

L. Verhoeven en A. Vermeer

Samenvatting

Een belangrijke vraag met betrekking tot woordenschatontwikkeling van leerlingen in de basisonderwijs is in welke mate de omvang van de passieve- en actieve-woordenschat differentiëel toeneemt bij leerlingen van uiteenlopende herkomst en schoolloopbaan. In dit artikel wordt geprobeerd een antwoord op deze vraag te vinden door de passieve- en actieve-woordenschat te peilen van 1008 autochtone en 813 allochtone leerlingen in het basisonderwijs en 137 autochtone en 210 allochtone leerlingen in het MLK-onderwijs. De resultaten laten zien dat de woordenschat van allochtone leerlingen ver achterblijft bij die van Nederlandse leerlingen. Met het vorderen van leerjaren blijken de verschillen eerder toe dan af te nemen. In het MLK-onderwijs zijn de verschillen tussen autochtone en allochtone kinderen nagenoeg even groot als in het basisonderwijs. Daarmee zijn allochtone kinderen in het MLK-onderwijs voor een dubbele handicap geplaatst: gegeven een beperkte leercapaciteit moeten zij een woordenschat zien op te bouwen in een tweede taal.

1 Inleiding

In het basisonderwijs vormt het uitbreiden van de woordenschat van kinderen via de vakken taal, lezen en wereldoriëntatie een belangrijk kerndoel. Kennis van woorden blijkt ook samen te hangen met de cognitieve ontwikkeling van kinderen. Zo blijkt de woordenschat van leerlingen gerelateerd aan hun vaardigheid in begrijpend lezen¹ (Torrance & Olson, 1984; Stanovich, 1986; Aarnoutse & Van Leeuwe, 1986). Bij het leren van een tweede taal neemt het leren van nieuwe woorden een centrale plaats in. Onderzoek laat zien dat het ontbreken van woordkennis in de tweede taal een belangrijk struikelblok kan vormen in het proces van verdere scholing van allochtone kinderen (vgl.

Mace-Matluck, Hoover & Calfee, 1984; Verhoeven 1987a). Verder blijkt woordenschat een centrale tendentie binnen de (verbale) intelligentie van kinderen (Kaufman, 1979; Carroll, 1980). Bij moeilijk lerende autochtone en allochtone kinderen blijkt in de regel sprake van een achterstand in woordenschatontwikkeling (vgl. Cummins & Swain, 1986; Wijnstra, 1987).

In dit artikel wordt geprobeerd de woordenschatontwikkeling van autochtone en allochtone kinderen in uiteenlopende onderwijscontexten in Nederland te beschrijven. Alvorens verslag te doen van de opzet en de resultaten van het onderzoek, worden eerst een aantal theoretische inzichten met betrekking tot woordenschatontwikkeling in een eerste en tweede taal beschreven en wordt ingegaan op problemen met betrekking tot het meten van woordenschatomvang.

1.1 Woordenschatontwikkeling in de moedertaal

Een algemeen geaccepteerde aanname met betrekking tot de organisatie van taal in de menselijke geest is dat naast een conceptueel geheugen waarin onze kennis van de wereld ligt opgeslagen, er een mentaal lexicon is waarin allerlei typen informatie omtrent woorden ligt opgeslagen: fonologische informatie met betrekking tot de uitspraak van woorden, orthografische informatie met betrekking tot de schrijfwijze van woorden, morfologische informatie met betrekking tot de verbuiging en vervoeging van woorden, syntactische informatie met betrekking tot de woordklasse en de mogelijke relaties met andere woordklassen, pragmatische informatie met betrekking tot de sociale passendheid van woordgebruik en, uiteraard, semantische informatie die de betekenis van een woord met al haar connotaties specificiert (vgl. Carter, 1987). Woordenschatontwikkeling veronderstelt niet alleen dat de betekenis van een steeds groter aantal woorden wordt geleerd, maar eveneens dat steeds

meer informatiebronnen omtrent de geleerde woorden in het mentale lexicon worden opgeslagen.

Woorden worden niet geleerd als losse eenheden, maar als 'labels' van concepten die inbegrepen zijn in het totale netwerk dat aangeduid kan worden als iemands kennis van de wereld. Een 'label' is de uiterlijke verschijningsvorm van een woord, zoals een woord gesproken (of geschreven) wordt. Een concept is te omschrijven als het geheel van betekenissen, associaties, ideeën en beelden dat verbonden is aan een woord(-element) of begrip. Het totale systeem van concepten wordt opgeslagen in het geheugen, c.q. vormt het geheugen, waaraan voortdurend nieuwe informatie toegevoegd kan worden. Afhankelijk van de benadering die men kiest zijn concepten knooppunten in een netwerk, sporensystemen in een 'sporenveld' of verzamelingen van 'features' (kenmerken). Welk beeld men ook schetst van de structuur van het geheugen, duidelijk is dat een concept beter opgeslagen en makkelijker teruggevonden kan worden naarmate het meer verbindingen heeft met andere concepten (zie ook Elshout-Mohr & Van Daalen-Kapteijns, 1987; Schouten-Van Parreren, 1985). Een woord roept met het label een verzameling concepten op, namelijk die betekenissen die aan het label gehecht zijn door gebruik in eerdere situaties en contexten. Het gaat daarbij niet alleen om talige informatie (de woordsoort, mogelijke afleidingen ervan en welke verbindingen het kan aangaan), maar ook om sociale, culturele, maatschappelijke, historische, enzovoort.

De vraag welke woorden geleerd worden is in principe makkelijker te beantwoorden dan de voorgaande vraag, hoe ze geleerd worden. In de hersenen kijken hoe de processen zich afspelen is immers niet mogelijk, terwijl nagaan welke woorden geleerd zijn, dus gekend worden, simpeler is. Wat is echter 'gekend'? Allereerst kan een woord receptief gekend worden ('passief', het woord wordt gekend als men het tegenkomt) of ook productief ('actief', het woord wordt zelf gebruikt als men het nodig heeft). Dat kan meer of minder makkelijk verlopen. Sommige woorden worden alleen in de context gekend, andere ook los; op sommige woorden kan men moeilijk opkomen, andere woorden komen vlot ter beschikking; van sommige woorden weet men ongeveer de bete-

kenis, andere woorden weet men exact te definiëren. Daarbij geldt dat de receptieve woordenschat vele malen groter is dan de productieve.

Welke woorden receptief gekend worden is onmogelijk voor ál die woorden na te gaan, welke woorden productief gekend worden valt mogelijkerwijs af te leiden uit welke woorden iemand gebruikt. Maar ook dat is buitengewoon lastig, omdat er een enorme variatie is in de frequentie waarmee verschillende woorden voorkomen. Sommige woorden zijn hoog frequent, bijvoorbeeld functiewoorden, andere worden zelden gebruikt. Dat zegt vaak weinig of niets over het belang van een begrip: het woord *mond* is laag frequent, maar we gebruiken voortdurend onze mond. En het zegt ook weinig of niets over de informatieve waarde van een woord: het woord *de* is hoog frequent, maar de informatieve waarde ervan is gering (zie ook Boogaards, 1986a,b).

Wanneer men uit welke woorden iemand gebruikt, wil afleiden welke woorden productief gekend worden, is men kortom erg afhankelijk van het toeval in welke situatie iemand zich bevindt. Voor de meest frequente, eerste duizend woorden zal het niet veel uitmaken, maar daarna des te meer, omdat het al dan niet voorkomen van specifieke woordenschatgebieden (domeinen) situatie-afhankelijk is. Men zou dus iemand in alle specifieke situaties moeten brengen om te weten welke woorden hij gebruikt. Omgekeerd is het duidelijk dat men uit bepaalde domeinen de betreffende woorden alleen verwerft, wanneer men in die situaties verkeert. Dat impliceert dat bijvoorbeeld stadskinderen een bepaald domein woorden tot hun beschikking hebben, dat plattelandskinderen niet hebben (en andersom).

1.2 Ontwikkeling van de woordenschat in een tweede taal

In onderzoek naar tweede-taalverwerving is relatief weinig aandacht besteed aan de ontwikkeling van de woordenschat (zie Meara, 1983, 1987 voor een bibliografisch overzicht). Meestal worden grammaticale aspecten onderzocht, of worden er verbanden gelegd tussen globale taalvaardigheidstoetsen en allerlei sociale variabelen, zoals motivatie, verblijfsduur, type scholing en dergelijke (zie Van Els, Bongaerts, Extra, Van Os & Janssen-Van Dielen, 1984).

Op grond van die globale taalvaardigheidstoetsen en signalen uit het veld wordt echter wel duidelijk dat de verschillen in beheersing van de woordenschat in het Nederlands tussen allochtone en autochtone kinderen dramatisch zijn. Het gebrek aan woordkennis in het Nederlands bij allochtone kinderen is mogelijk de hoofdoorzaak van het groter worden van de verschillen in schoolprestaties tussen Nederlandstalige en niet-Nederlandstalige kinderen op de basisschool, en van het uiteindelijke falen van het grootste deel van de laatstgenoemde groep in het onderwijs.

Hoewel er geen enkele belemmering voor de hersenen lijkt te zijn om twee talen te verwerken en de opslag ervan geen extra belasting betekent, komt uit bijna al het onderzoek naar de grootte van de woordenschat naar voren dat tweetaligen voor elk van beide talen een geringere woordenschat hebben dan eentaligen in de betreffende taal (Saunders, 1982). Dat heeft dan ook niets te maken met de mentale vermogens, maar spruit voort uit het feit dat tweetaligen de twee talen vaak in verschillende situaties en contexten leren gebruiken. Ze kennen bijvoorbeeld woorden uit het thuisdomein (etenswaren, kleren, familierelaties, culturele gewoonten) in de ene taal, en woorden uit het schooldomein (*schrift, vlakgum, afkijken*) in de andere taal, en natuurlijk een heleboel woorden in beide talen. In totaal hebben ze dus waarschijnlijk evenveel (of meer: Swain, 1972) concepten als eentaligen, maar niet voor ieder concept hebben ze in beide talen een label.

Voor allochtone kinderen geldt vaak dat sommige Nederlandse woorden uit bepaalde domeinen niet gekend worden omdat de situaties waarin die domeinen 'gevuld' worden nooit of zelden Nederlandstalig zijn, bijvoorbeeld het domein 'keuken', 'eten klaarmaken'. Ten overvloede: de begrippen ('concepten') zijn wel aanwezig, maar de Nederlandse woorden ('labels') ervoor worden niet gekend. Wanneer nu op school een tekst over een bepaald onderwerp gaat dat toevallig een domein bestrijkt waarin een allochtoon geen Nederlands gebruikt, zitten er zoveel 'gaten' in de tekst dat de leerling er niets meer van kan maken.

Omdat bij het meten van intelligentie van allochtone kinderen meestal geen rekening werd gehouden met het feit dat ze getest werden in

hun tweede taal, die ze doorgaans het minst beheersen, scoorden die kinderen lager dan hun eentalige leeftijdsgenoten (Zeef, 1985). Op grond daarvan werd vervolgens geconcludeerd dat ook de intellectuele vermogens geringer waren. Ten onrechte, omdat sommige vragen niet 'taalfair' zijn (een vraag wordt niet begrepen omdat een of meer woorden niet gekend worden in de tweede taal) en sommige niet 'cultuur-fair' (zo is in de 'California Test of Mental Maturity' op de invulvraag 'bananas are...' alleen het antwoord 'yellow' goed, terwijl Mexicanen - éénderde van de bevolking van Californië - ze groen gebruiken en de zwarte bevolking meestal die met bruine schil gebruikt). In het eerste geval is wel het concept aanwezig, maar wordt het label niet gekend, in het tweede geval verschillen de concepten in de twee culturen van elkaar. In beide gevallen wordt niet het intellectuele vermogen getest, maar taalkennis respectievelijk culturele kennis. Deze onjuiste interpretatie van test-scores heeft eveneens bijgedragen tot de misvatting dat tweetaligheid een handicap is en de cognitieve ontwikkeling benadeelt. Zie over het testen van allochtone kinderen Coenen en Vallen (1991).

De talige en sociaal-culturele omgeving waarin een concept geleerd wordt, speelt een enorm belangrijke rol: de associaties die je verbindt aan een woord, en de gevoelens of ideeën die je daarbij hebt, zijn in relatie met die omgeving gevormd. Concepten kunnen dus in verschillende culturen een verschillende betekenisinhoud hebben, met verschillende connotaties. Vertalingen van woorden van de ene in de andere taal zijn dan ook zelden volledig dekkend. Het Nederlandse woord *varken* of het Turkse 'equivalent' *domuz* verwijst weliswaar naar hetzelfde beest, maar de meeste Nederlanders denken dan aan 'spek' of 'eten', terwijl bij vele Turken als eerste associatie 'onrein' opkomt, 'niet-eetbaar'. Om het Marokkaanse *d'âr* (= *huis*) te leren hoeft een Nederlander in eerste instantie alleen een nieuwe relatie te leggen tussen de concepten die hij kent bij het woord *huis* en het woord *d'âr*. Bij woorden als *respect* of *eer* echter zullen tevens nieuwe conceptuele koppelingen nodig zijn, omdat het ene concept in hoge mate verschilt van het andere (hoewel er zeker overeenkomsten zijn). Bij het leren van een woord als *dje-*

laba zal een geheel nieuw concept gevormd moeten worden, omdat een Nederlands equivalent geheel ontbreekt.

Hoewel bij het leren van een tweede taal concepten veranderd, toegevoegd en opnieuw van een label voorzien worden, is het toch niet mogelijk eenduidig antwoord te geven op de vraag of een tweetalige één lexicon heeft voor beide talen dan wel voor elk van beide talen een apart lexicon en de vraag of de processen die bij de geheugenopslag betrokken zijn, naar taal onderscheiden zijn. Bij beide vragen zijn de resultaten van onderzoeken verre van eenduidig en is er eerder sprake van een continuüm tussen één centrale opslag en twee gescheiden 'mentale lexicons', waarbij de culturele en historische achtergrond van de tweetalige van groot belang is (zie Romaine 1989). Daarbij dient bovendien bedacht te worden dat eenmaal gevormde concepten niet altijd statisch zijn: er kan soms voortdurend nieuwe informatie toegevoegd worden waardoor, onder hetzelfde label, concepten veranderen. Grosjean (1982, p. 244) suggereert dat de opvatting dat er gescheiden taalsystemen zouden zijn dramatische gevolgen heeft gehad voor het denken over tweetaligheid, bijvoorbeeld het oordeel van leraren dat tweetaligheid een handicap is omdat het zo verwarrend is steeds van de ene in de andere taal te moeten vertalen (zie ook Molony & Pechler, 1982).

1.3 Meten van woordenschat

Woordenschat wordt bijna altijd normgericht ('norm-referenced') gemeten: met behulp van experimentele taken die een score opleveren. Daaraan kan alleen afgemeten worden hoe goed (of slecht) iemand is in woordenschat in vergelijking met de referentiegroep, niet welke woorden hij kent of hoeveel (zie Curtis, 1987; Meara, 1983, 1987). Ook wanneer er in onderzoek spontane taaldata verzameld zijn, wordt er meestal slechts gebruik gemaakt van scores die zich niet voor een domeingerichte interpretatie lenen. De maten die dan gebruikt worden, hebben bijna altijd betrekking op het aantal verschillende woorden ('types') in relatie met het totaal aantal woorden ('tokens'). Vrijwel alle daarbij gehanteerde formules zijn echter problematisch (zie Van Hout & Vermeer 1989). De redenen voor het ontbreken van gegevens over hoeveel en welke woorden be-

heerst worden, liggen voor de hand: woorden lijken een oneindige, ongeordende reeks eenheden te zijn die nooit volledig beheerst wordt.

Toch is er in een aantal onderzoeken geprobeerd een inzicht te krijgen in de grootte van de woordenschat van kinderen¹. De eerste daarvan dateren uit het begin van deze eeuw. Augst (1984) vermeldt met betrekking tot de actieve woordenschat van zesjarigen een aantal van 2 à 3000 uit verschillende onderzoeken uit de jaren 1910-1940. Op basis van deze cijfers wordt ook door Nederlandstalige onderzoekers de Nederlandse actieve woordenschat van zesjarigen geschat op 2500 à 3000 (Kuitert & Van der Velde, 1937; Post, 1951; Schaerlaekens, 1981).

Uit de jaren zeventig vermeldt Augst (1984, p. VI) 3200 voor 6/7-jarigen, en 4700 voor negenjarigen. Augst noemt beide aantallen om verschillende redenen veel te laag. Hij zelf vindt bij zijn zoon Christian op basis van vier maanden opnamen vóór zijn zesde verjaardag een actieve woordenschat van 5253 woorden.

Bijzonder interessant, ook in het kader van tweede-taalverwerving, is de beschrijving van de actieve woordenschat van tien kinderen tegen de zes jaar, waaronder de hierboven genoemde Christian (Augst, 1984). In vier maanden, voor zij naar de lagere school gingen, werd bij elk van de kinderen ruim 200 uur gesprekken opgenomen in verschillende interacties. Deze kinderen gebruikten gemiddeld 3800 woorden actief, waarbij de dialectspreker en de twee kinderen met een allochtone moeder onder hen de laagste woordenschat behaalden, respectievelijk 3200, 3110 en 3215 woorden. De andere zeven, eentalige kinderen hadden allen een woordenschat van meer dan 3460 woorden. Deze laatsten kwamen bovendien uit hogere sociale milieus. Opvallend is dat bij vergelijking van de gegevens uit de jaren '20 en de jaren '70 de woordenschat van de kinderen toe schijnt te nemen van 2 à 3000 naar 3 à 4000. Het is niet onwaarschijnlijk dat deze toename ook werkelijk plaats heeft gevonden, gezien het groter en gevarieerder aanbod aan de kinderen in de vorm van kinderboeken, bibliotheekbezoek, verplicht kleuteronderwijs, televisieprogramma's en dergelijke. Veel items uit het veelbekeken *Sesamstraat* zijn expliciet gericht op het vergroten van de woordenschat van de kinderen.

Een andere wijze van meten van de woordenschat is het 'extrapoleren' op basis van een steekproef (vgl. Dijkstra & Kempen, 1984; Verhoeven & Vermeer, 1984, 1989; Vermeer, 1986; Verhoeven, 1987a/b). Daarbij wordt op basis van onafhankelijke steekproeftrekking uit een vooraf gespecificeerd woordcorpus een woordenlijst geselecteerd op basis waarvan een indicatie verkregen kan worden van iemands passieve en/of actieve woordvoorraad. Zo wordt in de onderzoeken van Verhoeven en Vermeer uitgegaan van het corpus woorden uit de Nieuwe Streeflijst Woordenschat voor zesjarigen van Kohnstamm, Schaerlaekens, De Vries, Akkerhuis en Frootinckx (1981). Deze lijst probeert op grond van oordelen van basisschoolleerkrachten een indicatie te geven van de passieve woordenschat van zesjarigen. Uit een lijst van 6785 woorden streepden (naast Belgische) 76 Nederlandse leerkrachten woorden aan met het oog op de vraag "Vind ik dat dit woord door zesjarigen die ik ken, begrepen moet worden, indien het in een eenvoudige zin gesproken zou worden?". Voor het meten van de passieve- en actieve-woordvoorraad zijn respectievelijk lijsten met 98 en 60 woorden geselecteerd. Gegeven het feit dat het voor jonge kinderen bijzonder frustrerend is de lijsten in zijn geheel door te lopen is gekozen voor een procedure waarbij een afbreeknorm wordt gehanteerd. Uitgangspunt daarbij is dat de frequentie van voorkomen van een woord in een taal ongeveer de verweringsvolgorde van dat woord weergeeft. Door nu frequentiecategorieën te vormen en uit elke categorie een steekproef te trekken, kan een toets geconstrueerd worden waarvan de items naar frequentiecategorie geordend zijn, namelijk van hoog naar laag frequent. Zo zijn ten behoeve van de woordenschattaken van de Taaltoets Allochtone Kinderen (TAK) (zie 2.1) de woorden uit de Streeflijst in twintig categorieën ingedeeld: de eerste categorie bestaat uit de woorden die door 96-100% van de Nederlandse leerkrachten werden aangestreept, de tweede categorie door 91-95% van de leerkrachten, enzovoort. Kent iemand alle steekproefwoorden uit een categorie, dan wordt hij ook verondersteld de andere woorden uit die categorie te kennen. Aangezien de items in de geconstrueerde toetsen geordend zijn in afnemende beoordelingspercentages, mag men

aannemen dat de categorieën in moeilijkheidsgraad toenemen.

2 Opzet van het onderzoek

2.1 Onderzoeksvraagstelling

De procedure van woordenschatpeiling op basis van extrapolatie is als uitgangspunt genomen voor een onderzoek naar de woordenschat van kinderen in de leeftijd van 4 tot 12 jaar. Voor wat betreft de woordenschatpeiling van 4- tot 9-jarigen is uitgegaan van een compilatie van eerdere en nieuw verzamelde scores op de woordenschattaken van de TAK (vgl. Verhoeven & Vermeer, 1989). De woordenschatpeiling van de oudere kinderen geschiedde aan de hand van nieuw instrumentarium, geconstrueerd in het kader van de Taaltoets Allochtone Kinderen Bovenbouw (Verhoeven & Vermeer, in druk). Doel van het onderzoek was om, uitgaande van een cross-sectioneel design, beter inzicht te verkrijgen in de woordenschatontwikkeling van kinderen als een functie van sociaal milieu, etnische achtergrond en schoolloopbaan. Daarbij stonden de volgende vragen centraal:

1. Hoe verloopt de woordenschatontwikkeling van autochtone leerlingen in het basisonderwijs, rekening houdend met de factor sociaal milieu?
2. Hoe verloopt de woordenschatontwikkeling van allochtone leerlingen in het basisonderwijs?
3. Hoe verloopt de woordenschatontwikkeling van autochtone en allochtone leerlingen in het MLK-onderwijs?

2.2 Proefpersonen

De gegevens over de passieve en actieve woordenschat van de kinderen zijn in de loop van de tijd in een aantal onderzoeken verzameld. De grootste groep 5- tot en met 9-jarigen komt uit het normeringsonderzoek van de "Taaltoets Allochtone Kinderen" (Verhoeven & Vermeer, 1986). De passieve woordenschat van 4-jarige allochtone kinderen is getoetst in Appel en Vermeer (1990), die van hun autochtone leeftijdgenoten in het proefonderzoek van de TAK (Verhoeven & Vermeer, 1989, pp. 47-49). De gegevens van de 9-jarige MLK-leerlingen zijn daar ook te vinden (ibid.,

Tabel 1
Overzicht van de aantallen proefpersonen uit het basisonderwijs, verdeeld over leeftijd en etnische groep

Basisonderwijs leeftijd	TAK-onderbouw					TAK-bovenbouw				
	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
autochtoon totaal	26	125	172	165	136	187	66	80	51	
hoog SES	-	59	63	78	63	70	-	-	-	
laag SES	26	66	109	87	73	116	66	80	51	
allochtoon totaal	137	204	98	107	91	104	20	38	14	
Surinamers	12	58	-	58	-	69	-	8	-	
Turken	62	75	-	85	-	60	10	14	3	
Marokkanen	63	71	-	62	-	66	10	16	11	

pp. 91-103). De gegevens van de andere MLK-leerlingen (6- tot en met 9-jarigen) komen uit het Invoeringsprogramma Speciaal Onderwijs (Van de Guchte, 1991). De gegevens van de 10- tot en met 12-jarigen komen uit het proefonderzoek met de TAK-bovenbouw (Verhoeven & Vermeer, in voorbereiding).

In totaal waren ruim 2000 leerlingen bij de verschillende onderzoeken betrokken. In Tabel 1 is de verdeling over leeftijd en etnische groep te zien voor het basisonderwijs, in Tabel 2 voor het MLK-onderwijs.

De autochtone 5- tot en met 9-jarigen uit het normeringsonderzoek (Verhoeven & Vermeer, 1989) waren sociaal en regionaal gestratificeerd. Wat betreft sociaal milieu werden (on)geschoolde arbeiders en lagere employés tot 'laag SES' gerekend; kleine zelfstandigen, middelbare employés en hogere beroepen werden met 'hoog SES' aangeduid. De overige autochtonen uit de andere onderzoeken kwamen uit groepen met een lage SES. Praktisch zonder uitzondering behoorden de allochtonen ook tot deze groep. De gegevens over de TAK-bovenbouw komen met name uit de regio Tilburg, met aanvullingen uit Utrecht en Heerlen; de overige gegevens komen uit het hele land, waarbij een lichte overrepresentatie van stede-

lijke gebieden, gezien het groter aantal allochtonen aldaar, voor de hand ligt.

2.3 Instrumenten

Voor het meten van de woordenschat werden de betreffende toetsen uit de TAK-onderbouw en TAK-bovenbouw gebruikt. Ze worden hieronder kort besproken.

Passieve-woordenschat TAK-onderbouw

Zoals in paragraaf 1.3 is aangegeven, is bij de woordenschat van de TAK-onderbouw uitgegaan van de Nieuwe Streeflijst Woordenschat voor zesjarigen, gecategoriseerd naar de mate van overeenstemming onder leerkrachten wat betreft de veronderstelde bekendheid bij kinderen.

Met het oog op de schatting van de woordvoorraad van kinderen is van belang te weten hoeveel woorden elke categorie van de Streeflijst bevat. De aantallen woorden blijken geleidelijk aan af te nemen. De eerste categorie omvat ongeveer 1200 woorden. De vier daarop volgende categorieën omvatten zo'n 500 woorden, de daarop volgende categorieën zo'n 300 tot 400 woorden, enzovoort (zie Vermeer 1986, p. 32). De categorieën beneden de 50% overeenstemming blijken beduidend geringer van omvang. Vandaar dat bij de constructie van de woordenschat de oorspronkelijke indeling van 20 categorieën is teruggebracht naar een indeling in 14 categorieën (na samenname van de categorieën 11-12, 13-14, 15-17 en 18-20). Aangenomen wordt nu dat als proefpersonen de items uit categorie 1 en 2 passief, dan wel actief beheersen, zij een passieve of actieve woordvoorraad van 1700 woorden bezitten. Komen zij een categorie verder, dan kan een woordvoorraad van ongeveer 2100 woorden worden afgeleid, enzovoort.

Tabel 2
Overzicht van de aantallen proefpersonen uit het MLK-onderwijs, verdeeld over leeftijd en etnische groep

MLK-onderwijs	TAK onderbouw leeftijd			
	6	7	8	9
autochtoon totaal	8	25	45	59
allochtoon totaal	14	40	49	107
- Surinamers	7	13	14	17
- Turken + Marokkanen	7	27	35	90

Uit elk van de 14 onderscheiden categorieën zijn op aselechte wijze vervolgens 7 woorden gekozen: 5 nomina en 2 verba. Bij elk van deze woorden zijn vier tekeningen gemaakt, waarvan er een de referent van het woord weergeeft. De woorden worden door de proefleider aangeboden in toenemende (veronderstelde) moeilijkheidsgraad. Daarbij zegt de proefleider steeds een woord, terwijl de leerling de tekening met de juiste referent moet aanwijzen. Bij de toets wordt een afbreeknorm gehanteerd die er op neerkomt dat gestopt wordt op het moment dat een leerling de items binnen een categorie op kansniveau heeft gemaakt (i.c. bij een score van 2 op 8 achtereenvolgende items).

Actieve-woordenschattoon TAK-onderbouw

De actieve-woordenschattoon van de TAK-onderbouw is eveneens geconstrueerd door te extrapoleren naar de woordcategorieën van de Streeflijst. Voor elk van de eerste 12 categorieën zijn 5 woorden geselecteerd: 3 nomina en 2 verba. Bij elk van deze woorden is een tekening gemaakt waarop de desbetreffende referent staat afgebeeld. Hierbij wordt een verbale stimulus gegeven van het type *dit is een of zij is aan het*, welke zin de proefpersoon moet aanvullen. Soms moet door de proefleider daarbij een onderdeel uit de tekening worden aangegeven. Daarnaast is het toegestaan om de proefpersoon te vragen zijn antwoord nader te preciseren, bijvoorbeeld "*ja dat is een dier, maar wat voor dier?*" Ook bij deze taak wordt een afbreeknorm gehanteerd. Als een kind vijf achtereenvolgende items (overeenkomend met het aantal van een categorie) fout maakt, wordt gestopt met de taak.

Passieve-woordenschattoon TAK-bovenbouw

Bij de passieve-woordenschattoon van de TAK-bovenbouw wordt geëxtrapolerd naar 24.000 woorden uit het Van Dale Basiswoordenboek (Huijgen & Verburg, 1987). Op aselechte wijze zijn 108 woorden getrokken. Vervolgens zijn schriftelijke toetsopgaven geconstrueerd waarin de betekenis van deze woorden in een multiple-choice-formaat wordt afgevraagd. Een voorbeeld:

Het water is troebel.

- A. niet warm genoeg C. niet te drinken
B. niet helder D. bevroren

De items zijn over twee toetsen van elk 54 items verdeeld. De toetsen kennen geen afbreeknorm. De score wordt bepaald door het aantal correct beantwoorde opgaven. De schatting van de woordvoorraad wordt verkregen door, onder verrekening van de kans, de behaalde score met 222 te vermenigvuldigen.

2.4 Procedure

In het onderzoek is uitgegaan van een cross-sectioneel design. Met behulp van variantie-analyse op toetsscores is vervolgens geprobeerd een antwoord te vinden op de gestelde onderzoeksvraag.

Met het oog op de vraag naar het verloop van de woordenschatontwikkeling bij autochtone leerlingen is nagegaan in hoeverre er sprake is van een significante vooruitgang in de passieve woordvoorraad in de loop van de onderbouw (groep 1-5) en de bovenbouw (groep 6-8) van het basisonderwijs. Het onderzoek naar woordenschat in de onderbouw betreft een compilatie van eerder en nieuw verzamelde TAK-gegevens (vgl. Verhoeven & Vermeer, 1989). Voor de leerlingen in de onderbouw was het bovendien mogelijk na te gaan in welke mate de passieve en actieve woordvoorraad verschilden en wat de invloed van sociaal-economisch milieu was op de woordvoorraad die kinderen verwerven. Met betrekking tot de tweede onderzoeksvraag is nagegaan in welke mate de woordenschatontwikkeling bij allochtone leerlingen achterblijft bij die van autochtone leeftijdgenoten. Daartoe is variantie-analyse uitgevoerd met etnische groep als hoofdeffect.

Ten aanzien van de derde en laatste onderzoeksvraag is met behulp van variantie-analyse met schooltype (basisschool vs. MLK) en etniciteit als hoofdeffecten, bepaald in hoeverre de woordenschatontwikkeling bij kinderen in het MLK-onderwijs stagneert. Bovendien is door de interactie tussen beide genoemde hoofdeffecten te toetsen nagegaan of de stagnatie voor allochtone en autochtone leerlingen even groot is.

Tabel 3

Gemiddelden en standaarddeviaties van de autochtone en allochtone leerlingen op de passieve-woordenschat taken van de TAK-onderbouw (4-9-jarigen, 98 items, * = 108 items) en de TAK-bovenbouw (10-12-jarigen, 108 items)

	Autocht. Nederlanders				Surinamers		Marokkanen		Turken	
	hoog SES		laag SES		gem.	sd	gem.	sd	gem.	sd
	gem.	sd	gem.	sd	gem.	sd	gem.	sd	gem.	sd
4-jarigen	-	-	47.4*	23.1*	18.8	9.1	9.5	6.2	4.9	4.2
5-jarigen	60.8	16.1	54.7	16.5	36.6	12.3	22.9	14.4	21.1	12.1
6-jarigen	79.0	10.9	69.0	15.5	-	-	-	-	-	-
7-jarigen	86.0	9.4	81.4	10.0	58.6	15.7	49.2	15.3	44.2	16.4
8-jarigen	91.4	3.8	87.3	7.5	-	-	-	-	-	-
9-jarigen	93.9	4.4	92.3	5.4	78.2	12.5	60.8	17.6	60.8	17.4
10-jarigen	-	-	57.6	11.1	-	-	46.9	6.9	43.7	6.8
11-jarigen	-	-	66.0	12.4	55.6	18.0	49.4	11.3	45.4	19.8
12-jarigen	-	-	74.3	11.5	-	-	63.1	10.4	48.7	11.6

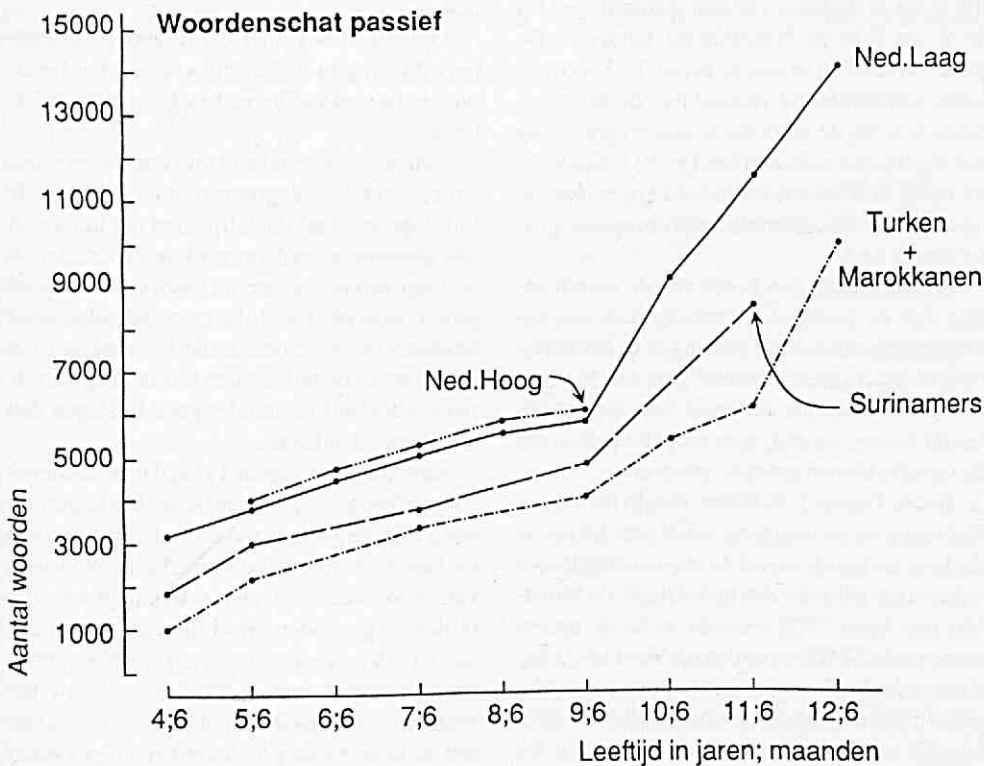
3 Resultaten

3.1 Woordenschatontwikkeling in het

Basisonderwijs

Tabel 3 geeft de gemiddelden en de standaarddeviaties van de autochtone en allochtone leerlingen op de passieve-woordenschat taken van de TAK-onderbouw en TAK-bovenbouw.

Er valt een grote mate van discrepantie af te lezen wat betreft de door autochtone en allochtone kinderen behaalde scores. De scores van de Surinaamse kinderen blijken gemiddeld hoger dan die van Turkse en Marokkaanse kinderen. Van deze laatste twee groepen scoren de Turkse kinderen altijd lager dan de Marokkaanse. Bij alle groepen blijven de standaard-



Figuur 1. Grafische weergave van de passieve woordvoorraad van autochtone en allochtone kinderen van 4-12 jaar

Tabel 4

Gemiddelden en standaarddeviaties van de autochtone en allochtone leerlingen op de actieve-woordenschattoek van de TAK-onderbouw (60 items, * = 100 items)

	Autocht. Nederlanders		Surinamers		Marokkanen		Turken			
	hoog SES gem.	laag SES sd	gem.	sd	gem.	sd	gem.	sd		
4-jarigen*	-	-	29.0	10.6	22.3	15.7	-	-	9.3	9.1
5-jarigen	33.5	7.8	30.4	8.3	18.6	6.4	10.0	7.7	6.6	5.5
6-jarigen	41.7	7.0	35.5	8.7	-	-	-	-	-	-
7-jarigen	45.9	6.3	42.9	6.7	28.4	7.6	23.0	8.6	18.5	8.8
8-jarigen	49.5	5.2	46.4	6.0	-	-	-	-	-	-
9-jarigen	52.9	4.4	50.5	6.1	39.2	8.4	29.6	10.1	27.2	10.2

deviaties onverminderd hoog, hetgeen duidt op een grote variatie binnen de groepen. In zowel de onder- als de bovenbouwperiode van het basisonderwijs blijkt sprake van significante hoofdeffecten voor leeftijd en etnische groep (in alle gevallen $p < .001$). In de onderbouw blijkt er ook sprake van een net significante ($p < .05$) interactie tussen beide effecten, hetgeen erop zou kunnen duiden dat allochtone kinderen hun achterstand enigszins inlopen op de Nederlandse kinderen (zie Verhoeven & Vermeer, 1989, pp. 70-73). Meer waarschijnlijk is dat er sprake is van een plafondeffect bij de 8- en 9-jarige Nederlandse kinderen. De grote verschillen in scores bij de TAK-bovenbouw bevestigen dit vermoeden. In de onderbouw is er bij de autochtone groep sprake van een significant milieu-effect ($p < .01$). Kinderen uit hoog SES scores beduidend hoger dan die uit laag SES; de verschillen zijn doorgaans groter dan $.5 * sd$.

Figuur 1 geeft een beeld van de ontwikkeling van de passieve-woordvoorraad van autochtone en allochtone leerlingen in het basisonderwijs. Vanzelfsprekend gaat het hier om een grove indicatie op basis van geëxtrapoleerde scores, waarbij men moet bedenken dat de variatie binnen groepen groot is.

Het in Figuur 1 zichtbare breukvlak bij autochtonen bij de overgang van 9 naar 10 jaar is deels te verklaren vanuit de twee verschillende referentiepunten die zijn gehanteerd: de Streeflijst met bijna 7000 woorden voor de onderbouw en de 24.000 woorden uit Van Dale's Basiswoordenboek voor de bovenbouw. Met name bij de negenjarigen zou een plafondeffect kunnen worden verondersteld (zie boven). Bij de allochtonen zien we geenszins een plafondeffect optreden. Hun woordenschatontwikkeling geeft pas bij de leeftijd van 11 jaar een

sterkere stijging te zien. Overigens bleek uit een onderzoek onder een steekproef van 9- en 10-jarige Turkse en Marokkaanse kinderen met een lage woordenschat (3000 tot 5000 woorden) die beide toetsen voorgelegd kregen, dat voor elk individueel kind de scores op beide toetsen eenzelfde grootte van de woordenschat aangaven: als de score op de TAK-onderbouw overeenkwam met bijvoorbeeld een woordvoorraad van 3200 woorden, dan was dat ook de indicatie op basis van de TAK-bovenbouw. Nergens was het verschil groter dan 100 woorden.

Opvallend is verder dat de woordenschatontwikkeling in de bovenbouw van het basisonderwijs veel sneller verloopt dan in de onderbouw.

Een punt van aandacht zijn nog de verschillen tussen etnische groepen in de loop van de tijd. Figuur 1 laat duidelijk zien dat in termen van absolute woordvoorraad de verschillen in de loop van de basisschoolperiode beduidend groter worden. Het lijkt erop dat allochtone kinderen op het moment dat het aankomt om het lezen te benutten voor uitbreiding van de woordenschat hier minder goed in slagen dan autochtone kinderen.

Ten slotte laat Figuur 1 zien dat de passieve-woordvoorraad van autochtone leerlingen uit hoog SES hoger is dan die van leeftijdgenoten uit laag SES. Hoewel de verschillen in termen van woordvoorraad niet extreem groot zijn, blijken de gevonden verschillen wel significant ($p < .01$). Voorlopige gegevens uit het normeringsonderzoek met de TAK-bovenbouw bevestigen het vermoeden dat de verschillen tussen de hoog en laag SES kinderen niet kleiner worden, en in absolute woordvoorraad uitgedrukt, erg groot zijn.

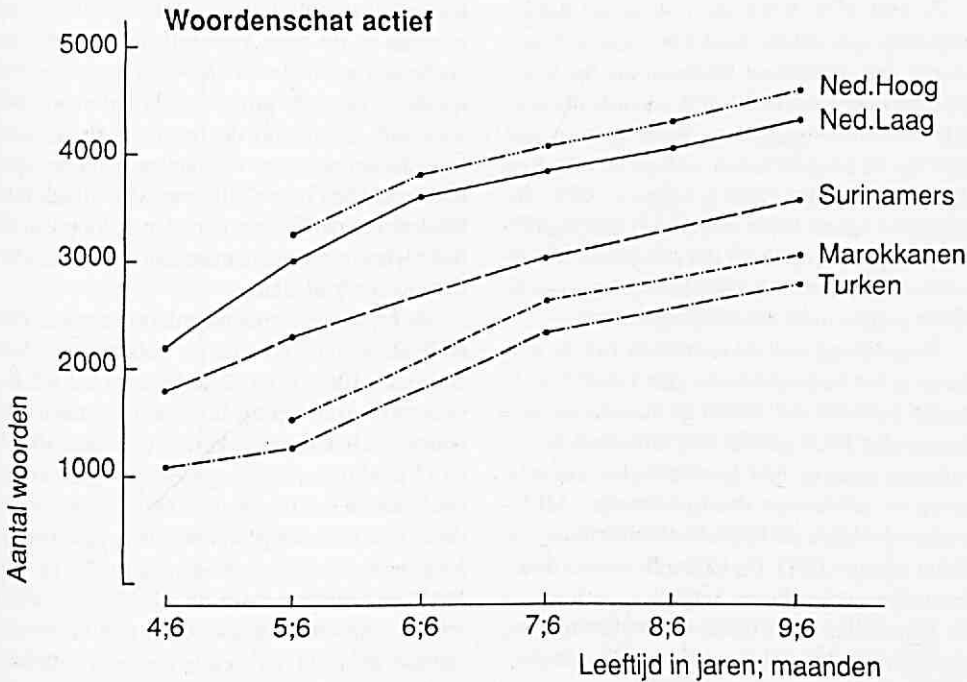
Tabel 4 geeft een overzicht van de gemid-

delden en de standaarddeviaties van de autochtone en allochtone 4- tot 9-jarigen op de actieve-woordenschat van de TAK-onderbouw.

Ook hier blijkt sprake van constante grote verschillen in scores tussen autochtone en allochtone leerlingen: hoog SES het hoogst, de Turkse kinderen het laagst. Hoewel Surinaamse kinderen veel hoger scoren dan Turkse of Marokkaanse, blijven zij toch fors achter vergeleken met hun autochtone Nederlandse leeftijdsgenoten. De hoofdeffecten leeftijd en etnische groep blijken beide significant ($p < .001$). De interactie tussen beide hoofdeffecten blijkt niet significant, hetgeen erop lijkt te duiden dat allochtone leerlingen hun achterstand in actieve woordenschat in de onderbouw van het basisonderwijs niet weten in te lopen. Net als bij de passieve woordvoorraad het geval was, is ook nu bij de autochtone groep sprake van een significant milieu-effect ($p < .001$). Wederom scoren kinderen uit hoog SES gemiddeld hoger dan kinderen uit laag SES. De verschillen bedragen doorgaans meer dan $.5 * sd$ (zie ook Verhoeven & Vermeer, 1989, pp. 73-75).

Figuur 2 geeft een indruk van de ontwikkeling van de actieve-woordvoorraad van autochtone en allochtone leerlingen. Ook hier geldt weer dat het gaat om een grove indicatie op basis van geëxtrapolerde scores, waarbij de variatie binnen groepen zeer groot is.

Uit Figuur 2 wordt wederom duidelijk dat de achterstand in woordvoorraad in het Nederlands van met name Turkse en Marokkaanse kinderen gigantisch is. Wanneer de leerlingen beginnen met lezen, in groep 3, gebruiken Nederlandse zesjarigen, zo blijkt ook uit andere onderzoeken (zie Coenen & Vermeer, 1988, en de daarin vermelde literatuur) zo'n 3500 woorden actief. Turkse en Marokkaanse kinderen gebruiken nog niet de helft daarvan! Vijfjarige Nederlandse kinderen hebben meer woorden tot hun beschikking dan negenjarige Turkse en Marokkaanse kinderen. De Surinaamse kinderen lopen een pas achter bij de Nederlandse kinderen. Ter vergelijking: derde generatie Moluks Maleise leerlingen van vijf en zes jaar ($n=14$ resp. 18) uit het onderzoek van Lasomer & Vermeer (1990, pp. 7-8) bleken een actieve-



Figuur 2. Grafische weergave van de actieve woordvoorraad van autochtone en allochtone kinderen van 4-9 jaar

Tabel 5

Gemiddelden en standaarddeviaties van de autochtone en allochtone MLK-leerlingen op de passieve- en actieve-woordenschattoets van de TAK-onderbouw (98 resp. 60 items)

		Autocht. Nederl.		Sur./Ant./Mol.		Turk/Marok.	
		gem.	sd	gem.	sd	gem.	sd
6 jaar	pass. ws.	26.5	9.9	34.9	13.9	22.1	15.5
	act. ws.	20.8	7.2	18.4	7.0	10.3	7.3
7 jaar	pass. ws.	50.1	17.8	43.3	14.5	31.6	11.9
	act. ws.	29.3	8.3	22.6	4.7	18.2	9.0
8 jaar	pass. ws.	69.1	13.2	61.8	12.1	40.8	14.4
	act. ws.	36.6	8.1	31.1	5.9	21.0	9.5
9 jaar	pass. ws.	74.0	13.6	69.2	15.5	52.9	13.9
	act. ws.	36.6	8.7	34.5	8.6	24.1	8.1

woordvoorraad te hebben van 3150 resp. 3300 woorden, praktisch gelijk aan autochtone Nederlandse kinderen. De numerieke aanduidingen voor de woordvoorraad van de autochtone leerlingen lijken overeen te komen met eerder in de literatuur gegeven schattingen op basis van spontane taalgegevens (vgl. Augst, 1984).

3.2 Woordenschatontwikkeling bij moeilijk lerende kinderen

In Tabel 5 worden de gegevens van autochtone en allochtone kinderen uit het MLK-onderwijs gepresenteerd (zie ook Van de Guchte, 1991, p. 51)

Er valt af te lezen dat ook in het MLK-onderwijs autochtone kinderen constant hoger scoren dan allochtone kinderen en dat beide groepen in de loop van de tijd vooruitgang boeken. Variantie-analyse op beide toetsen laat zien dat de hoofdeffecten leeftijd en etniciteit significant zijn (in beide gevallen $p < .001$). De interactie tussen beide effecten is niet significant, hetgeen erop duidt dat autochtone en allochtone kinderen in het MLK in de loop van de tijd in gelijke mate vooruitgang boeken.

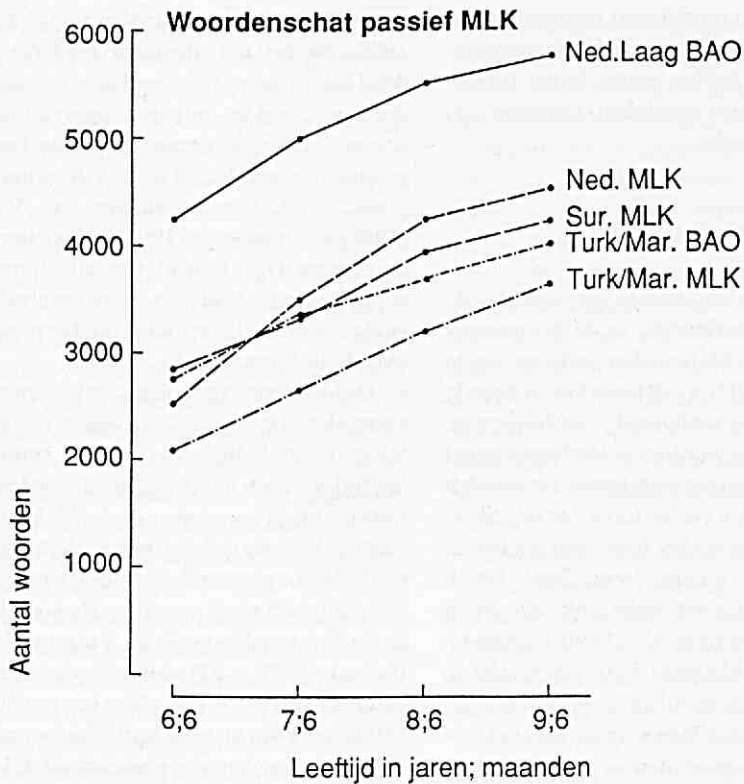
Vergelijking met de resultaten van de kinderen in het basisonderwijs (zie Tabel 3 en 4) maakt duidelijk dat vooral de autochtone kinderen in het MLK relatief laag uitkomen. In een variantie-analyse met hoofdeffecten etnische groep en schooltype (basisonderwijs - MLK-onderwijs) blijkt dat beide hoofdeffecten significant zijn ($p < .001$). De interactie tussen de effecten is niet significant, hetgeen erop duidt dat de verschillen in woordenschatomvang van leerlingen in het MLK- en in het basisonderwijs in de loop van hun schoolloopbaan constant blijven.

Figuur 3 en 4 geven een indicatie van de ont-

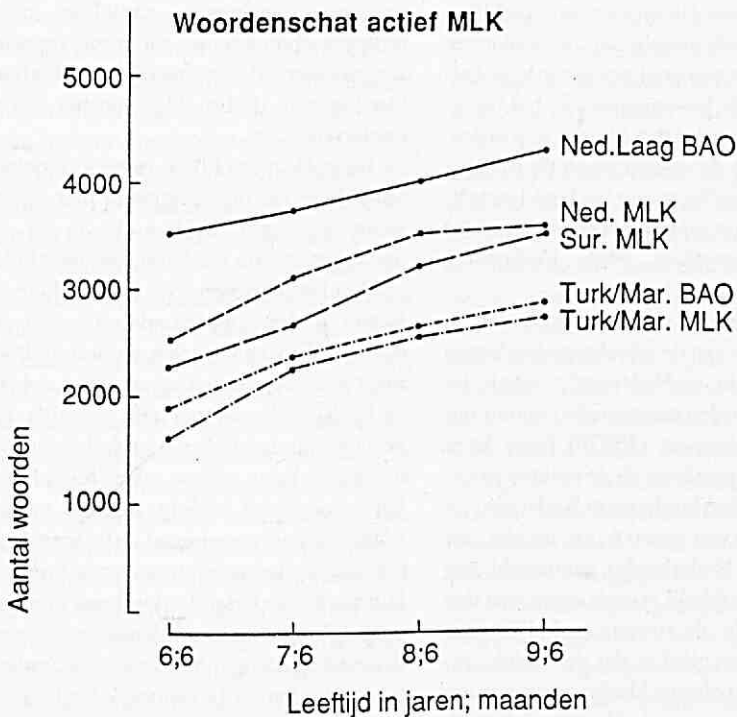
wikkeling van de passieve- en actieve-woordvoorraad van 6- tot 9-jarige autochtone en allochtone kinderen in het MLK-onderwijs weer. Wij wijzen er weer met nadruk op dat dit slechts indicaties zijn, waarbij de variatie binnen een groep bovendien groot is. Ter vergelijking zijn de aantallen van de Nederlandse (laag SES) en de Turkse/Marokkaanse leerlingen uit het basisonderwijs ook in de figuren 3 en 4 opgenomen.

Wanneer we de resultaten van de kinderen in het MLK-onderwijs vergelijken met die van de kinderen in het basisonderwijs dan valt op dat vooral de autochtone kinderen in het MLK relatief laag uitkomen. Voor de allochtone groepen in de twee verschillende onderwijscontexten geldt dat er in veel mindere mate sprake is van echt grote verschillen in woordvoorraad. Zowel bij de passieve als actieve woordvoorraad zien we dat autochtone kinderen constant hoger uitkomen dan allochtone kinderen en dat beide groepen in de loop van de tijd, zij het in geringere mate dan in het basisonderwijs, vooruitgaan.

De gegevens van de woordenschattoetsen van de TAK-bovenbouw die we hebben over Nederlandse 10-, 11- en 12-jarigen uit het MLK-onderwijs zijn weinig hoopgevend, maar het betrof een te kleine steekproef van resp. 10, 15 en 11 leerlingen, die een geschatte woordvoorraad hadden van tussen de 4000 en 5000 woorden. Deze scores zijn wel zeer laag in vergelijking met die in het basisonderwijs. In het MLK-onderwijs moeten de schriftelijke taken van de TAK-bovenbouw echter met voorzichtigheid gebruikt en geïnterpreteerd worden, omdat daarbij leesvaardigheid een rol speelt. Een zeer geringe leesvaardigheid kan een factor zijn waardoor een kind laag presteert



Figuur 3. Grafische weergave van de passieve woordvoorraad van autochtone en allochtone kinderen van 6-9 jaar uit het MLK-onderwijs



Figuur 4. Grafische weergave van de actieve woordvoorraad van autochtone en allochtone kinderen van 6-9 jaar uit het MLK-onderwijs

op een toetstaak, terwijl zijn taalvaardigheid hoger is. De in de Figuren 3 en 4 gepresenteerde gegevens hebben echter louter betrekking op mondelinge toetstaken. Daarmee zijn ze des te schrijnender.

4 Conclusies en discussie

Het onderhavige onderzoek laat zien dat de woordenschatontwikkeling in de bovenbouw van het basisonderwijs sneller verloopt dan in de onderbouw. Dit feit valt te verklaren door de toenemende leesvaardigheid van leerlingen. Aangenomen mag worden dat leerlingen vanaf groep 6 in steeds groter mate hun woordenschat weten uit te breiden via het lezen van teksten in de zaakvakken en via het lezen van boeken in de vrije tijd (vgl. Adams, 1990; Chall, 1983).

Verder komt uit het onderzoek naar voren dat tussen autochtone en allochtone (met name Turkse en Marokkaanse) kinderen sprake is van dramatische verschillen in woordenschatontwikkeling in het Nederlands. Relatief gezien blijven de verschillen in woordenschatomvang tussen autochtonen en allochtonen in de loop van het basisonderwijs min of meer constant. In absolute zin blijken de verschillen in woordenschat als gevolg van de eerder genoemde trend van een snellere woordenschatontwikkeling in de bovenbouw van het basisonderwijs eerder groter dan kleiner te worden. Als zodanig gaan de resultaten in de richting van een Mattheüs-effect: naar het beeld van rijken die steeds rijker en armen die steeds armer worden (vgl. Stanovich, 1986; Verhoeven, 1990).

Het is van belang op te merken dat de zwakke resultaten van de allochtone leerlingen op woordenschat in het Nederlands niet als deficiënt kunnen worden aangemerkt. Eerder onderzoek van Verhoeven (1987b) heeft laten zien dat zowel de passieve als de actieve woordenschat van Turkse kinderen in Nederland tot zelfs aan het eind van groep 4 (i.c. na vier jaar onderwijs in het Nederlands) gemiddeld nog altijd sterker ontwikkeld is in de eigen taal dan in het Nederlands als tweede taal. Daarmee wordt het onwaarschijnlijk dat de zwakke resultaten van de allochtone kinderen aan een gebrekkige cognitieve stimulering vanuit het gezin moeten worden toegeschreven, al kan hier

de nodige variatie in optreden (vgl. Leseman, 1989). Het feit dat allochtone kinderen beduidend lagere scores behalen dan autochtone kinderen uit zwakke milieus suggereert dat niet zozeer de mate van gezinsstimulering bepalend is, maar veeleer de taal waarin die stimulering plaats vindt. Eerdere studies van Vermeer (1986) en Verhoeven (1991) naar determinanten van taalvaardigheid van allochtone kinderen laat inderdaad zien dat taalaanbod in het gezin een cruciale factor is voor het tempo van tweede-taalverwerving.

De hier door extrapolatie verkregen woordvoorraden komen ruwweg overeen met de aantallen die in de literatuur voor de betreffende leeftijdsgruppen worden genoemd op basis van directe meetprocedures (vgl. McKeown & Curtis, 1987; zie ook Coenen & Vermeer, 1988 en de daarin genoemde literatuur), hetgeen als een ondersteuning van de gehanteerde methode kan worden opgevat. Volgens Nagy en Herman (1987, p. 21) neemt de passieve woordenschat van 9- tot 12-jarigen toe van 6000 tot 15000 woorden met een jaarlijkse toename van 3000 woorden, hetgeen eveneens uit de hier gepresenteerde cijfers valt af te lezen. Ook Sanders (1990) concludeert op basis van door extrapolatie verkregen aantallen met een multiple-choice-toets tot een vergelijkbare woordvoorraad van autochtone en allochtone leerlingen in de brugklas van het Voortgezet Onderwijs.

De grote verschillen tussen autochtone en allochtone leerlingen kunnen niet anders dan grote gevolgen hebben voor de schoolprestaties van de kinderen. De verschillen tussen kinderen hoeven voor leerkrachten en leerlingen in het kleuteronderwijs nog niet zo opvallend te zijn, gezien de activiteiten daar, maar ook nog niet zo in groep drie: ze lezen dan verhaaltjes die simpel zijn omwille van het proces van leren lezen: relatief eenvoudige woorden, korte zinnen, veel herhalingen, en korte, cognitief weinig eisende verhaaltjes. Maar wanneer ze eenmaal de technische aspecten van het leren lezen onder de knie hebben, kunnen de Nederlandse kinderen hun tempo in vergelijking met de anderstalige klasgenoten versnellen, dankzij hun grotere woordenschat. In de midden- en bovenbouw heeft de achterstand in woordenschat een enorm effect op tekstbegrip, en op het leren van nieuwe woor-

den uit teksten (vgl. Aarnoutse & Van Leeuwe, 1986; Schouten-Van Parreren, 1985; Verhoeven, 1992). Autochtone leerlingen kunnen de 'gaten' (onbekende woorden) in hun teksten raden met behulp van de woorden er omheen, waarvan ze de meeste kennen (die teksten zijn immers meestal voor eerste-taalverwerwers geschreven). Maar voor allochtone leerlingen zitten er doorgaans zoveel 'gaten' in de teksten dat zij de onbekende woorden nauwelijks nog kunnen afleiden uit de context. Op die manier leren zij er weer minder woorden bij, of erger, helemaal geen, omdat ze van de hele tekst niets meer kunnen maken, behalve dan een vaag idee waarover het ongeveer gaat. Om die reden is het wenselijk in het onderwijs veel meer dan nu het geval is prioriteit te geven aan woordenschat (zie Appel & Vermeer, 1990; Mommers & Verhoeven, 1990).

Een ander belangrijk resultaat van het huidige onderzoek is dat autochtone en allochtone leerlingen in het MLK-onderwijs substantieel lager uitkomen op het onderdeel woordenschat dan hun leeftijdgenoten in het basisonderwijs. Dit resultaat is op zich niet verrassend: de leerproblemen op grond waarvan de leerlingen in het MLK-onderwijs zijn geplaatst, blijken van invloed op het tempo van woordenschatverwerving. Het is echter opmerkelijk dat de verschillen tussen autochtonen en allochtonen ook in het MLK-onderwijs significant zijn. Daarmee valt te concluderen dat allochtone kinderen in het MLK-onderwijs dubbel gehandicapt zijn. Net als hun allochtone leeftijdgenoten in het basisonderwijs hebben zij een geringe woordvoorraad in het Nederlands als gevolg van een beperkt Nederlands taalaanbod in de gezinssituatie. Daarnaast hebben zij echter nog een leerprobleem dat hun verwerving van het Nederlands negatief beïnvloedt. Anderzijds kan het effect van de plaatsing en het onderwijs in de MLK-scholen niet worden uitgesloten. Uit observaties op MLK-scholen kunnen we ons niet aan de indruk onttrekken dat op veel MLK-scholen het taalonderwijs nog weinig interactief-communicatief van aard is. Veel van de vaardigheden en vooral ook werkvormen die daarbij horen worden al jaren op veel basisscholen gepraktiseerd. Op veel MLK-scholen is de leerling op zijn eigen niveau bezig in voornamelijk gesloten leersituaties. Gezamenlijke (taal)activiteiten komen re-

latief weinig voor. Daarbij is de leerstof soms in zulke kleine leerstapjes ontleed, dat de onderlinge samenhang en het verband met de werkelijkheid de leerling ontgaat. Met name voor een tweede-taalverwerver is het ontbreken van die werkvormen en het in kleine mootjes hakken van de leerstof funest. Ze moeten het hebben van een groot, gevarieerd aanbod in zinvolle, communicatieve contexten. Er is voor hen ook geen enkele reden de leerstof in zulke kleine stapjes te ontleden, omdat we niet kunnen constateren (Verhoeven & Vermeer, 1989, pp. 91-103) dat er structurele verschillen in taalverwerving zijn tussen MLK- en basisonderwijsleerlingen, dat wil zeggen dat ze anders, op een andere wijze, Nederlands zouden leren.

Een belangrijke vraag die resteert is hoe woordenschatontwikkeling in het onderwijs het beste kan worden gestimuleerd. Twee mogelijkheden, die beide benut dienen te worden, dienen zich aan: het aanbieden van woorden in context en het geven van directe instructie (vgl. Verhoeven & Van Kuyk, 1991). Algemeen aangenomen wordt inmiddels (cf. Schouten-Van Parreren, 1985; Sternberg, 1987, en andere bijdragen in McKeown & Curtis, 1987) dat de meeste woorden geleerd worden in context, anderzijds worden woorden het beste onthouden via directe instructie (cf. Nagy & Herman, 1987; Pressley, Levin & McDaniel, 1987). De retentie bij directe methodes is doorgaans 50 tot 80% van de aangeboden woorden, ook op langere termijn (Beck, McKeown & Omanson, 1987), bij leren uit de context is de retentie vaak niet meer dan 10% (Nagy, Anderson & Herman, 1987). Het is echter onmogelijk om duizenden woorden per jaar te leren via directe instructie. Het tegenover elkaar stellen van beide wijzen van leren is dan ook onjuist: ten eerste is de mate van kennen (zie 1.1) bij beide niet hetzelfde, ten tweede kan direct onderwijzen het indirect leren niet vervangen, ze moeten elkaar aanvullen. Daarbij dient gebruik gemaakt te worden van visuele ondersteuning (voorwerpen, vertelplaten, foto's, beeldverhalen) en andere zintuigen (voelen, proeven), het 'handelen' met woorden (opdrachten uitvoeren, bewegingslessen), zo mogelijk met gebruikmaking van de eigen taal, steeds in het kader van een context (thema, verhaal, raamver telling) om zo veel mogelijk verbinding

dingen ('knooppunten', 'sporen') te bewerkstelligen. Daarbij moet bovendien rekening gehouden worden met het 'dekkingspercentage' van teksten: het percentage onbekende woorden in een tekst mag niet veel meer dan 10, hooguit 15 zijn. Zitten er teveel onbekende woorden in een tekst, zijn ze ambigu of staan ze in ambiguë contexten, dan dient directe instructie gegeven te worden. Tot slot heeft een veelvuldige herhaling binnen en tussen teksten en thema's, en controle van de geleerde woorden een gunstig effect op het onthouden van woorden. Wanneer deze condities geschapen worden, kunnen allochtone leerlingen hun achterstand in woordenschat op autochtone leerlingen inhalen. De resultaten na twee jaar uit het onderzoek van Appel en Vermeer (1990), waarin allochtone leerlingen van groep 1 tot en met 4 een woordenschatcurriculum voorgelegd krijgen, wijzen in deze gunstige richting.

Noot

- 1 Op voorhand is het lastig de uitkomsten uit verschillende onderzoeken te vergelijken, omdat meestal niet wordt aangegeven in hoeverre onder de notie 'woord' woordvormen ('tokens') verstaan worden, dan wel herleidingen van die woordvormen tot lemma's of woordenboekingen ('types').

Literatuur

- Aarnoutse, C.A.J., & Leeuwe, J.F.J. van (1986). Een verkennend onderzoek naar factoren die een rol spelen bij de verklaring van verschillen in begrijpend lezen. *Pedagogisch Tijdschrift*, 11, 105-111.
- Adams, M.J. (1990). *Beginning to read*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Appel, R., & Vermeer, A. (1990). Uitbreiding woordenschat NT2 in de kleuterklassen. *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen*, 38, 36-47.
- Augst, G. (1984). *Kinderwort. Der aktive Kinderwortschatz kurz vor der Einschulung*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Beck, I., McKeown, M., & Omanson, R. (1987). The effects and uses of diverse vocabulary instructional techniques. In M.G. McKeown & M. Curtis (Eds.), *The nature of vocabulary acquisition* (pp. 147-164). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bogaards, P. (1986a). Op zoek naar nuttige woorden. Een geschiedenis van de vocabulaire-selectie voor het vreemde-talenonderwijs. *Levende Talen*, 411, 329-336.
- Bogaards, P. (1986b). Hoe nuttig zijn frequente woorden? *Levende Talen*, 416, 626-630.
- Carroll, J.B. (1980). *Individual difference relations in psychometric and experimental cognitive tasks*. Chapel Hill: University of North Carolina, L.L. Thurstone Psychometric Laboratory, Rep. no. 163.
- Carter, R. (1987). *Vocabulary. Applied linguistic perspectives*. London: Allen & Unwin.
- Chall, J.S. (1983). *Stages of reading development*. New York: McGraw-Hill.
- Coenen, M., & Vermeer, A. (1988). *Nederlandse woordenschat allochtone kinderen*. Tilburg: Zwijsen.
- Coenen, M., & Vallen, T. (1991). Itebmias in de eindtoets basisonderwijs. *Pedagogische Studiën*, 68, 15-26.
- Cummins, J., & Swain, M. (1986). *Bilingualism in education: Aspects of theory, research and policy*. London: Longman.
- Curtis, M.E. (1987). Vocabulary testing and vocabulary instruction. In M.G. McKeown & M. Curtis (Eds.), *The nature of vocabulary acquisition* (pp. 37-52). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Dijkstra, T., & Kempen, G. (1984). *Taal in uitvoering. Een inleiding tot de psycholinguïstiek*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Elshout-Mohr, M., & Daalen-Kapteijns, M. van (1987). Cognitive processes in learning word meanings. In M.G. McKeown & M. Curtis (Eds.), *The nature of vocabulary acquisition* (pp. 53-72). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Els, T., van Bongaerts, T., Extra, G., Os, C. van, & Janssen-van Dielen, A. (1984). *Applied linguistics and the learning and teaching of foreign languages*. London: Edward Arnold.
- Grosjean, P. (1982). *Life with two languages*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Guchte, C. van de (1991). *Werkplan mondelinge taalvaardigheid, Invoerings Programma Speciaal Onderwijs*. Den Bosch: KUB/KPC.
- Hout, R. van, & Vermeer, A. (1989). Spontane taaldata en het meten van lexicale rijkdom in tweede-taalverwerving. *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen*, 32, 108-122.
- Huijgen, M., & Verburg, M. (1987). *Van Dale Basiswoordenboek Nederlands*. Gorinchem: De Ruitter.

- Kaufman, A. S. (1979). *Intelligent testing with the WISC-R*. New York: John Wiley and Sons.
- Kohnstamm, G. A., Schaerlaekens, A. M., Vries, A. K. de, Akkerhuis G. W., & Froominckx, M. (1981). *Nieuwe Streeflijst woordenschat voor 6-jarigen*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Kuitert, R., & Velde, I. van der (1937). Een woorden-schatonderzoek bij zesjarige kinderen. *Nieuwe Taalgids*, 31, 109-123.
- Lasomer, X., & Vermeer, A. (1990). *Streeflijst woor-denschat Moluks Maleis*. Utrecht: Steunpunt Edukatie Molukkers.
- Leseman, P. P. M. (1989). *Structurele en pedagogi-sche determinanten van schoolloopbanen*. Rot-terdam: Rotterdamse Schooladviesdienst/Project Onderwijs en Sociaal Milieu.
- Mace-Matluck, B., Hoover, W. A., & Calfee, R. C. (1984). *Teaching reading to bilingual children: A final report*. Austin, TX: SEDL.
- McKeown, M., & Curtis, M. (Eds.) (1987). *The nature of vocabulary acquisition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Meara, P. (1983). *Vocabulary in a second language*. Specialised bibliography 3. London: CILT.
- Meara, P. (1987). *Vocabulary in a second language*. Volume 2. Specialised bibliography 4. London: CILT.
- Molony, C., & Pechler, H. (1982). *Molukse leerlingen in het Nederlandse basisonderwijs*. Leiden: LI-COR.
- Mommers, C., & Verhoeven, L. (1990). Kinderen oriënteren op geschreven taal. *School en Begelei-ding*, 7(27), 28-33.
- Nagy, W., Anderson, R., & Herman, P. (1987). Lear-ning word meanings from context during normal reading. *American Educational Research Journal*, 24(2), 237-270.
- Nagy, W., & Herman, P. (1987). Breadth and depth of vocabulary knowledge: Implications for acqui-sition and instruction. In M. G. McKeown & M. Curtis (Eds.), *The nature of vocabulary acquisition* (pp. 19-36). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Post, P. (1951). Over de woordenschat van zesjarige kinderen in tweetalig Friesland. *Med. Nutssem. Paedag. Univ. van Amsterdam*, 49, Groningen: Wolters.
- Pressley, M., Levin, J., & McDaniel, M. (1987). Remem-bering versus inferring what a word means: mne-monic and contextual approaches. In M. McKeown & M. Curtis (Eds.), *The nature of voca-bulary acquisition* (pp. 107-128). Hillsdale, NJ: La-wrence Erlbaum.
- Romaine, S. (1989). *Bilingualism*. London: Basil Black-well.
- Sanders, M. (1990). Met andere woorden. Een onder-zoek naar de omvang van de receptieve woor-denschat van anderstalige brugklasleerlingen, *Levende Talen*, 455, 424-427.
- Saunders, G. (1982). *Bilingual children: Guidance for the family*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Schaerlaekens, A. M. (1981). *De taalontwikkeling van het kind. Een oriëntatie in het Nederlandsta-lig onderzoek*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Schouten-van Parreren, C. (1985). *Woorden leren in het vreemde-talenonderwijs*. Apeldoorn: Van Walraven.
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, 360-407.
- Sternberg, R. (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 Asso-ciates.
- Swain, M. (1972). *Bilingualism as a first language*. Ph. D. thesis, University of California at Irvine.
- Torrance, N., & Olson, D. (1984). Oral language com-petence and the acquisition of literacy. In A. D. Pellegrini & T. D. Yawley (Eds.), *The development of oral and written language development in so-cial contexts*. Norwood, NJ: Ablex.
- Verhoeven, L. (1987a). *Ethnic minority children ac-quiring literacy*. Dordrecht: Foris.
- Verhoeven, L. (1987b). Lexical development in ethnic minority children. *Belgian Journal of Linguistics*, 2, 75-92.
- Verhoeven, L. (1990). Acquisition of reading in a se-cond language. *Reading Research Quarterly*, 25(2), 90-114.
- Verhoeven, L. (1991). Determinanten van vroege tweetaligheid. *Pedagogische Studiën*, 68, 337-349.
- Verhoeven, L. (1992). Mondelinge en schriftelijke vaardigheid in het Nederlands als eerste en tweede taal. *Toegepaste Taalwetenschap in Arti-kelen*, 34(3), in druk.
- Verhoeven, L., & Vermeer, A. (1984). Taalvaardig-heid in het Nederlands bij allochtone kinderen. *Gramma*, 8(2), 85-111.
- Verhoeven, L., & Vermeer, A. (1986). *Taaltoets Al-lochtone Kinderen*. Tilburg: Zwijzen.

- Verhoeven, L., & Vermeer, A. (1989). *Diagnose van kindertaal. Nederlandse taalvaardigheid van autochtone en allochtone kinderen*. Tilburg: Zwijzen.
- Verhoeven, L., & Kuyk, J. van (1991). Peiling van conceptuele en metalinguïstische kennis bij de aanvang van het basisonderwijs. *Pedagogische Studiën*, 86, 415-425.
- Vermeer, A. (1986). *Tempo en structuur van tweede-taalverwerving bij Turkse en Marokkaanse kinderen*. Tilburg: Katholieke Universiteit Brabant.
- Wijnstra, J. M. (1987). *Op de grens van basis- en speciaal onderwijs*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Zeef, I. (1985). *Testdiagnostiek bij allochtone kinderen*. Hoevelaken: CPS.

Manuscript aanvaard 16-6-1992

Auteurs

L. Verhoeven is werkzaam als universitair hoofddocent aan de Letterenfaculteit van de Katholieke Universiteit Brabant.

A. Vermeer is als universitair docent verbonden aan de Letterenfaculteit van de Katholieke Universiteit Brabant.

Adres: Katholieke Universiteit Brabant, Postbus 90153, 5000 LE Tilburg

Abstract

Vocabulary development in basic education

L. Verhoeven & A. Vermeer, *Pedagogische Studiën*, 1992, 69, 218-234.

The present article goes into the acquisition of vocabulary in Dutch as a first and second language in varying school types. Receptive and productive vocabulary tests have been administered with 1008 native Dutch children and 813 ethnic minority children in primary school and 137 native Dutch and 210 ethnic minority children in schools for special education. The results show that for both receptive and productive vocabulary in Dutch the minority children leave far behind with their native Dutch peers. With the children's progression of age the intergroup differences tend to diverge, indicating a Matthew effect on lexical learning. Moreover, it was found that in the schools for special education the intergroup differences are more or less similar. Thus, ethnic minority children in these schools seem to face a double handicap: apart from developing a lexicon in a second language they have to contend with a learning problem.