

Leerkrachtoordelen over de wenselijke woordenschat van 4- tot 6-jarigen: betrouwbaarheid, validiteit en gebruiksmogelijkheden*

R. Damhuis en K. de Glopper**

Samenvatting

In het kader van de ontwikkeling van *Taalplan Kleuters*, een taalstimuleringsmodel voor het onderwijs Nederlands aan kleuters in meertaalige groepen, zijn middels een schriftelijke vragenlijst leerkrachtoordelen verzameld over het moment waarop kleuters bepaalde woorden dienen te beheersen. De 2585 beoordeelde woorden vormen de basis van *Taalplan Kleuters*. Op basis van de leerkrachtoordelen is een ordening van deze woorden binnen de twee kleuterjaren tot stand gebracht. In dit artikel worden de betrouwbaarheid en validiteit van de oordelen van de kleuterleerkrachten en de gebruiksmogelijkheden van de geordende woordenlijst besproken. De absolute oordelen van de leerkrachten verschillen naar gelang het percentage anderstalige kleuters op school. Wat betreft de relatieve oordelen komen de groepen leerkrachten sterk overeen. De leerkrachtoordelen hangen nauw samen met de feitelijke woordkennis van leerlingen. Als streefdoelstelling lijkt de woordenlijst niet te laag te mikken.

1 Inleiding

Op het ogenblik is bijna 7% van de leerlingen in het basisonderwijs van niet-Nederlandse herkomst (Vallen & Stijnen, 1991). Veel van deze anderstalige kinderen vertonen vergeleken met van huis uit Nederlandstalige leeftijdsgenoten omvangrijke achterstanden in hun Nederlandse taalvaardigheid. Dit geldt niet alleen voor neveninstromers, maar ook voor kinderen die vanaf hun vierde jaar al deelnemen aan het Nederlandse onderwijs. De achterstanden zijn niet voor alle etnische groepen even groot. Peilingsonderzoek onder 6-jarigen laat zien dat de achterstanden van Surinaamse en Antilliaanse leerlingen relatief klein zijn. Marokkaanse en vooral Turkse kinderen zijn beduidend verder achter. De woordenschat is een van de gebieden waarop de achterstand het grootst is (Boogaard, Damhuis, De Glopper & Van den Bergh, 1990). Grote achterstanden in de woordenschat zijn ook geconstateerd door Verhoeven en Vermeer (1985): zij constateerden voor 8-jarige meertaalige leerlingen een achterstand van vier jaar op Nederlandstalige leerlingen. Hun recente overzicht van cross-sectionele toetsgegevens maakt aannemelijk dat in de loop van het basisonderwijs de verschillen in woordenschat tussen Nederlandstalige en anderstalige leerlingen relatief gezien weliswaar gelijk blijven, maar in absolute zin groter worden (Verhoeven & Vermeer, 1992).

Dat er ten aanzien van de woordenschat grote verschillen optreden is niet verbazend. Vergeleken met andere aspecten van taalvaardigheid, zoals articulatie of zinsvorming, vormt de woordenschat een relatief ongestructureerd domein. Bovendien vormt het leren begrijpen en gebruiken van woorden een enorme taak; dit geldt voor moedertaal- of T1-sprekers, maar zeker ook voor tweede-taalverwervers. Gedurende hun schoolloopbaan komen leerlin-

* Het hier gerapporteerde onderzoek maakte deel uit van het project *Intensivering Taalplan Kleuters*, dat gesubsidieerd is via de Projectgroep NT2 van het Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen. Het project sloot aan bij het reeds lopende project *Taalplan Kleuters* van Het Projectbureau (Rotterdam).

** De auteurs bedanken M. Boers en M. Kienstra van Het Projectbureau (Rotterdam), alsmede M. Eiting van het SCO-Kohnstamm Instituut voor hun bijdrage aan het totstandkomen van dit artikel.

gen jaarlijks met vele duizenden onbekende woorden in aanraking. Incidenteel leren speelt bij de woordenschatverwerving een belangrijke rol. Volgens schattingen resulteert tussen 25 en 50% van de aanwas van het receptief vocabulaire uit de confrontatie met geschreven tekst (Nagy & Herman, 1987). Zeer veel woorden worden buiten, maar ook binnen de school zonder expliciete instructie uit de context geleerd (Anderson, Wilson & Fielding, 1988; Nagy & Anderson, 1984; Sternberg, 1987). Vocabulaire wordt natuurlijk ook binnen het woordenschatonderwijs geleerd, via directe instructie van de betekenis van specifieke woorden, maar niet alle woorden die in het taalaanbod voorkomen, kunnen door intentioneel leren verworven worden (Jenkins, Matlock & Slocum, 1989). Bij het leren van de betekenis van onbekende woorden uit contexten zijn verschillende vaardigheden in het geding, waaronder kennis van de morfologische en syntactische eigenschappen van woorden en vaardigheden in het afleiden van woordbetekenissen uit de talige context. Ook de achtergrondkennis van taalgebruikers is daarbij van belang (Drum & Konopak, 1987; Sternberg, 1987).

Leerlingen verschillen sterk in de mate waarin zij beschikken over de vaardigheden die bij het leren van woorden in het geding zijn (De Gloppe, Van Daalen-Kapteijns & Schouten-Van Parreren, 1992; Schouten-Van Parreren, De Gloppe & Van Daalen-Kapteijns, 1993). Verder geldt dat uitbreiding van het vocabulaire afhankelijk is van de reeds aanwezige woordkennis. De woorden die een taalverwerker kent, fungeren als kapstok voor het afleiden, aanleren en onthouden van betekenissen van nieuwe woorden. En naarmate meer woorden bekend zijn, is het aantal aanknopingspunten voor nieuwe woorden groter.

Gezien het belang van woordkennis en de aanzienlijke achterstanden van anderstalige leerlingen dient in het onderwijs aan anderstaligen veel aandacht aan de ontwikkeling van de woordenschat besteed te worden. De vraag hoe de woordenschatontwikkeling precies gestimuleerd moet worden, is echter niet direct te beantwoorden. Aan deze vraag is namelijk een reeks deelvragen verbonden, waaronder de volgende: Welke woorden moeten aangeboden worden? Op welk moment? Aan welke leerlingen? Op welke wijze moeten woorden geïntro-

duceerd worden? Hoe moet het onthouden van nieuwe woorden bevorderd worden? Hoe kunnen leerlingen zelfstandig nieuwe woorden leren?

Uit onderzoek naar de inrichting van woordenschatonderwijs blijkt dat leerkrachten voornamelijk improviserend werken, zonder systematische aanpak. Als voornaamste probleem wordt gemeld het ontbreken van een concrete leerlijn voor de hele basisschool waarin woordenschat systematisch wordt opgebouwd en uitgebreid (Verhallen, 1991).

Het Taalplan Kleuters (Boers, Kienstra & Padmos, 1993; Boers & Kienstra, 1993) is een taalstimuleringsmodel voor gebruik in meertalige kleutergroepen waarin getracht wordt de stimulering van de woordenschatontwikkeling van anderstalige leerlingen zo vroeg mogelijk te starten. De kernleerlijn in Taalplan Kleuters betreft de woordenschat. Deze leerlijn is gebaseerd op de Unaniemenlijst (Kohnstamm, Schaerlaekens, De Vries, Akkerhuis & Frooninx, 1981) en de produktielijsten van Coenen en Vermeer (1988). Omdat deze bronnen geen informatie boden over de wenselijke ordening van woorden binnen de kleuterperiode, is een vragenlijstonderzoek onder leerkrachten uitgevoerd. Op basis van dit vragenlijstonderzoek is een rangordelijst voor de wenselijke receptieve beheersing van de woorden samengesteld (Damhuis, De Gloppe, Boers & Kienstra, 1992): een woordenschatstreeflijst die geldt voor jonge kinderen, ongeacht hun herkomst. Het onderhavige artikel doet verslag van het uitgevoerde vragenlijstonderzoek. Twee vragen staan hierbij centraal: Hoe betrouwbaar en valide zijn de oordelen die de leerkrachten in de vragenlijst hebben gegeven? Op welke wijze kunnen de leerkrachtoordelen gebruikt worden voor de inrichting van het woordenschatonderwijs aan kleuters?

2 Methode van onderzoek

2.1 Samenstelling van de woordenlijst

In het project Taalplan Kleuters is in de loop van enkele schooljaren lesmateriaal Nederlands als tweede taal voor meertalige kleutergroepen ontwikkeld, in nauwe samenwerking met scholen en leerkrachten. Voor het schooljaar 1989-1990 is een *Voorlopige woordenlijst*

Taalplan Kleuters samengesteld. De basis voor deze woordenlijst vormden twee bestaande woordenlijsten voor jonge kinderen, de *Nieuwe streeflijst woordenschat* (Kohnstamm e.a. 1981) en de *Nederlandse woordenschat allochtone kinderen* (Coenen & Vermeer, 1988).

De *Nieuwe streeflijst woordenschat* is gebaseerd op oordelen van leerkrachten uit de kleuter- en onderbouw van basisscholen in Nederland en België over de wenselijkheid van de receptieve beheersing van 6788 woorden. Deze woorden waren uit diverse schriftelijke bronnen afkomstig, aangevuld vanuit ervaring van en gesprekken met personen die met jonge kinderen te maken hadden (Kohnstamm e.a. 1981, pp. 5-7). Van deze lijst bleken er 1838 woorden te zijn waarvan 90% of meer van de Nederlandse leerkrachten aangaf dat ze door 6-jarigen begrepen moeten worden: de Unaniemenlijst Nederland. Deze Unaniemenlijst is opgenomen in de *Voorlopige woordenlijst Taalplan Kleuters*.

De *Nederlandse woordenschat allochtone kinderen* is gebaseerd op audio-opnamen van gesproken taal van allochtone kinderen in de leeftijd van vijf tot dertien jaar. Op basis van de door deze kinderen gebruikte woorden is een beheersingslijst samengesteld. Daarnaast zijn thematische lijsten opgenomen van woorden die meer dan één keer voorkomen. Deze thematische lijsten zijn uitgesplitst naar kleuterbouw (groep 1 en 2), onderbouw (groep 3 en 4), middenbouw (groep 5 en 6) en bovenbouw (groep 7 en 8). Uitgangspunt bij ons gebruik van deze produktieve lijsten was dat woorden die in de kleuter- en onderbouw van de basisschool door kinderen produktief beheerst worden, voorafgaand aan die periode, dus in de kleuterbouw, aangeboden moeten worden.

In de produktielijsten van Coenen en Vermeer hebben slechts 644 woorden uit het corpus voor de gehele basisschool een frequentie van 40 of meer (de betrouwbaarheidsgrens). Selectie vanaf de betrouwbaarheidsgrens voor alleen de deelcorpora kleuter- en onderbouw zou een voor ons doel veel te klein aantal woorden hebben opgeleverd. Selectie op frequentie onder de betrouwbaarheidsgrens zou resulteren in willekeur. Om deze redenen zijn alle woorden uit de kleuter- en onderbouwcorpora die in de thematische lijsten voorkomen (dus zonder hapaxen), opgenomen in de *Voorlopige*

woordenlijst Taalplan Kleuters.

Ten slotte is aan de *Voorlopige woordenlijst Taalplan Kleuters* een beperkt aantal extra woorden toegevoegd, die niet in bovengenoemde twee lijsten voorkomen, maar voor kleuters binnen de thema's van *Taalplan Kleuters* relevant geacht werden. Een deel van deze woorden komt wel voor in de alfabetische lijst van de *Nederlandse woordenschat allochtone kinderen* bij groep 5-8.

In totaal bevat de *Voorlopige woordenlijst Taalplan Kleuters* 2585 woorden. Deze woordenlijst is binnen het kader van de ontwikkeling van het *Taalplan Kleuters* opgevat als een minimale streeflijst voor de woordenschatontwikkeling van kleuters. De lijst bevat de woorden die *tenminste* door kleuters beheerst zouden moeten worden, maar bevat *niet alle* woorden die kleuters beheersen of zouden moeten beheersen.

Tijdens het eerste proefinvoeringsjaar van *Taalplan Kleuters* (schooljaar 1989-1990) bleek dat er behoefte was aan een normatieve lijst met gegevens over zowel de receptieve als de produktieve beheersing, gedifferentieerd naar een aantal momenten binnen de kleuterperiode. De lijst van Kohnstamm e.a. (1981) is weliswaar een normatieve lijst, maar geeft alleen aan welke woorden op het *einde* van de kleuterperiode (nl. door 6-jarigen) *receptief* beheerst zouden moeten worden. De woordenlijsten van Coenen en Vermeer (1988) zijn *descriptieve* lijsten van de feitelijke *produktieve* beheersing; hun groep proefpersonen in de onderbouw van de basisschool is bovendien *vrij klein*. Ten behoeve van de verdere ontwikkeling van het *Taalplan Kleuters* is daarom een vragenlijstonderzoek uitgevoerd onder leerkrachten waarin de wenselijke receptieve en produktieve beheersing van de woorden uit de *Voorlopige woordenlijst Taalplan Kleuters* gevraagd zijn, uitgesplitst naar een drietal momenten binnen de kleuterperiode.

2.2 Leerkrachtensteekproef

Uit het adressenbestand van het Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen is een landelijke, gestratificeerde steekproef van basisscholen getrokken. Uit vier strata zijn steekproeven van ieder 100 scholen getrokken:

- stratum 0 = geen anderstalige kleuters;
 stratum 0-10 = tussen 0 en 10 % anderstalige kleuters;
 stratum 10-70 = van 10 tot 70 % anderstalige kleuters;
 stratum 70+ = 70 % of meer anderstalige kleuters.

De 400 scholen zijn aangeschreven met het verzoek of een kleuterleerkracht tegen een vergoeding van een boekebon (*f* 50,-) bereid was om mee te werken aan het onderzoek. Uit de groep van 113 bereidwillige kleuterleerkrachten zijn 80 leerkrachten geselecteerd, zodanig dat de vier strata gelijk vertegenwoordigd waren en er binnen elke stratumgroep spreiding was op de volgende kenmerken: schoolgewicht, leeftijdssamenstelling van de eigen kleutergroep en het aantal jaren ervaring dat de leerkrachten in kleutergroepen hadden. De leerkrachten waren niet alleen verbonden aan scholen uit de vier grote steden, maar aan scholen uit heel Nederland. De 80 leerkrachten kregen begin mei 1990 de vragenlijst toegestuurd. Na schriftelijk en telefonisch rappel kregen we 71 ingevulde vragenlijsten terug.

2.3 Vragenlijst

De vragenlijst bestond uit een alfabetisch geordende versie van de *Voorlopige woordenlijst Taalplan Kleuters* (zie par. 2.1). De woorden zijn per pagina in twee kolommen van elk 35 woorden aangeboden. De lijst besloeg op deze manier 37 pagina's. Achter elk woord zijn antwoordkolommen gegeven met in cijfercodes de mogelijke momenten voor het begrip (receptieve beheersing) en voor het gebruik van het woord (productieve beheersing). De leerkrachten werd gevraagd het volgens hen *wenselijke* moment voor begrip en gebruik aan te kruisen.

Voorafgaand aan de woordenlijst bevatte de vragenlijst een uitgebreide instructie voor de leerkrachten, deels afgeleid uit Kohnstamm e.a. (1981). Hoofdelementen daaruit zijn de omschrijving van het gevraagde oordeel en de geboden antwoordmogelijkheden.

De leerkrachten is gevraagd een oordeel te geven over *de woordenschat die voor een kleuter, ongeacht zijn herkomst, noodzakelijk is om aan het reguliere Nederlandse onderwijs te kunnen deelnemen*. De rangordelijst is dus een *algemene, voor alle leerlingen geldende streeflijst*. De oordelen geven het streefmoment waarop beheersing van het woord noodzakelijk wordt geacht voor deelname aan het gewone Nederlandse onderwijs. Het gaat dus om het moment waarop de beheersing *wenselijk* wordt geacht, en niet om een inschatting van de feitelijke beheersing. De leerkrachten konden uit de volgende momenten kiezen:

- 0: kort na binnenkomst in de kleutergroep (kleuters die pas op school zijn, moeten dit woord al vrij gauw kunnen begrijpen/zelf kunnen gebruiken);
- 1: aan het einde van groep 1 (kleuters die in principe het volgend schooljaar als laatste jaar in de kleutergroep zullen doorbrengen, moeten dit woord kunnen begrijpen/zelf kunnen gebruiken);
- 2: aan het einde van groep 2 (kleuters die in principe volgend schooljaar naar groep 3 zullen gaan, moeten dit woord kunnen begrijpen/zelf kunnen gebruiken);
- 3: later dan groep 2 (een kind hoeft dit woord nog niet aan het eind van de kleuterperiode zelf te kunnen gebruiken, maar pas later in de basisschool).

Voor de receptieve beheersing is code 3 niet als antwoordmogelijkheid geboden, omdat bij de ontwikkeling van het Taalplan Kleuters het uitgangspunt was dat alle woorden uit de lijst in elk geval receptief beheerst zouden moeten worden aan het einde van de kleuterperiode.

De leerkrachten werd sterk aangeraden de lijst niet in één keer te beoordelen, maar het werk te spreiden over een aantal dagen. Om toch mogelijke effecten van vermoeidheid tegen te gaan, kregen de leerkrachten een wisselende startpagina (zie Figuur 1).

	Begrip	Gebruik		Begrip	Gebruik
aaïen	0 1 2	0 1 2 3	achterom	0 1 2	0 1 2 3
aan	0 1 2	0 1 2 3	achterop	0 1 2	0 1 2 3
aanbellen	0 1 2	0 1 2 3	achterpoot	0 1 2	0 1 2 3

Figuur 1. Fragment van pagina 1 van de vragenlijst

3 Betrouwbaarheid en validiteit van de leerkrachtoordelen

3.1 Ontbrekende waarnemingen

De leerkrachten dienden ieder 2585 woorden te beoordelen. Gezien dit grote aantal is de vraag naar het aantal ontbrekende oordelen van belang. Uit Tabel 1 blijkt dat de beoordelaars maar weinig woorden hebben overgeslagen: bij de receptieve beoordeling gemiddeld 35.3 (1.4%) en bij de produktieve beoordeling 17.8 (0.7%). Beoordelaars bij wie aanzienlijke aantallen oordelen ontbreken, hebben één of meer pagina's overgeslagen. Het hogere aantal ontbrekende waarnemingen bij de receptieve beoordeling heeft te maken met het ontbreken van de antwoordmogelijkheid 3 (zie hiervoor). Anders dan bij de produktieve oordelen konden de beoordelaars niet aangeven dat een woord nog niet aan het einde van de kleuterperiode gekend hoefde te worden. Enkele beoordelaars gaven te kennen dat zij daaraan toch behoefte hadden; zij hebben in voorkomende gevallen de betreffende woorden niet beoordeeld¹. Over het geheel genomen lijken de beoordelaars hun taak serieus te hebben opgevat.

3.2 Effecten beginpagina

Ter bestrijding van volgorde-effecten zijn de leerkrachten op verschillende pagina's gestart met beoordelen. Per startpagina uit de vragenlijst (1, 7, 13, 19, 25 en 31) is voor de desbetreffende groep beoordelaars het gemiddelde receptieve en produktieve oordeel berekend, voor zes, met de startpagina's corresponderende delen van de vragenlijst (woordnrs. 1-420, 421-840, 841-1260, 1261-1680, 1681-2100, 2101-2585). Via de techniek van 'mean polishing' (Hoaglin, Mosteller & Tukey, 1983) zijn de gemiddelden ontleed in componenten: het algemeen gemiddelde, een jury- of beoordelaarseffect, een beginpagina-effect

en een residu. Tabel 2 en 3 bevatten de gegevens voor de receptieve en de produktieve oordelen, na analyse. Per jury staat het bij de betreffende beginpagina horende residu vetgedrukt. De afzonderlijke en de gemiddelde waarden van de residuen na herordening naar beginpagina zijn weergegeven in Tabel 4. Uit deze tabel blijkt dat er zeer geringe volgorde-effecten optreden. Het eerste blok woorden wordt gemiddeld genomen het minst 'streng' beoordeeld, het vierde blok het 'strengst'.

3.3 Individuele overeenstemming binnen groepen

Per stratum is de overeenstemming tussen de oordelen van de individuele leerkrachten bepaald. De gemiddelde individuele overeenstemming binnen groepen, uitgedrukt in de pmc lag voor de oordelen over de receptieve beheersing tussen 0.34 en 0.38 en voor de oordelen over de produktieve beheersing tussen 0.44 en 0.49. De overeenstemming is dus matig positief. De betrouwbaarheid, uitgedrukt in coëfficiënt α , belooft voor de receptieve oordelen 0.90 tot 0.91, voor de produktieve beheersing 0.93 tot 0.95. De jury's zijn homogeen. De passing van een één-factormodel is steeds goed. De onder dit model geschatte Fabin-betrouwbaarheid (Hagglund, 1982) is steeds vrijwel gelijk aan α . Tabel 5 vat deze resultaten samen.

3.4 Overeenstemming tussen groepen

De overeenstemming tussen de groepen beoordelaars is bepaald via een LISREL-analyse. Per stratum zijn de beoordelaars in twee parallelle subgroepen gesplitst. Per stratum is vervolgens een ware stratum-score geschat, na gelijkstelling van de regressies op de ware score van de stratum-helften. De onder dit model geschatte correlaties tussen de ware stratum-scores belopen voor de receptieve oordelen waarden tussen .97 en .99, voor de produktieve oordelen waarden tussen .96 en .99.² De getoetste mo-

Tabel 1

Ontbrekende waarnemingen bij beoordeling Woordenlijst, in aantallen woorden: gemiddelde (X), standaarddeviatie (sd), 1e percentiel (P1), 1e kwartiel (Q1), mediaan (Md), 3e kwartiel (Q3) en 9e percentiel (P9)

	X	sd	P1	Q1	Md	Q3	P9
Receptieve oordelen	35.3	72.0	0	1	3	19	164
Produktieve oordelen	17.8	46.8	0	2	5	9	29

Tabel 2

Gemiddelde receptieve oordelen na ontleding: algemeen gemiddelde (AG), jury-effecten, woordgroep-effecten en residuen

Woordnummers	Jury per beginpagina						Woordgroep-effect
	P1	P7	P13	P19	P25	P31	
1 - 420	-.03	-.02	-.01	-.01	.01	.04	.00
421 - 840	-.01	-.01	.08	.00	-.01	.03	.05
841 - 1260	-.02	-.01	.05	-.01	-.02	-.03	-.04
1261 - 2680	.00	.04	-.08	.04	.00	-.04	.02
1681 - 2100	.02	.00	-.03	-.01	.07	-.07	-.05
2101 - 2585	.02	-.03	-.03	-.02	.01	.04	.03
Jury-effect	-.05	.03	.00	-.06	-.01	.11	.80 (AG)

Tabel 3

Gemiddelde produktieve oordelen na ontleding: algemeen gemiddelde (AG), jury-effecten, woordgroep-effecten en residuen

Woordnummers	Jury per beginpagina						Woordgroep-effect
	P1	P7	P13	P19	P25	P31	
1 - 420	.04	-.04	-.01	.01	.01	.05	-.02
421 - 840	-.04	.11	-.01	.01	-.10	.03	.03
841 - 1260	-.06	.08	.11	-.05	-.03	-.07	-.05
1261 - 1680	.04	-.03	-.04	.09	.00	-.06	.05
1681 - 2100	.07	-.07	-.06	-.03	.08	-.02	-.04
2101 - 2585	-.02	-.06	-.02	-.02	.05	.05	.03
Jury-effect	.03	-.02	-.02	-.12	.04	.11	1.42 (AG)

Tabel 4

Afzonderlijke en gemiddelde residuen na herordening naar beginpagina

Jury	Residuen per woordgroep in volgorde beoordeling											
	Receptief						Produktief					
	1e	2e	3e	4e	5e	6e	1e	2e	3e	4e	5e	6e
P1	-.03	-.01	-.02	.00	.02	.02	.04	-.04	-.06	.04	.07	-.02
P7	-.01	-.01	.04	.00	-.03	-.02	.11	.08	-.03	-.07	-.06	-.04
P13	.05	-.08	-.03	-.03	-.01	.08	.11	-.04	-.06	-.02	-.01	-.01
P19	.04	-.01	-.02	-.01	.00	-.01	.09	-.03	-.02	.01	.01	-.05
P25	.07	.01	.01	-.10	-.02	.00	.08	.05	.01	-.10	-.03	.00
P31	.04	.04	.03	-.03	-.04	-.07	.05	.05	.03	-.07	-.06	-.02
Gemidd.	.03	-.01	.00	-.03	-.01	.00	.08	.01	-.02	-.04	-.01	-.02

Tabel 5

Individuele overeenstemming, betrouwbaarheid en homogeniteit van receptieve en produktieve oordelen

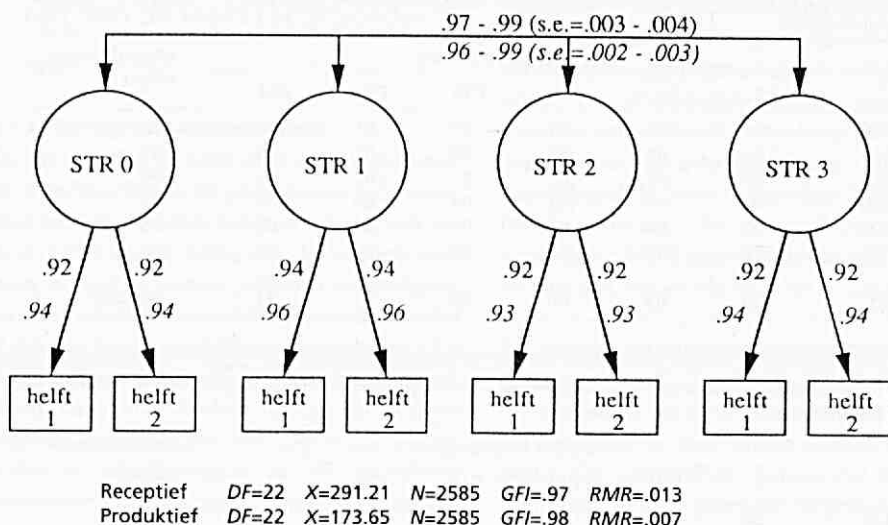
Stratum	Receptief					Produktief				
	F_{xy}	α	GFI	Fabin	N	F_{xy}	α	GFI	Fabin	N
0	.38	.91	1.00	.91	2101	.49	.94	1.00	.94	2202
1	.35	.91	.99	.92	2028	.48	.95	1.00	.95	2302
2	.34	.90	.99	.90	2066	.44	.93	1.00	.93	2250
3	.36	.91	.99	.91	2073	.44	.93	1.00	.93	2363

dellen en bijbehorende passingsgegevens zijn in Figuur 2 weergegeven.

3.5 Absolute verschillen

Tot nu toe is alleen aan de relatieve overeenstemming van de oordelen aandacht geschon-

ken. De absolute overeenstemming is bepaald door een vergelijking van de gemiddelde oordelen per stratum. Uit Tabel 6 blijkt dat de leerkrachten een later beheersingsmoment aangeven naarmate zij tot een groep behoren met een hoger percentage anderstalige kleuters op



Figuur 2. Meetmodel voor schatting correlaties tussen ware stratum-scores, receptieve oordelen (parameterschattingen normaal) en productieve oordelen (parameterschattingen cursief)

school. Leerkrachten van scholen met 70 % of meer anderstalige kleuters geven voor de receptieve beheersing als gemiddeld moment over alle woorden 0.94 aan, leerkrachten van scholen zonder anderstalige kleuters 0.71; voor de productieve beheersing lagen deze gemiddeldes respectievelijk op 1.58 en 1.13. De verschillen tussen de groepen zijn groot te noemen. De gemiddelde receptieve en productieve oordelen van stratum 0 en stratum 70+ verschillen respectievelijk 0.5 en 0.7 *sd*.

Tabel 6

Gemiddelde oordelen en standaarddeviaties per stratum

	Stratum			
	0	1	2	3
Receptief	.71 (.47)	.88 (.48)	.88 (.45)	.94 (.48)
Productief	1.13 (.65)	1.47 (.64)	1.52 (.61)	1.58 (.60)

Het verschil tussen de extreme strata in aantallen wenselijke woorden per moment is behoorlijk groot. Volgens leerkrachten zonder anderstalige kleuters moeten bijna twee keer zoveel woorden al aan het begin van de kleutergroepen receptief beheerst worden dan volgens leerkrachten met veel anderstalige leerlingen (933 vs. 496). Voor de productieve beheersing

liggen de aantallen woorden die wenselijk geacht worden aan het begin van de kleutergroepen nog veel verder uit elkaar (430 vs. 72).

Systematische verschillen tussen gemiddelde receptieve en productieve oordelen worden ook gevonden bij andere groepsindelingen. Leerkrachten geven een later moment aan naarmate zij een hoger percentage anderstalige kleuters in de eigen groep hebben: de verschillen tussen 0% versus 70% of meer anderstaligen in de eigen groep belopen 0.3 en 0.5 *sd*. Leerkrachten van scholen met een schoolgewicht groter of gelijk aan 1.25 noteerden systematisch latere beheersingsmomenten dan leerkrachten van scholen met een schoolgewicht kleiner dan 1.25: de effectgrootte bedraagt 0.2 respectievelijk 0.3 *sd*. Leerkrachten die alleen jongste kleuters in hun groep hadden, geven latere momenten voor de receptieve beheersing aan dan leerkrachten met alleen oudste kleuters: de effectgrootte bedraagt 0.1 *sd*. De gemiddelde productieve oordelen verschillen niet. Ten slotte bleken ook leerkrachten met meer dan 10 jaar ervaring in het kleuteronderwijs iets latere momenten voor de receptieve beheersing aan te strepen dan leerkrachten met minder dan 10 jaar ervaring: de omvang van het effect is 0.1 *sd*. De gemiddelde productieve oordelen verschillen opnieuw niet.

De absolute oordelen van de leerkrachten

blijken afhankelijk te zijn van diverse achtergrondkenmerken van de leerkrachten, hun school en hun eigen kleutergroep. De norm van de leerkrachten versoepelt naarmate zij een hoger percentage anderstalige kleuters op school hebben, een hoger percentage anderstalige kleuters 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.

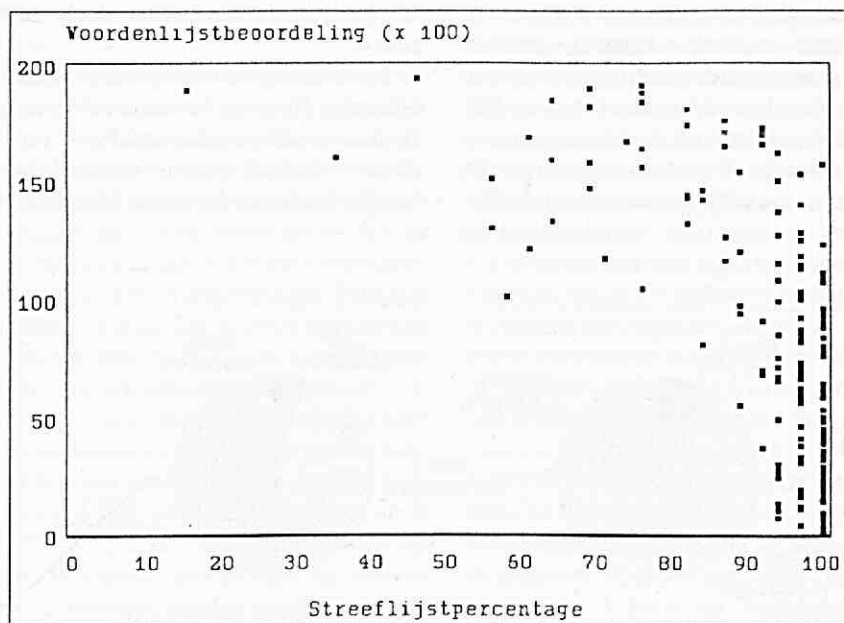
3.6 Convergentie met Nieuwe Streeflijst

De convergente validiteit van de leerkrachtoordelen is bestudeerd door na te gaan in hoeverre hun oordelen overeenstemmen met de gegevens uit de *Nieuwe Streeflijst* (Kohnstamm e.a. 1981). Uit de 2585 woorden uit de *Woordenlijst voor 4- tot 6-jarigen* (Damhuis e.a. 1992) is elk alfabetisch eerste woord met een steeds .01 hoger gemiddeld oordeel voor het moment van receptieve beheersing geselecteerd (beginnend met 0.01 en eindigend met 2.00). Van de 187 aldus gekozen woorden bleken er 39 niet of in een andere betekenis in de *Nieuwe Streeflijst* voor te komen. Voor de resterende 148 woor-

den is de overeenstemming tussen de Woordenlijstoordelen en de Streeflijstoordelen van Nederlandse kleuterleerkrachten bepaald.

Bij deze vergelijking moet het volgende bedacht worden. De Woordenlijstoordelen geven aan welk beheersingsmoment binnen de kleuterperiode wenselijk is. De Streeflijstoordelen geven aan of beheersing van een woord aan het einde van de kleuterperiode wenselijk is. De vraagstelling aan de beoordelaars is derhalve verschillend en we behandelen de gegevens uit de *Nieuwe Streeflijst* anders dan bedoeld, n.l. als gegevens die iets zeggen over de wenselijke verwervingsvolgorde van de woorden. Enige grond voor een dergelijke interpretatie is er overigens wel: onderzoek van Van Loon-Vervoorn (1985a en b) laat zien dat Streeflijstoordelen redelijk overeenkomen met de verwervingsleeftijd die volwassenen retrospectief rapporteren.

Verder moet bedacht worden dat de *Woordenlijst* hoofdzakelijk bestaat uit zgn. unanimen uit de *Nieuwe Streeflijst* waardoor de verdeling van de Streeflijstoordelen zeer scheef is. Figuur 3 brengt dit in beeld voor de geselecteerde 148 woorden.



Figuur 3. Samenhang tussen oordelen in vragenlijstonderzoek en oordelen uit de Nieuwe Streeflijst

Ondanks de genoemde beperkingen is er sprake van een onmiskenbare correspondentie tussen de Streeflijstgegevens en de Woordenlijstgegevens. Uit Tabel 7 blijkt dat de woorden met het hoogste Streeflijstpercentage (nl. 100%) volgens de Woordenlijstbeoordeling duidelijk eerder beheerst moeten worden dan de woorden met een Streeflijstpercentage kleiner dan 90%. Deze overeenstemming verschaft steun aan de validiteit van de Woordenlijstgegevens.

Tabel 7

Overeenstemming tussen gegeven Nieuwe Streeflijst en Woordenlijst

Streeflijstpercentage	Receptief oordeel		Woordenlijst
	N	Gemiddelde	sd
100%	47	.54	.36
90% tot 99%	60	.75	.47
0 tot 89%	41	1.48	.34

3.7 Convergentie met feitelijke woordkennis

Een beperkt aantal woorden uit de *Woordenlijst voor 4- tot 6-jarigen* komt voor in de Taaltoets Allochtone Kinderen (Verhoeven, Vermeer & Van de Guchte, 1986). In het kader van een peilingsonderzoek van Boogaard e.a. (1990) is de kennis van deze woorden bij 6-jarige Nederlandse, Surinaamse en Antilliaanse, Marokkaanse en Turkse kinderen gemeten. Een vergelijking van de feitelijke woordkennis met de leerkrachtoordelen over het *wenselijke* beheersingsmoment geeft verdere steun aan de validiteit van de Woordenlijstgegevens. De *Woordenlijst* heeft 29 woorden gemeenschappelijk met de receptieve woordenschattoets

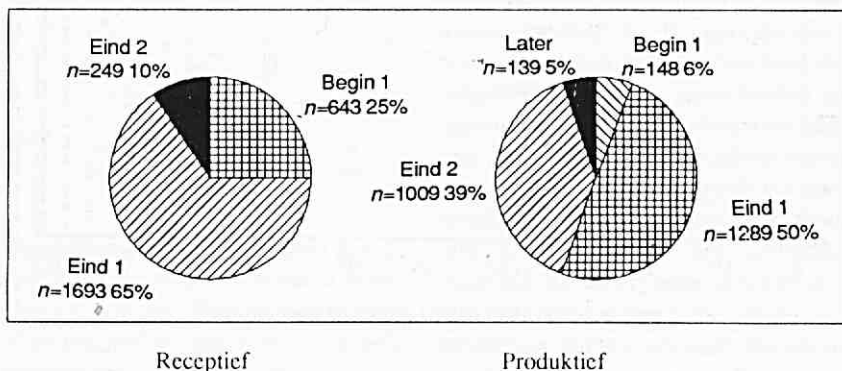
van de TAK en 35 woorden met de productieve woordenschattoets. De feitelijke woordkennis van leerlingen (ongewogen p-waarden voor de totale steekproef uit Boogaard e.a. 1990) hangt sterk samen met de leerkrachtoordelen: de pmc bedraagt voor receptieve kennis en oordelen .78 en voor productieve kennis en oordelen .79.³

4 Gebruik van de Woordenlijst

4.1 Taalplan Kleuters

De gemiddelde absolute oordelen geven aan op welk moment een woord volgens de leerkrachten beheerst zou moeten worden: *het wenselijke beheersingsmoment*. Ze laten zien welke woorden kort na binnenkomst beheerst zouden moeten worden (0.01 t/m 0.50), welke aan het einde van het eerste kleuterjaar (0.51 t/m 1.50), welke aan het einde van het tweede kleuterjaar (1.51 t/m 2.00 voor receptief, 1.51 t/m 2.50 voor productief) en welke woorden niet binnen de kleuterperiode productief beheerst hoeven te worden (2.51 t/m 3.00). De aantallen woorden die op deze momenten beheerst zouden moeten worden volgens de oordelen van de totale groep leerkrachten, zijn afgebeeld in Figuur 4.

De verdeling van de woorden is zeer ongelijkmatig. Kort na binnenkomst zouden de kleuters al 643 woorden (een kwart van de totale woordenlijst) receptief moeten beheersen. Aan het einde van het eerste kleuterjaar komt



Figuur 4. Het aantal woorden dat volgens de gemiddelde oordelen van de leerkrachten op elk van de onderscheiden momenten beheerst zou moeten worden

daar nog eens ruim de helft van de lijst bij (1693 woorden) en voor het tweede kleuterjaar zijn er dan slechts 249 woorden over. Voor de produktieve beheersing is de verdeling van de woorden iets minder scheef. Kort na binnenkomst in de kleutergroep zouden de kleuters maar 148 woorden produktief hoeven te beheersen, aan het einde van het eerste kleuterjaar komen daar een kleine 1300 woorden bij, en voor het tweede kleuterjaar staan er nog eens 1000 woorden op het programma. Opvallend is het dat er niet veel woorden zijn die de kleuters nog niet produktief hoeven te beheersen aan het einde van de kleuterperiode (139). Tot deze groep behoren moeilijker telwoorden (16 t/m 19, de tientallen vanaf 30, en 100 en 1000), hoeveelheidswoorden (zoals 'meter', 'liter', 'kilo', 'minuut', 'kwart'), de namen van de maanden, schoolse woorden uit hogere groepen (bijvoorbeeld 'huiswerk', 'invullen', 'rekenles', 'spreekbeurt'), tamelijk abstracte begrippen of relaties (zoals 'overmorgen', 'laatst (onlangs)', 'behalve', 'trouwens'), enkele zuidelijke varianten van woorden (zoals 'gij', 'opdekken'), enkele woorden die voor kleuters niet zo relevant zijn (zie par. 5) en namen van landen en daarvan afgeleide bijvoeglijk naamwoorden (waaronder 'Turkije', 'Spaans', 'De Antillen').

Gezien de systematische verschillen in absolute oordelen tussen de groepen leerkrachten (par. 3.5), zouden voor de toepassing van de gegevens in Taalplan Kleuters de absolute oordelen van die groep leerkrachten gebruikt kunnen worden, die het meest overeenkomt met de doelgroep van Taalplan Kleuters: kleutergroepen met 70 % of meer anderstaligen. Maar ook de absolute oordelen van de groep leerkrachten van scholen met 70 % of meer anderstalige kleuters vertonen een sterk onevenredige verdeling van de woorden over de kleuterperiode: kort na binnenkomst zouden 496 woorden receptief beheerst moeten worden, aan het einde van groep 1 nog eens 1694 woorden, en in groep 2 zouden er nog maar 395 woorden bijkomen. Produktief zouden kort na binnenkomst 72 woorden moeten worden beheerst, aan het einde van groep 1 komen daar 1054 woorden bij, aan het einde van groep 2 nog eens 1250; van 209 woorden wordt de produktieve beheersing niet binnen de kleuterperiode noodzakelijk geacht.

Voor het Taalplan Kleuters was een gelijkmatiger verdeling van de woorden wenselijk. Het lesmateriaal van Taalplan Kleuters zou regelmatig gespreid over de twee kleuterjaren gebruikt moeten gaan worden: in 7 taalactiviteiten per week, met ongeveer 6 nieuwe woorden per activiteit. Om deze gelijkmatige verdeling te krijgen is de rangordening van de woorden als relatief gegeven gebruikt. Over de rangordening van de woorden bestaat tussen groepen leerkrachten vrijwel perfecte overeenstemming (zie par. 3.4).

Voor Taalplan Kleuters is op grond van een eerste reeks proefinvoeringsgegevens vastgesteld hoeveel woorden in totaal aangeboden zouden kunnen worden. Dit zouden er ruim 2000 kunnen zijn⁴. Ongeveer 400 woorden die volgens de rangordening het laatst beheerst zouden moeten worden, zijn niet in het Taalplan opgenomen. De 2000 woorden die eerder in de *Rangordelijst receptieve beheersing* (zie par. 4.2) staan, zijn in twee groepen verdeeld: de eerste groep van circa 1000 woorden is opgenomen in het lesmateriaal voor het eerste kleuterjaar, de tweede groep van 1000 woorden in het materiaal voor het tweede kleuterjaar. Binnen elk kleuterjaar is niet vastgehouden aan de rangordening, omdat het lesmateriaal rond thema's is opgezet en de woorden binnen thema's in betekenisvolle contexten aangeboden moeten worden. Na een tweede proefinvoeringsjaar, bleek het aantal woorden verder teruggebracht te moeten worden, tot ongeveer 800 woorden per kleuterjaar.

4.2 Woordenlijst voor 4- tot 6-jarigen

Op basis van de gemiddelde oordelen over het receptieve beheersingsmoment van de totale groep leerkrachten is een *Rangordelijst receptieve beheersing* opgesteld. Deze lijst is de kern van *Woordenlijst voor 4- tot 6-jarigen* (Damhuis e.a. 1992). De lijst is ook in alfabetische volgorde van de woorden opgenomen, de *Alfabetische lijst*. Deze beide lijsten staan in Deel II, voorafgegaan door een uitleg bij de lijsten en de gegevens die daarin per woord zijn opgenomen. Deel I bevat de toelichting bij de *Woordenlijst* en het vragenlijstonderzoek.

Woordenlijst voor 4- tot 6-jarigen is een minimumstreeflijst woordenschat voor jonge kinderen, ongeacht hun herkomst (zie par. 2.3). De *Rangordelijst receptieve beheersing* kan als

uitgangspunt dienen wanneer men de relatieve volgorde van woorden wil gebruiken, of woorden zoekt die bij een bepaald moment of een bepaalde periode binnen de kleutertijd passen. De *Alfabetische lijst* is bestemd voor het nazoeken van gegeven oordelen over bepaalde woorden.

Afhankelijk van de specifieke gebruikerswensen en -omstandigheden kunnen de absolute oordelen of de rangordening richtinggevend zijn. Wanneer de absolute oordelen gebruikt worden, moet men zich rekenschap geven van de verschillen tussen leerkrachten uit verschillende strata. Het kan wenselijk zijn om niet de oordelen van de totale groep te gebruiken, maar de oordelen van leerkrachten van scholen die qua percentage anderstalige kleuters overeenkomen met de scholen of onderwijssituaties waarvoor men de lijst wil gebruiken. De *Woordenlijst* bevat daartoe een omrekeningstabel (Damhuis e.a. 1992, p.53). Vooral voor scholen zonder anderstalige kleuters en voor scholen met 70 % of meer anderstalige kleuters is deze omrekening zinvol: voor deze groepen wijken de oordelen het meest af van het totaaloordeel (zie ook par. 3.5).

De *Woordenlijst voor 4- tot 6-jarigen* kan zowel in het reguliere onderwijs Nederlands als in het onderwijs Nederlands als tweede taal als leidraad gehanteerd worden. De lijst zou gebruikt kunnen worden bij de invulling van het woordenschatonderwijs voor jonge kinderen, ongeacht hun herkomst. Ontwikkelaars van les- en toetsmateriaal, schoolbegeleiders en leerkrachten zouden voor een bepaald onderwijsmoment woorden uit de lijst kunnen selecteren (gemiddeld moment), of een rangordening aanbrenge(n) in aan te bieden woorden voor een bepaalde periode (onderlinge rangorde van de woorden). Zo zou er gebruik gemaakt kunnen worden van de lijst in geïntegreerd onderwijs Nederlands als tweede taal in kleutergroepen, in intensieve opvangprogramma's Nederlands als tweede taal voor jonge neveninstromers (zowel in centrale opvang als in andere modellen, zie Blok, Emmelot & De Kat, 1992), in reguliere kleutergroepen voor het taalonderwijs Nederlands als moedertaal, en, ten slotte, ook in de begeleiding van jonge kinderen in peuterspeelzalen en kinderdagverblijven (met name de woorden waarvan de beheersing al kort na binnenkomst in de kleutergroe-

pen wenselijk geacht wordt; zie Evegroen & Roselaar, 1992).

5 Discussie

Bij de *Woordenlijst 4- tot 6-jarigen* kunnen verschillende vragen gesteld worden. Een eerste vraag is of de *Woordenlijst* wel de juiste, of beter gezegd de meest relevante woorden bevat. De kwaliteit van de lijst hangt in hoge mate samen met de kwaliteit van de bronlijsten van Kohnstamm e.a. (1981) en Coenen en Vermeer (1988). Tegen de uit de eerste lijst gekozen unianiemen, 1838 in getal, lijkt ons weinig bezwaar te kunnen bestaan. Aan de lijst van Coenen en Vermeer kleven beperkingen die in paragraaf 2.1. reeds aangegeven zijn. De wijze waarop wij deze lijst gebruikt hebben, brengt met zich mee, dat er ook woorden zijn opgenomen die een evident lage relevantie voor kleuters hebben (bijvoorbeeld 'whisky', 'sexy', 'flipperkast'). Daartegenover staan andere laag-frequente woorden die wel duidelijk relevant zijn (bijvoorbeeld 'rietje', 'kapstok', 'vakantie', 'vastmaken', 'schaar', 'opdrinken'). De laag-frequente irrelevante woorden konden door de beoordelaars met een 'laat' wenselijk beheersingsmoment beoordeeld worden. Voor woorden als 'whisky' en 'flipperkast' gaven de leerkrachten inderdaad aan dat ze pas laat in de kleutergroepen (receptief) of niet in de kleutergroepen (productief) beheerst hoefden te worden. De beheersing van wel relevante laag-frequente woorden als 'schaar' en 'opdrinken' wordt al heel vroeg wenselijk geacht⁵. Tegen de thema-gebonden woorden uit het materiaal van *Taalplan Kleuters* kan, vanuit een gezichtspunt dat deze specifieke methode overstijgt, vanzelfsprekend bezwaar gemaakt worden. Ondanks deze beperkingen lijkt de *Woordenlijst 4- tot 6-jarigen* voornamelijk wel-relevante woorden te bevatten. Het aandeel van de unianiemen in de *Woordenlijst* is groot. Bovendien is de overlap tussen Kohnstamm e.a. (1988) en Coenen en Vermeer (1988) aanzienlijk: de gemaakte selectie uit Coenen en Vermeer bevatte al 1572 van de unianiemen. Het valt natuurlijk niet uit te sluiten dat belangrijke woorden in de *woordenlijst* ontbreken. Nader onderzoek, bijvoorbeeld naar de mate waarin de lijst dekkend is voor het woordgebruik in

kleutergroepen, zou lacunes kunnen uitwijzen.

Een tweede vraag is of de lijst niet een te lage doelstelling voor de woordenschat vormt? Bevat de lijst niet teveel woorden die door kleuters al beheerst worden? Aan de hand van gegevens van Boogaard e.a. (1990) kan deze vraag ontkennend beantwoord worden, zie Tabel 8. De 29 woorden die de Woordenlijst gemeenschappelijk heeft met de receptieve woordenschattoets uit de TAK (Verhoeven, Vermeer & Van de Guchte, 1986) worden aan het einde van groep 2 door Nederlandstalige leerlingen goedgeheerd: 25 van de 29 woorden hebben een p -waarde van boven .80. Voor de anderstalige leerlingen geldt dit zeker niet. De Turkse leerlingen beheersen maar de helft van de 29 woorden. Beschouwing van de 35 woorden die in de produktieve woordenschattoets van de TAK voorkomen laat zien dat de produktieve beheersing nog verder bij de doelstelling achterblijft. Nederlandstalige leerlingen beheersen 22 van de 35 woorden; Turkse leerlingen slechts 5 van de 35.

Een volgende vraag is of de lijst voldoende 'stof' bevat voor twee kleuterjaren woordenschatonderwijs? Volgens de absolute oordelen van de leerkrachten zou een fors deel van de woorden al aan het einde van het eerste kleuterjaar beheerst moeten worden (zie par. 4.1). Uit de proefinvoeringsgegevens van Taalplan Kleuters blijkt dit echter binnen de huidige mogelijkheden van het reguliere onderwijs in kleutergroepen geenszins haalbaar te zijn. Hoewel kinderen ook via incidenteel leren hun woordenschat uitbreiden, kan de verwerving van woorden die tot het streefdoel van het onderwijs behoren, o.i. niet overgelaten worden aan het incidentele, ongestuurde leren. De streefwoorden moeten juist onderdeel gemaakt worden van intentioneel leren door ze op te nemen in lesprogramma's. In de onderwijsprak-

tijk is er een limiet aan het maximaal aantal woorden dat middels intentioneel leren aangeboden kan worden. In de literatuur worden maxima tussen de 5 en 10 woorden per les van 20 tot 30 minuten genoemd (Coenen & Vermeer, 1988, p. 17). Bij de proefinvoering van Taalplan Kleuters is gebleken dat er in de normale kleutergroeppraktijk (d.w.z. zonder extra voorzieningen) maximaal 6 activiteiten per week aan gerichte taalstimulering besteed kunnen worden. In een schooljaar kunnen ongeveer 30 weken effectief aan een lesprogramma besteed worden. De onder de huidige omstandigheden maximaal haalbare intentionele uitbreiding van de woordenschat zou hiermee op $6 \times 6 \times 30 = 1080$ woorden per jaar komen. Maar een deel van de activiteiten moet ook besteed worden aan het voor woordenschatverwerving zo belangrijke herhalen van woorden. In het definitieve materiaal van Taalplan Kleuters zullen daarom circa 800 woorden per kleuterjaar aangeboden worden. Hoewel dit aantal momenteel praktisch het hoogst haalbare is, ligt het dus ver onder het eigenlijk wenselijke aantal.

Ter vergelijking van de omvang van het woordaanbod in Taalplan Kleuters kan verwezen worden naar het woordenschatexperiment van Appel en Vermeer (1992; 1993). In het experiment worden ruim 1000 woorden per jaar aangeboden. Vanwege tijdgebrek worden echter op lang niet alle scholen alle activiteiten uitgevoerd.

De conclusie moet zijn dat de *Woordenlijst* voldoende stof voor twee jaar kleuteronderwijs bevat. Zelfs met een vrij intensief taalstimuleringsmodel als Taalplan Kleuters kan de reguliere kleuterleerkracht de eigenlijk wenselijke woordenschatontwikkeling niet bewerkstelligen. Dit roept de vraag op of er niet méér mogelijkheden voor taalstimulering geschapen moeten worden.

Tabel 8

Aantallen woorden die feitelijk beheerst worden aan het einde van de kleuterperiode (Receptief = in Passieve Woordenschattoets (PW); Produktief = in Actieve Woordenschattoets (AW); Beheerst = $p > .80$; Niet-beheerst = $p \leq .80$)

	Receptief (PW)		Produktief (AW)	
	Beheerst	Niet-beheerst	Beheerst	Niet-beheerst
Nederlands	25	4	21	14
Surinaams/Antilliaans	16	13	15	20
Marokkaans	15	14	6	29
Turks	14	15	5	30

Wat, ten slotte, is de betekenis van de geconstateerde verschillen tussen leerkrachten van scholen zonder anderstalige leerlingen en leerkrachten van scholen met erg veel anderstalige leerlingen? De duidelijk verschillende doelstellingen vormen een aanwijzing voor een lager streefniveau op scholen met veel anderstalige leerlingen. Het verschil moet ons inziens niet opgevat worden als een bewijs van verondersteld slechter onderwijs op zogenoemde *zwarte* scholen. Het verschil weerspiegelt de grote verschillen in woordkennis tussen Nederlandstalige en anderstalige leerlingen en lijkt een afspiegeling van wat onder de huidige omstandigheden in kleutergroepen met veel anderstaligen feitelijk haalbaar is. De verschillen in streefniveaus benadrukken, wellicht ten overvloede, de noodzaak van versterkte aandacht voor de woordenschatontwikkeling, en meer in het algemeen, voor de ontwikkeling van het Nederlands als tweede taal van andersstaligen.

Noten

- 1 Het ontbreken van de antwoordmogelijkheid 'Later' bij de receptieve oordelen kan geleid hebben tot een relatief groter aantal ontbrekende waarnemingen bij woorden die men eigenlijk in deze ontbrekende categorie had willen rangschikken. Leerkrachten kunnen voor zulke woorden óf de laatst mogelijke categorie hebben gekozen, óf inderdaad geen oordeel genoteerd hebben. Dat laatste is nogal eens het geval, blijkens de correlatie tussen het aantal ontbrekende oordelen en het over de leerkrachten gemiddelde wenselijke beheersingsmoment ($r=.56$). Het effect van dit alles op de beoordeling is overigens miniem. Als bij de 41 woorden waarvoor 7 of meer oordelen ontbreken (i.e. minstens 10% ontbrekende oordelen) de ontbrekende oordelen vervangen worden door het oordeel 'einde groep 2', verschuift het gemiddelde van deze groep woorden van 1.84 naar 1.85.

Het is verder overigens de vraag of er wel veel woorden wat betreft de wenselijke receptieve beheersing in de categorie 'later dan de kleutergroepen' zouden zijn geplaatst door de leerkrachten, als ze wél die keuze hadden gehad. Bij de beoordeling van de produktieve beheersing zijn slechts 139 woorden gemiddeld genomen in

de categorie 'Later' terecht gekomen. Voor de receptieve beheersing zou zeker een lager getal gevonden zijn, daar de leerkrachten het wenselijke moment van receptieve beheersing beduidend eerder leggen dan het produktieve beheersingsmoment.

- 2 De onder het model geschatte correlaties tussen de ware jury-scores zijn overigens vrijwel precies gelijk aan de voor attenuatie gecorrigeerde geobserveerde jury-scores.
- 3 Met betrekking tot dezelfde 29 woorden vertonen de streeflijst-oordelen een correlatie van .63 met de feitelijke woordkennis.
- 4 Voor een meer gedetailleerde beschrijving van het gebruik van de resultaten van het vragenlijst-onderzoek in *Taalplan Kleuters*, raadplege men hoofdstuk 4 van *Woordenlijst voor 4- tot 6-jarigen* (Damhuis e.a., 1992). Daarin wordt onder meer de rol van woorden uit twee programma's voor kleuters (Van Kleef, 1988; Boers & Van Kleef, 1990) en van 'Algemene woorden' en 'Thema-woorden' besproken.
- 5 Voor de hier genoemde laag-frequente woorden uit de lijsten van Coenen en Vermeer (1988) zijn de leerkrachtoordelen over het wenselijke beheersingsmoment als volgt (Rec. = Receptief; Prod. = Produktief):

Relevante woorden			Niet-relevante woorden		
Woord	Gemiddeld wenselijk moment		Woord	Gemiddeld wenselijk moment	
	Rec.	Prod.		Rec.	Prod.
schaar	0.08	0.37	sexy	1.77	2.63
rietje	0.20	0.54	flipperkast	1.83	2.77
opdrinken	0.20	0.66	whisky	1.94	2.88
kapstok	0.31	0.70	adelaar	1.95	2.82
vakantie	0.48	0.92			
vastmaken	0.52	1.07			

Literatuur

- Anderson, R. C., Wilson, P. T., & Fielding, L. G. (1988). Growth in reading and how children spend their time outside of school. *Reading Research Quarterly*, 23(3), 285-303.
- Appel, R., & Vermeer, A. (1992). Duizend woorden per jaar. Rapportage NT2-experiment in de onderbouw. *Stimulans*, 10(7), 11-13.

- Appel, R., & Vermeer, A. (1993). Woordenschat van allochtone leerlingen met sprongen vooruit. *Didaktief*, 23(3), 5-7.
- Blok, H., Emmelot, Y., & Kat, E. de (1992). *De opvang van neveninstromers in de basisschool; een eerste verkenning. SCO-rapport 288*. Amsterdam: Stichting Centrum voor Onderwijsonderzoek.
- Boers, M., & Kienstra, M. (1993). *Taalplan Kleuters: Werkplannen groep 2*. Rotterdam: Projectbureau OVB Rotterdam.
- Boers, M., Kienstra, M., & Padmos, M. (1993). *Taalplan Kleuters: Werkplannen groep 1*. Rotterdam: Projectbureau OVB Rotterdam.
- Boers, M., & Kleef, M. van (1990). *Laat wat van je horen. Nederlandse taal voor kleuters in meertalige groepen (deel 2)*. Rotterdam: Projectbureau OVB Rotterdam.
- Boogaard, M., Damhuis, R., Glopper, K. de, & Bergh, H. van den (1990). *De Nederlandse taalvaardigheid van allochtone en Nederlandse kleuters. Peiling van de taalvaardigheid van Surinaamse, Antilliaanse, Marokkaanse, Turkse en Nederlandse leerlingen aan het einde van de kleuterperiode (Forum 4)*. Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Coenen, M., & Vermeer, A. (1988). *Nederlandse woordenschat allochtone kinderen*. Tilburg: Zwijsen.
- Damhuis, R., Glopper, K. de, Boers, M., & Kienstra, M. (1992). *Woordenlijst voor 4- tot 6-jarigen: een streeflijst voor kleuters*. Rotterdam: Projectbureau OVB Rotterdam.
- Drum, P. A., & Konopak, B. C. (1987). Learning word meanings from written context. In M. G. MCKeown & M. E. Curtis (Eds.), *The nature of vocabulary acquisition*, (pp.73-87). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Evegroen, R., & Roselaar, T. (1992). Meertaligheid in kindercentra. Een nieuw initiatief van het Vier Steden Project Welzijn. *Stimulans*, 10(5), 12-13.
- Glopper, K. de, Daalen-Kapteijns, M. van, & Schouten-van Parreren, C. (1992). *Woordenschatverwerving in moedertaal en vreemde talen: een kwestie van transfer?* Paper gepresenteerd op de conferentie voor Het Schoolvak Nederlands, Antwerpen, 17 oktober 1992.
- Glopper, K. de, Daalen-Kapteijns, M. van, & Schouten-van Parreren, C. (1993). *Predictors of vocabulary learning in mother tongue and foreign languages*. Paper presented at the Xth World Congress of Applied Linguistics, August 8-14, Amsterdam.
- Hagglund, G. (1982). Factor analysis by instrumental variables methods. *Psychometrika*, 47, 209-222.
- Hoaglin, D. C., Mosteller, F., & Tukey, J. W. (1983). *Understanding robust and exploratory data analysis*. New York: John Wiley & Sons.
- Jenkins, J. R., Matlock, B., & Slocum, T. A. (1989). Two approaches to vocabulary instruction: The teaching of individual word meanings and practice in deriving word meaning from context. *Reading Research Quarterly*, 24(2), 253-279.
- Kleef, M. van (1988). *Knoop het in je oren. Nederlandse taal voor kleuters in meertalige groepen*. Rotterdam: Projectbureau OVB Rotterdam.
- Kohnstamm, G. A., Schaeerlaekens, A. M., Vries, A. K. de, Akkerhuis, G. W., & Frooninckx, M. (1981). *Nieuwe Streeflijst Woordenschat voor 6-jarigen gebaseerd op onderzoek in Nederland en België*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Loon-Vervoorn, W. A. van (1985a). De Nieuwe Streeflijst als maat voor de verwervingsleeftijd van woorden. *Nederlands Tijdschrift voor de Psychologie*, 40, 44-47.
- Loon-Vervoorn, W. A. van (1985b). De Nieuwe Streeflijst als maat voor de verwervingsleeftijd van woorden II. *Nederlands Tijdschrift voor de Psychologie*, 40, 503-506.
- Nagy, W. E., & Anderson, R. C. (1984). How many words are there in printed school English? *Reading Research Quarterly*, 19(3), 304-330.
- Nagy, W. E., & Herman, P. A. (1987). Breadth and depth of vocabulary knowledge: Implications for acquisition and instruction. In M. G. MCKeown & M. E. Curtis (Eds.), *The nature of vocabulary acquisition* (pp.19-35). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Schouten-van Parreren, C., Glopper, K. de, & Daalen-Kapteijns, M. van (1993). *Vocabulary and metacognition in mother tongue and foreign languages*. Paper presented at the Xth World Congress of Applied Linguistics, August 8-14, Amsterdam.
- Sternberg, R. J. (1987). Most vocabulary is learned from context. In M. G. MCKeown & M. E. Curtis (Eds.), *The nature of vocabulary acquisition* (pp.89-105). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Vallen, T., & Stijnen, S. (1991). Ethnic minorities and ethnic minority languages in Dutch primary schools: problems and challenges. *Language and Education*, 5, 113-123.

- Verhallen, M. (1991). *Woordenschatuitbreiding bij anderstalige kinderen*. ATW-publikatie nr. 57. Amsterdam: Instituut voor Algemene Taalwetenschap.
- Verhoeven, L., & Vermeer, A. (1985). Ethnic group differences in children's oral proficiency in Dutch. In G. Extra & T. Vallen (Eds.), *Ethnic minorities and Dutch as a second language* (pp.105-131). Dordrecht: Foris.
- Verhoeven, L., & Vermeer, A. (1992). Woordenschat van leerlingen in het Basis- en MLK-onderwijs. *Pedagogische Studiën*, 69, 218-234.
- Verhoeven, L., Vermeer, A. & Guchte, C. van de (1986). *Taaltoets voor allochtone kinderen*. Tilburg: Zwijzen.

Manuscript aanvaard 19-4-1993

Auteurs

R. Damhuis is als onderwijsonderzoeker werkzaam aan het SCO-Kohnstamm Instituut van de Universiteit van Amsterdam.

K. de Glopper is hoogleraar in de pedagogische en onderwijskundige wetenschappen aan de Universiteit van Amsterdam.

Adres: SCO-Kohnstamm Instituut, Grote Bickersstraat 72, 1013 KS Amsterdam

Abstract

Teachers' judgements of the desirable vocabulary for 4- to 6-year old children: reliability, validity and possibilities for application.

R. Damhuis & K. de Glopper. *Pedagogische Studiën*, 1993, 70, 322-336.

Connected with the development of *Taalplan Kleuters*, a model for the stimulation of Dutch language development in 4- to 6-year old multilingual children, a questionnaire survey was conducted in which teachers judged the desirable proficiency moment of 2585 words constituting the basis of *Taalplan Kleuters*. The survey was meant to obtain an ordering of these words within the pre-school period. This article discusses the reliability and the validity of the judgements, and the possibilities for the application of the resulting list of classified words. The absolute judgements differed according to the percentage of multilingual children in the schools. With respect to the relative judgements the teacher groups agreed strongly. Teacher judgements of the desirable proficiency moments were closely related to students' actual word knowledge. The list appears to be not too low a target for vocabulary education for 4- to 6-year old children.