzondering is en bovendien nog via instructie zou kunnen worden versterkt, kan expliciet woordenschatonderwijs dan nog wel meer dan een marginale bijdrage leveren aan de woordenschatontwikkeling? Er zijn een paar redenen om deze vraag niet zonder meer met nee te beantwoorden.

De eerste is dat een aantal programma's ter vergroting en verdieping van de woordenschat in ons land effectief zijn gebleken (zie paragraaf 4.3.1).

De tweede is dat de meta-analyse van De Gloppe, Fukkink en Swanborn indicaties oplevert dat jongere leerlingen, zwakkere lezers en leerlingen met een kleinere woordenschat minder woorden uit de context afleiden dan de andere leerlingen (voor zwakkere lezers blijkt

hetzelfde in het onderzoek van Swanborn en De Glopper, 2002, zie paragraaf 2.1). Voor deze leerlingen zou expliciet woordenschatonderwijs een nuttige aanvulling kunnen betekenen. De derde reden is het sterke vermoeden dat leerlingen vandaag de dag gemiddeld minder lezen dan enkele decennia geleden. Als dat vermoeden klopt, zal het gevolgen hebben voor de hoeveelheid woorden die incidenteel geleerd worden tijdens het lezen en dus voor de groei van de woordenschat. Expliciet woordenschatonderwijs kan dan helpen (naast intensief lees- en schrijfonderwijs) om deze terugloop in groei te compenseren, vooral bij die groep leerlingen die het minste leest.

*De auteurs danken Amos van Gelderen (SCO-Kohnstamminstituut) voor zijn grondige commentaar op de eerste versie van deze inventarisatie.*

# Literatuur

- Aarnoutse, C.A.J. & J.F.J. van Leeuwe, *Het belang van technisch lezen, woordenschat en ruimtelijke intelligentie voor begrijpend lezen*. In: *Pedagogische Studiën* 65, 1988, p. 49-59.
- Aarts, R. & L. Verhoeven, *Literacy attainment in a second language submersion context*. In: *Applied Psycholinguistics* 20, 3, 1999, p. 377-393.
- Aitchison, J., *Words in the mind: an introduction to the mental lexicon (2nd ed.)*. Cambridge, MA: Blackwell, 1994.
- Anglin, J.M., *Vocabulary growth: a morphological analysis*. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 58 (10, Serial No. 238), 1993.
- Appel, R., *Het tweetalige lexicon. Woordassociaties van Turkse kinderen in het Turks en het Nederlands*. In: *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen* 30, 1, 1988, p. 131-142.
- Appel, R. & J. Lalleman, *Het Nederlands van Turkse kinderen*. In: *Gramma* 13, 2, 1989, p. 113-137.
- Appel, R. & M. Verhallen, *Woordenschat en taalonderwijs op de basisschool*. In: *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen* 58, 1, 1998, p. 31-39.
- Appel, R. & A. Vermeer, *Uitbreiding woordenschat NT2 in de kleuterklassen*. In: *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen* 38, 3, 1990, p. 36-47.
- Appel, R. & A. Vermeer, *Uitbreiding woordenschat NT2, Nederlands op bredere basis*. In: *Samenwijs*, januari 1991, p. 196-199.
- Appel, R. & A. Vermeer, *Woordenschat van allochtone leerlingen met sprongen vooruit*. In: *Didaktief*, maart 1993 (a), p. 5-7.
- Appel, R. & A. Vermeer, *Trying to bridge the gap. Second language vocabulary instruction for minority children*. In: *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen* 46/47, 2/3, 1993 (b), p. 9-16.
- Appel, R. & A. Vermeer, *Uitbreiding van de Nederlandse woordenschat van allochtone leerlingen in het basisonderwijs*. In: *Pedagogische Studiën* 73, 2, 1996, p. 82-92.
- Bast, J. & P. Reitsma, *Analyzing the development of individual differences in terms of Matthew effects in reading. Results from a Dutch longitudinal study*. In: *Developmental Psychology* 34, 6, 1998, p. 1373-1399.

- Beck, I.L., & M.G. McKeown, *Conditions of vocabulary acquisition*. In R. Barr, M.L. Kamil, P.B. Mosenthal, & P.E. David Pearson (Eds.), *Handbook of Reading Research II* (pp. 789-814). New York: Longman, 1991.
- Berkel, S. van, F. van der Schoot, R. Engelen & F. Maris, *Balans van het taalonderwijs halverwege de basisschool 3. Uitkomsten van de derde peiling in 1999*. Arnhem: CITO/PPON, 2002.
- Blok, H. & K. De Glopper, *Functionele taalvaardigheid. Meninge van oud-leerlingen lbo en mavo over hun taalgebruik*. Amsterdam: SCO, 1983.
- Bonset, H. & M. Braaksma, *Het schoolvak Nederlands opnieuw onderzocht. Een inventarisatie van onderzoek van 1997 tot en met 2007*. Enschede: SLO, 2008.
- Bonset, H. & M. Hoogeveen, *Schrijven in het basisonderwijs. Een inventarisatie van empirisch onderzoek in het perspectief van leerplanontwikkeling*. Enschede: SLO, 2007.
- Bonset, H. & M. Hoogeveen, *Lezen in het basisonderwijs. Een inventarisatie van empirisch onderzoek naar begrijpend lezen, leesbevordering en fictie*. Enschede: SLO, 2009.
- Bonset, H. & M. Hoogeveen, *Spelling in het basisonderwijs. Een inventarisatie van empirisch onderzoek*. Enschede: SLO, 2009.
- Bos, D, *Empirisch doelstellingenonderzoek voor het moedertaalonderwijs; samenvattend eindverslag*. Amsterdam: RITP, 1978.
- Broekkamp, H. & B. van Hout-Wolters, *De kloof tussen onderzoek en onderwijspraktijk. Een overzichtsstudie van problemen, oorzaken en oplossingen*. Amsterdam: Vossiuspers UvA, 2005.
- Bulte, C., *Werken met Knoop het in je oren. Een onderzoek naar de implementatie van een gestructureerde methode voor tweede taalverwerving van kleuters*. Rotterdam: RISBO Afdeling Onderwijsonderzoek, 1992.
- Coenen, M., *Woordvormingsonderwijs en de uitbreiding van de passieve Nederlandse woordenschat van allochtone leerlingen*. In: *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen* 34, 2, 1989, p. 81-87.
- Coenen, M. & A. Vermeer, *Nederlandse woordenschat van allochtone kinderen*. Tilburg: Zwijzen, 1988.

Daalen-Kaptejns, M. van, C. Schouten-van Parreren & K. de Glopper, *The training of a word learning strategy: results in process and product*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut (SCO-rapport 463), 1997.

Daalen-Kaptejns, M. van, M. Elshout-Mohr, K. de Glopper & C. Schouten-van Parreren, *Natuurlijke strategieën bij het afleiden van woordbetekenissen uit context*. Amsterdam: UvA, POW, SCO-KI, 1997.

Daalen-Kaptejns, M. van, M. Elshout-Mohr & K. de Glopper, *Deriving the meaning of unknown words from multiple contexts*. In: *Language Learning* 51, 1, 2001, p. 145-181.

Daalen-Kaptejns, M. van, K. de Glopper, C. Schouten-van Parreren & E. Baak, *Het analyseren van woordvormen en kennis van voorvoegsels*. In: *Levende Talen* 485, 1993, p. 594-598.

Daalen-Kaptejns, M. van, K. de Glopper & C. Schouten-van Parreren, *Woordbetekenissen afleiden. Een strategie om de context te gebruiken en los te laten*. In: *Levende Talen* 510, 1996, p. 307-311.

Daalen-Kaptejns, M. van, K. de Glopper & C. Schouten-Van Parreren, *Het afleiden van woordbetekenissen uit de context: een poging deze vaardigheid te trainen*. In: *Spiegel* 15, 3, 1997, p. 9-41.

Daalen-Kaptejns, M. van, C. Schouten-van Parreren & K. de Glopper, *Het afleiden van woordbetekenissen uit de context*. In: *Levende Talen* 485, 1993, p. 589-594.

Damhuis, R. & K. de Glopper, *Leerkrachtoordelen over de wenselijke woordenschat van 4- tot 6-jarigen. Betrouwbaarheid, validiteit en gebruiksmogelijkheden*. In: *Pedagogische Studiën* 70, 5, 1993, p. 322 - 336.

Delnoy, R. & H. Bonset, *Empirisch onderzoek van het moedertaalonderwijs in het basisonderwijs. Een inventarisatie in het perspectief van leerplanontwikkeling*. Enschede: SLO, 1988.

Droop, M. & L. Verhoeven, *Leerkrachtoordelen over de wenselijke woordenschat van 4- tot 6-jarigen. Betrouwbaarheid, validiteit en gebruiksmogelijkheden*. In: *Tijdschrift voor Taalbeheersing* 17, 3, 1995, p. 220-234.

Droop, W., & L. T. W. Verhoeven, *Reading comprehension problems in second language learners*. In: P. Reitsma, & L. T. W. Verhoeven (Eds.), *Problems and interventions in literacy development*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1998, p. 193-208.

- Droop, M. & L. Verhoeven, *Language proficiency and reading ability in first- and second-language learners*. In: *Reading Research Quarterly* 38, 1, 2003, p. 78-103.
- Emmelot, Y.W., E. van Schooten & Y. Timman, *Determinanten van succesvol NT2-onderwijs. Factoren van invloed op de leerwinst Nederlands van 1.9-leerlingen in groep 4 en 7 van het primair onderwijs*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut (SCO-rapport 610), 2001.
- Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen, *Over de drempels met taal. De niveaus voor de taalvaardigheid. Onderdeel van de eindrapportage van de Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen*. Enschede: SLO, 2008
- Fukkink, R., *Instructing primary schoolchildren in deriving word meaning from written context*. Amsterdam: UvA (Academisch Proefschrift), 2002.
- Fukkink, R.G. & K. de Glopper, *Effects of instruction in deriving word meaning from context: A meta-analysis*. In: *Review of Educational Research* 68, 4, 1998, p. 450-469.
- Fukkink, R.G., H. Blok & K. de Glopper, *Deriving word meaning from written context. A multi-componential skill*. In: *Language Learning* 51, 3, 2001, p. 477-496.
- Gelder, L. van, T. Oudkerk Pool, J. Peters en J. Sixma, *Didactische analyse. Werk- en studieboek*. Groningen: Wolters-Noordhoff, 1971.
- Gelderen, A. van, *Taalvaardigheidseisen in het zaakvakonderwijs voor eentalige en meertalige klassen. Moeilijkheden in de instructietaal voor het taalonderwijs op de basisschool*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut, 1994 (SCO-rapport 362).
- Glopper, K. de, R. Fukkink & M. Swanborn, *Incidenteel woorden leren tijdens het lezen*. In: *Pedagogische Studiën* 77, 5/6, 2000, p. 348-364.
- Glopper, K. de, C. Schouten-van Parreren, M. van Daalen- Kapteijns, *Woordenschat en woordleervaardigheden in moedertaal en vreemde talen*. In: *Levende Talen* 485, 1993, p. 584-589.
- Glopper, K. de, M. van Daalen-Kapteijns & C. Schouten-van Parreren, *Vocabulary knowledge and skill in inferring word meaning from context*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut (SCO-rapport 462), 1997.
- Groot, A.D. de, *Methodologie. Grondslagen van onderzoek en denken in de gedragswetenschappen*. 's-Gravenhage: Mouton & Co, 1971.



Helm, L. van der, *Woordenschatontwikkeling allochtone kleuters*. In: Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen 50, 3, 1994, p. 57-72.

Hoogenkamp, G.M., *Een woordenschatmethodiek voor kinderen met specifieke onderwijsbehoeften*. In : Tijdschrift voor Orthopedagogiek 33, 1994, p. 54-62.

Hoogeveen, M. & H. Bonset, *Het schoolvak Nederlands onderzocht. Een inventarisatie van onderzoek naar onderwijs Nederlands als eerste en tweede taal in Nederland en Vlaanderen*. Leuven/Apeldoorn: Garant, 1998.

Hout, R. van & A. Vermeer, *Spontane taaldata en het meten van lexicale rijkdom in tweede taalverwerving*. In: Toegepaste Taalwetenschap In Artikelen 32, 1989, p. 108-122.

Hout, R. van & A. Vermeer, *Frequenties van woorden en het geometrisch gemiddelde*. In: Gramma / TTT 1,2, 1992, p. 125-132.

Leseman, P.P.M., *Bilingual vocabulary development of Turkish preschoolers in the Netherlands*. In: Journal of Multilingual and Multicultural Development 21, 2, 2000, p. 93-112.

Leseman, P.P.M. & S. Sahin, *Tweetalige ontwikkeling van Turkse peuters*. In: Pedagogische Studiën 73, 1996, p. 259-274.

Meulenbeek, E., *Woordleerstrategieën en metacognitieve vaardigheden*. In E. Huls & J. Klatter-Folmer (Eds.), *Artikelen van de Tweede sociolinguïstische conferentie*. Delft: Eburon, 1995, p. 435-451.

Miller, G.A., *The science of words*. New York: Scientific American Library, 1991.

Onderwijsraad, *Kennis van onderwijs: ontwikkeling en benutting*. Den Haag: Onderwijsraad, 2003.

Onderwijsraad, *Naar meer evidence based onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad, 2006.

Overmaat, M., H. Blok, M. Daalen-Kaptejns & M.E. Otter, *Multimediale programma's voor leerlingen met leesproblemen en taalachterstand*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut (SCO-rapport: 624), 2001.

Roosmalen, W. van, N. Veldhuijzen & G. Staphorsius, *Balans van het taalonderwijs halverwege de basisschool 2. Uitkomsten van de tweede taalpeiling einde basisonderwijs*. Arnhem: CITO/PPON, 1999a.

Roosmalen, W. van, N. Veldhuijzen & G. Staphorsius, *Balans van het taalonderwijs in LOM- en MLK-scholen. Uitkomsten van de eerste taalpeiling in LOM- en MLK-scholen*. Arnhem: Citogroep, 1999b.

Schaerlaekens, A., D. Kohnstamm & M. Lejaegere, *Streeflijst woordenschat voor zesjarigen. Derde herziene versie gebaseerd op nieuw onderzoek in Nederland en België*. Lisse: Swets & Zeitlinger, 1999.

Schlichting, L., *Woordselectie in het onderwijs aan jonge kinderen*. In: *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen* 65, 1, 2001, p. 111-121.

Schoonen, R. & R. Damhuis, *Taalplan toetsen. Constructie en verantwoording van programmegebonden woordenschattoetsen ten behoeve van Taalplan Kleuters groep 1 en 2*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut (SCO-rapport 307), 1992.

Schoonen, R. & M. Verhallen, *Kennis van woorden. De toetsing van diepe woordkennis*. In: *Pedagogische Studiën* 75, 3, 1998, p. 153-168.

Schouten-van Parreren, C., K. de Glopper & M. Daalen-van Kapteijns, *Het overschatten van de eigen woordkennis. Het belang van metacognitie voor woordenschat*. In: *Levende Talen* 485, 1993, p. 599-603.

Schouten-van Parreren, C., K. de Glopper & M. van Daalen-Kapteijns, *De rol van strategieën en metacognitie bij het leren van woorden in het moedertaal- en vreemde-talenonderwijs*. In: *Tijdschrift voor Onderwijs Research* 20, 3, 1995, p. 229-244.

Schrooten, W., *Toegankelijkheid van schools taalaanbod en de implicaties voor het onderwijs Nederlands*. In E. Huls & J. Klatter-Folmer (Eds.), *Artikelen van de Tweede sociolinguïstische conferentie*. Delft: Eburon, 1995, p. 563-575.

Schrooten, W., *De school aan het woord. Een onderzoek naar de lexicale samenstelling van het taalaanbod op de basisschool in Nederland en Vlaanderen*. In: *Spiegel* 15, 3, 1997, p. 61-83.

Schrooten, W. & A. Vermeer, *Woorden in het basisonderwijs: 15.000 woorden aangeboden aan leerlingen*. Tilburg: Tilburg University Press (Studies in meertaligheid 6), 1994.

Segers, E., L. Verhoeven, I. Boot, I. Berkers & A. Vermeer, *ICT-ondersteuning van de woordenschat van allochtone kleuters*. Pedagogische Studiën 78, 5, 2001, p. 223-238.

Strating, H., *De ontwikkeling van domeingebonden associaties van kleuters*. In E. Huls & B. Weltens (Eds.), *Artikelen van de Derde Sociolinguïstische Conferentie*. Delft: Eburon, 1999, p. 379-389.

Strating-Keurentjes, H., *Lexicale ontwikkeling in het Nederlands van autochtone en allochtone kleuters*. Tilburg: Katholieke Universiteit Brabant (Academisch Proefschrift), 2000.

Swanborn, M.S.L. & K. de Glopper, *Incidental Word Learning while Reading: A Meta-Analysis*. In: *Review of Educational Research*, 69, 3, 1999, pp. 261-285.

Swanborn, M.S.L. & K. de Glopper, *Impact of reading purpose in incidental word learning from context*. In: *Language Learning* 52, 1, 2002, p. 95-117.

Sijtstra, J.(Ed.), *Balans van het taalonderwijs halverwege de basisschool. Uitkomsten van de eerste taalpeiling medio basisonderwijs*. Arnhem: CITO / PPON, 1992.

Sijtstra, J. (Ed.), *Balans van het taalonderwijs aan het einde van de basisschool 2. Uitkomsten van de tweede taalpeiling einde basisonderwijs*. Arnhem: CITO / PPON, 1997.

Sijtstra, J., F. van der Schoot & B. Hemker, *Balans van het taalonderwijs aan het einde van de basisschool 3. Uitkomsten van de derde peiling in 1998*. Arnhem: Citogroep, 2002.

Tomesen, M.A. & C.A.J. Aarnoutse, *Effecten van een instructieprogramma voor het afleiden van woordbetekenissen*. In: *Pedagogische Studiën* 75, 1, 1998, p. 1-16.

Verhallen, M., *Woordenschatuitbreiding bij anderstalige kinderen*. Amsterdam: Instituut voor Algemene Taalwetenschap, 1992.

Verhallen, M., *Lexicale vaardigheden van Turkse en Nederlandse kinderen. Een vergelijkend onderzoek naar betekenis-toekenning*. Amsterdam: Instituut voor Functioneel Onderzoek van Taal en Taalgebruik (IFOTT) (Academisch Proefschrift), 1994.

Verhallen, M., L. Özdemir, E. Yüksel & R. Schoonen, *Woordkennis van Turkse kinderen in de bovenbouw van het basisonderwijs. Een vergelijkend onderzoek bij één- en tweetalige Turkse kinderen*. In: *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen* 61, 1, 1999, p. 21-33.

- Verhallen, M. & R. Schoonen, *Lexical knowledge of monolingual and bilingual children*. In: Applied Linguistics 13, 1993, p. 344-363.
- Verhallen, M. & Schoonen, R., *Lexical knowledge in L1 and L2 of third and fifth graders*. In: Applied Linguistics 19, 4, 1998, p. 452-470.
- Verhallen, M., R. Schoonen & R. Appel, *Verdiepen van woordkennis. Een empirische studie naar de effecten van een trainingsprogramma*. In: Pedagogische Studiën 78, 4, 2001, p. 239-255.
- Verhelst, M., *De relatie tussen mondeling taalaanbod en woordenschatverwerving van het Nederlands als tweede taal door 2,5-jarige allochtone kleuters in Brussel*. Ongepubliceerd doctoraatsproefschrift, Leuven: K.U. Leuven, 2002.
- Verhelst, M., *De relatie tussen kenmerken van de leerder en leersituatie en woordenschatverwerving van het Nederlands als tweede taal door 2,5-jarige allochtone kleuters in Brussel*. In: Housen, A., Pierrard, M. & P. Van de Craen (Eds.), *Brusselse Thema's 12 - Taal, Attitude en Onderwijs in Brussel*. Brussel: VUB Press, 2004.
- Verhoeven, L. & A. Vermeer, *Diagnose van kindertaal. Nederlandse taalvaardigheid van autochtone en allochtone kinderen*. Tilburg: Zwijzen, 1989.
- Verhoeven, L. & A. Vermeer, *Woordenschat van leerlingen in het basis- en MLK-onderwijs*. In: Pedagogische Studiën 69, 3, 1992, p. 218-234.
- Verhoeven, L. & A. Vermeer, *Socioculturele en cognitieve factoren in vroege eerste en tweedetaalverwerving*. In E. Huls & B. Weltens (Eds.), *Artikelen van de Derde Sociolinguïstische Conferentie*. Delft: Eburon, 1999, p. 475-486.
- Vermeer, A., *Breedte en diepte van woordenschat in relatie tot toenemende taalverwerving en frequentie van aanbod*. In: Gramma/TTT 6, 2-3, 1997, p. 169-187.
- Vermeer, A., *Tekstdekking in groep 5. Woordkennis als oorzaak van het Matthëus-effect in het basisonderwijs*. In: Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen 60, 3, 1998, p. 9-18.
- Vermeer, A., *Coming to grips with lexical richness in spontaneous speech data*. In: Language Testing 17, 1, 2000, p. 65-83.

Vermeer, A, *Breadth and depth of vocabulary in relation to L1/L2 acquisition and frequency of input*. In: *Applied Psycholinguistics* 22, 2, 2001, p. 217-234.

Weerden, J. van, T. Bechger, & B. Hemker, *Balans van het taalonderwijs in het speciaal basisonderwijs. Uitkomsten van de tweede peiling in 1999*. Arnhem: Citogroep, 2002.

Wesdorp, H., *Over de problemen bij toetsingsonderzoek op het gebied van moedertaalonderwijs*. In: *Tijdschrift voor Taalbeheersing* 4, 1, 1982, p. 22-41.

Bijlage 1:  
Geraadpleegde  
tijdschriften

Applied Psycholinguistics	Psychological Research
British Journal of Educational Psychology	School en Begeleiding
Caleidoscoop, Spiegel van Eigentijdse Begeleiding	Reading and Writing
Child Development	Reading Research Quarterly
Comenius	Review of Educational Research
De Wereld van het Jonge Kind	Scientific Studies of Reading
Developmental Psychology	Spiegel
Didaktief en School	Studies in Second Language Acquisition
Educational Research and Evaluation	Tijdschrift voor Onderwijsresearch
European Journal of Psychology of Education	Tijdschrift voor Onderzoek van onderwijs
Gamma/TTT	Tijdschrift voor Orthopedagogiek
Jaarboek voor Literatuurwetenschap	Tijdschrift voor Remedial Teaching
Jeugd in School en Wereld	Tijdschrift voor Taal en Tekstwetenschap
Journal of Educational Psychology	Tijdschrift voor Taalbeheersing
Journal of Educational Research	Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen
Journal of Experimental Child Psychology	Tsjip/Letteren
Journal of Genetic Psychology	Tijdschrift voor Toegepaste Linguïstiek
Journal of Learning Disabilities	Tijdschrift voor Literatuurwetenschap
Journal of Research in Reading	Vonk
Journal of Second Language Writing	Written Communication
L1-Educational Studies in Language and Literature	
Language Culture and Curriculum	
Language Learning	
Language Learning and Technology	
Language Testing	
Learning and Instruction	
Leesgoed	
Levende Talen	
Levende Talen magazine	
Nederlands Tijdschrift voor Vorming, Opvoeding en Onderwijs	
Moer	
Multivariate Behavioral Research	
Pedagogiek	
Pedagogische Studiën	
Pedagogisch Tijdschrift	

Bijlage 2:  
Schematisch overzicht van  
het besproken onderzoek



Auteur(s), jaartal	Onderwerp van onderzoek	Schooltype, doelgroep, gebied	Opzet van het onderzoek
<b>DOELSTELLINGEN</b>			
<b>BEGINSITUATIE (2.1)</b>			
Aarnoutse/Van Leeuwe 1988	verband tussen woordenschat en technische leesvaardigheid, ruimtelijke intelligentie en begripvend lezen	bao, NT1, Nederland	toetsen bij > 501 leerlingen van groep 3, 4 en 6
Schouten-Van Parreren e.a. 1995	verband tussen woordkennis en woordleerstrategie, binnen en tussen talen	bao, NT1, Nederland	hardopdenkprotocollen en taalvaardigheidstaken bij 301-500 leerlingen van groep 8 en leerjaar 2 en 4 v.o.
Bast/Reitsma 1998	verband tussen woordenschat en ontwikkeling in begripvend lezen	bao, NT1, Nederland	toetsen en enquête bij 201-300 leerlingen van groep 1 tot en met 5
Van Daalen-Kapteijns e.a. 2001	verschillen tussen leerlingen in vaardigheid in het afleiden van woordbetekenissen	bao, NT1, Nederland	hardopdenkprotocollen en taalvaardigheidstaken bij 11-20 leerlingen van groep 8
Fukkink e.a. 2001	kwaliteit van door leerlingen afgeleide woordbetekenissen	bao, NT1, Nederland	taalvaardigheidstaken bij 21-40 leerlingen van groep 2, 4 en 6
Swanborn/De Glopper 2002	verband tussen leesdoelen en incidenteel verwerven van woordbetekenissen	bao, NT1, Nederland	taalvaardigheidstaken bij 201-300 leerlingen van groep 6
<b>BEGINSITUATIE (2.2)</b>			
Appel 1988	betekenistoekenning door tweetalige Turks-Nederlandse leerlingen	bao, NT2, Nederland	taalvaardigheidstaken bij 11-20 leerlingen van groep 7 en 8
Appel/Lalleman 1989	woordenschatontwikkeling bij Turks-Nederlandse en Nederlandse leerlingen	bao/so, NT1/NT2, Nederland	taalvaardigheidstaken en toetsen bij 41-60 leerlingen van groep 2, 5 en 8
Verhoeven/Vermeer 1992	woordenschatontwikkeling bij autochtone en allochtone leerlingen in MLK en basisonderwijs	bao/ so, NT1/NT2, Nederland	toetsen bij > 501 leerlingen van groep 1 tot en met 8
Verhallen 1994	verschillen in diepe woordkennis tussen Turks-Nederlandse en Nederlandse leerlingen	bao, NT1/NT2, Nederland	toetsen, enquête en interviews bij leerkrachten en leerlingen van groep 5 en 7
Droop/Verhoeven 1995	ontwikkeling van begripvend lezen bij eerste- en tweede- taalverwerwers	bao, NT1/NT2, Nederland	toetsen bij 301-500 leerlingen van groep 5
Leseman/Sahin 1996	woordenschatontwikkeling bij Turkse kleuters in Nederlands en Turks	bao, NT1/NT2, Nederland	toetsen en interviews bij 101-200 leerlingen en ouders van groep 1
Vermeer 1997	verschillen in breedte en diepte van woordkennis tussen allochtone en autochtone leerlingen	bao, NT1/NT2, Nederland	taalvaardigheidstaken en toetsen bij > 501 leerlingen van groep 1, 2 en 4
Vermeer 1998	moeilijkheidsgraad qua woordenschat van schoolboekteksten	bao, NT1/NT2, Nederland	documentanalyse m.b.t. leerlingen van groep 5

Auteur(s), jaartal	Onderwerp van onderzoek	Schooltype, doelgroep, gebied	Opzet van het onderzoek
Verhallen e.a. 1999	verschillen in woordkennis tussen één- en tweetalige Turkse en Nederlandse leerlingen	bao, NT1/NT2, Nederland	toetsen bij 101-200 leerlingen van groep 5
Aarts/Verhoeven 1999	niveau van geletterdheid van Turks-Nederlandse leerlingen in Turks en Nederlands	bao, NT1/NT2, Nederland	taalvaardigheidstaken, toetsen en enquête bij > 501 leerlingen van groep 7 en 8
Strating-Keurentjens 2000	woordenschatontwikkeling van autochtone en allochtone kleuters	bao, NT1/NT2, Nederland	taalvaardigheidstaken bij 41-60 leerlingen van groep 1 en 2
Emmelot e.a. 2001	factoren die van invloed zijn op de leerwinst NT2	bao, NT2, Nederland	toetsen, enquête en interviews bij 301-500 leerlingen en leerkrachten van groep 4 en 7
Verhelst 2002	woordenschatontwikkeling van allochtone kleuters	bao, NT2, Vlaanderen	toetsen, interviews en observaties bij 21-40 leerlingen, leerkrachten en ouders van de 1e kleuterklas
<b>ONDERWIJSLEERMATERIAAL</b>			
Bulte 1992	woordenschat in methode voor tweede taalverwerving	bao, NT1/NT2, Nederland	observaties en enquête bij 201-300 leerkrachten van groep 1
Hoogenkamp 1994	woordenschat in methode voor mondelinge taal voor so	so, NT1, Nederland	toetsen bij 41-60 leerlingen van groep 3
Van Gelderen 1994	woordenschat in taalmethodes en in zaakvakmethoden	bao, NT1/NT2, Nederland	documentanalyse m.b.t. groep 4 tot en met 8
Appel/Verhallen 1998	woordenschat in veel gebruikte taalmethode	bao, NT1/NT2, Nederland	documentanalyse m.b.t. groep 6
Overmaat e.a. 2001	woordenschat in multimediale programma's	bao, NT1, Nederland	documentanalyse m.b.t. groep 2 tot en met 8
<b>DESCRIPTIEF ONDERZOEK</b>			
Verhallen 1992	woordenschatonderwijs op Nederlandse basisscholen	bao, NT2, Nederland	enquête bij 101-200 leerkrachten van groep 5 en 7
<b>CONSTRUEREND ONDERZOEK</b>			
<b>EFFECTONDERZOEK (4.3.1)</b>			
Van der Helm 1994	effect van woordenschatprogramma op groei woordenschat	bao, NT2, Nederland	toetsen bij 61-100 leerlingen van groep 1 en 2
Appel/Vermeer 1996	effect van woordenschatprogramma op groei woordenschat	bao, NT1/NT2, Nederland	toetsen bij 101-200 leerlingen van groep 1 tot en met 4
Verhallen e.a. 2001	effect van woordenschatprogramma op diepe woordkennis	bao, NT1, Nederland	toetsen en logboeken bij >501 leerlingen van groep 5
Segers e.a. 2001	effect van woordenschatprogramma op groei woordenschat	bao, NT2, Nederland	toetsen bij 41-60 leerlingen van groep 1 en 2

Auteur(s), jaartal	Onderwerp van onderzoek	Schooltype, doelgroep, gebied	Opzet van het onderzoek
<b>EFFECTONDERZOEK (4.3.2)</b>			
Coenen 1989	effect woordvormingsonderwijs op woordbetekenissen afleiden	bao, NT1/NT2, Nederland	toetsen bij 41-60 leerlingen van groep 8
Meulenbeek 1995	effect van woordleerstrategieën op woordbetekenissen afleiden	bao, NT1, Nederland	toetsen en observaties bij 0-10 leerlingen van groep 8
Van Daalen-Kapteijns e.a. 1997	effect van woordleerstrategieën op woordbetekenissen afleiden	bao, NT1, Nederland	taalvaardigheidstaken en hardopdenkprotocollen bij 61-100 leerlingen van groep 8
Tomesen/Aarnoutse 1998	effect van woordleerstrategieën op woordbetekenissen afleiden en op begrijpend lezen	bao, NT1, Nederland	toetsen bij 101-200 leerlingen van groep 6
De Glopper e.a. 2000	effect van instructie in het afleiden van woordbetekenissen op het afleiden en leren van woorden	bao/vo, NT1, Nederland	review/meta-analyse m.b.t. groep 5 tot en met 8 en klas 1 tot en met 6
Fukkink 2002	effect van instructie in het afleiden van woordbetekenissen op het afleiden en leren van woorden	bao, NT1, Nederland	review/meta-analyse; toetsen en hardopdenkprotocollen bij 301-500 leerlingen van groep 2, 4, 6 en 8
<b>INSTRUMENTATIEONDERZOEK (5.1)</b>			
Verhoeven/Vermeer 1989	verantwoording Taaltoets Allochtone Kleuters onderbouw	bao, NT1/NT2, Nederland	toetsen en enquête bij 201-300 leerlingen van groep 1 tot en met 5
Schoonen/Damhuis 1992	constructie en evaluatie van toetsen bij taalstimuleringsprogramma	bao, NT1/NT2, Nederland	toetsen bij 101-200 leerlingen en leerkrachten van groep 1 en 2
Schoonen/Verhallen 1998	constructie en normering toets voor meting van diepe woordkennis	bao, NT1/NT2, Nederland	toetsen bij >501 leerlingen van groep 5 en 7
<b>INSTRUMENTATIEONDERZOEK (5.2)</b>			
Coenen/Vermeer 1988	opstellen van beheersingslijst van actief gebruikte woorden	bao, NT2, Nederland	taalvaardigheidstaken en observaties bij 101-200 leerlingen van groep 2 tot en met 8
Van Hout/Vermeer 1992	opstellen van woordfrequentielijsten	bao, NT1, Nederland	documentanalyse m.b.t. groep 1 tot en met 8
Damhuis/De Glopper 1993	opstellen van streefwoordenlijst voor kleuters	bao, NT1/NT2, Nederland	enquête bij 61-100 leerkrachten van groep 1 en 2
Schrooten/Vermeer 1994	opstellen van streefwoordenlijst voor allochtone leerlingen	bao, NT1/NT2, Nederland	documentanalyse m.b.t. groep 1 tot en met 8
Schrooten 1997	opstellen van streefwoordenlijst voor het basisonderwijs	bao, NT1/NT2, Nederland/Vlaanderen	observaties bij 11-20 leerkrachten van groep 3 tot en met 8; documentanalyse
Scharlaekens e.a. 1999	opstellen van streefwoordenlijst voor zesjarigen	bao, NT1 Nederland/Vlaanderen	enquête bij 101-200 leerkrachten van groep 2 en 3
Schlichting 2003	opstellen van streefwoordenlijst voor de overgang kleuter-/basisonderwijs	bao, NT1, Nederland	observaties en documentanalyse m.b.t. de 1e kleuterklas

Auteur(s), jaartal	Onderwerp van onderzoek	Schooltype, doelgroep, gebied	Opzet van het onderzoek
<b>EVALUATIEONDERZOEK</b>			
Sijtstra 1997	prestaties op het gebied van woordenschat	bao, NT1, Nederland	toetsen bij > 501 leerlingen van groep 8
Sijtstra e.a. 2002	prestaties op het gebied van woordenschat	bao, NT1, Nederland	toetsen bij > 501 leerlingen van groep 8
Sijtstra 1992	prestaties op het gebied van woordenschat	bao, NT1, Nederland	toetsen bij > 501 leerlingen van groep 5
Van Roosmalen e.a. 1999a	prestaties op het gebied van woordenschat	bao, NT1, Nederland	toetsen bij > 501 leerlingen van groep 5
Van Berkel e.a. 2002	prestaties op het gebied van woordenschat	bao, NT1, Nederland	toetsen bij > 501 leerlingen van groep 5
Van Roosmalen e.a. 1999b	prestaties op het gebied van woordenschat	so, NT1, Nederland	toetsen bij > 501 leerlingen van LOM en MLK
Van Weerden e.a. 2002	prestaties op het gebied van woordenschat	so, NT1, Nederland	toetsen bij > 501 leerlingen van LOM en MLK



Bijlage 3:  
Invulformulier voor  
codering onderzoeken

à Nr. ....

à Eerste twee woorden titel: .....

### Domein

- Ontluikende geletterdheid
  
- Lezen - technisch lezen
- Lezen - begrijpend lezen
- Lezen - leesbevordering / literatuur
  
- Schrijven - aanvankelijk schrijven (= schrijftaalcode leren)
- Schrijven - technisch schrijven (= handschriftontwikkeling)
- Schrijven - schrijven op zinsniveau
- Schrijven - schrijven op tekstniveau
- Schrijven - spelling
  
- Spreken / luisteren - spreken
- Spreken / luisteren - luisteren
- Spreken / luisteren - interactie
  
- Taalbeschouwing - formeel
- Taalbeschouwing - semantisch
- Taalbeschouwing - pragmatisch
  
- Domeinoverschrijdend
  
- Taal bij andere vakken
  
- Taalbeleid
  
- Woordenschat - receptief (woord zien, betekenis bedenken)
- Woordenschat - productief (plaatje zien, woord bedenken)

### Tekstsoort

- Informatieve teksten
- Verhalende teksten
- Instructieve teksten
- Betogende teksten

### Doelgroep

- NT1-leerlingen
- NT2-leerlingen en asielzoekers
- hoogbegaafde leerlingen
- leerlingen met leer- en opvoedingsmoeilijkheden
- dyslectische leerlingen
- anders

### Gebied

- Vlaanderen
- Nederland
- Suriname

### Onderwijstype

- Primair Onderwijs
- Speciaal Onderwijs
- Zij-instroom opvang
- Voortgezet Onderwijs

### Leeftijd

- 2,5 - 4
- 4 - 5
- 5 - 6
- 6 - 7
- 7 - 8
- 8 - 9
- 9 - 10
- 10 - 11
- 11 - 12



## Thema

- Doelstellingen
  
- Beginsituatie - leerlingkenmerken
- Beginsituatie - schoolse kenmerken
- Beginsituatie - buitenschoolse kenmerken
  
- Onderwijsleermateriaal - papier
- Onderwijsleermateriaal - ICT
- Onderwijsleermateriaal - audio/visuele media
  
- Onderwijsleeractiviteiten - descriptief
- Onderwijsleeractiviteiten - construerend
- Onderwijsleeractiviteiten - effectonderzoek
  
- Instrumentatie
  
- Evaluatie van onderwijsopbrengsten
  
- Respondenten - leerlingen Aantal: .....
- Respondenten - oud-leerlingen Aantal: .....
- Respondenten - leerkrachten Aantal: .....
- Respondenten - schooldirecties Aantal: .....
- Respondenten - ouders Aantal: .....
- Respondenten - deskundigen Aantal: .....
- Respondenten - overige volwassenen Aantal: .....
  
- Methode van dataverz. - interview
- Methode van dataverz. - schriftelijke enquête
- Methode van dataverz. - toetsen of test (multiple choice)
- Methode van dataverz. - hardop-denkprotocol
- Methode van dataverz. - logboek
- Methode van dataverz. - documentanalyse
- Methode van dataverz. - observatie
- Methode van dataverz. - panelbeoordeling
- Methode van dataverz. - taalvaardigheidstaken
- Methode van dataverz. - review/meta-analyse
- Methode van dataverz. - anders





SLO is het nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling. Al meer dan 30 jaar geven wij inhoud aan leren en innovatie in de driehoek beleid, wetenschap en onderwijspraktijk. De kern van onze expertise betreft het ontwikkelen van doelen en inhouden van leren, voor vele niveaus, van landelijk beleid tot het klaslokaal.

We doen dat in interactie met vele uiteenlopende partners uit kringen van beleid, schoolbesturen en -leiders, leraren, onderzoekers en vertegenwoordigers van maatschappelijke organisaties (ouders, bedrijfsleven, e.d.).

Zo zijn wij in staat leerplankaders te ontwerpen, die van voorbeelden te voorzien en te beproeven in de schoolpraktijk. Met onze producten en adviezen ondersteunen we zowel beleidsmakers als scholen en leraren bij het maken van inhoudelijke leerplankeuzes en het uitwerken daarvan in aansprekend en succesvol onderwijs.

SLO

Piet Heinstraat 12  
7511 JE Enschede

Postbus 2041  
7500 CA Enschede

T 053 484 08 40  
F 053 430 76 92  
E [info@slo.nl](mailto:info@slo.nl)

[www.slo.nl](http://www.slo.nl)

slo