

Vocabulaire van nieuwkomers in het basisonderwijs

Eerste stappen in de richting van een passende woordenschattoets

Naam	Anna van den Brink
Studentnummer	5954959
Studie	MA Meertaligheid en Taalverwerving
Datum	Augustus 2020
Begeleiders	dr. Manuela Pinto dr. Shalom Zuckerman
Tweede lezer	dr. Sergio Baauw



Inhoudsopgave

Inhoudsopgave.....	2
Abstract	4
Hoofdstuk 1: Inleiding.....	5
Hoofdstuk 2. Theoretische achtergrond	7
2.1 Tweedetaalsprekers en hun vocabulaireontwikkeling	7
2.1.1 Woordenschatontwikkeling bij verschillende typen tweetalige kinderen.....	7
2.1.2 Methoden voor het testen van woordenschatontwikkeling,.....	14
2.2 Woordenschat van nieuwkomers meten – de kunst van het toetsen.....	16
2.2.1 Een duidelijk doel	16
2.2.2 Inhoud	16
2.2.3 Opzet	19
2.2.4 Normering	19
2.3 Factoren die vocabulaireontwikkeling van Kind T2-sprekers beïnvloeden.....	20
2.3.1 Interne factoren	20
2.3.2 Externe factoren.....	21
2.4 Samenvattend	21
Hoofdstuk 3. Nieuwkomersonderwijs in Nederland	23
3.1 Verkenning van het werkveld.....	23
3.1.1 Algemeen.....	23
3.1.2 Woordenschatonderwijs: methoden en principes.....	24
3.1.3 Leerdoelen in het woordenschatonderwijs.	27
3.1.4 Bestaande woordenschattoetsen voor nieuwkomers	29
3.2 De behoeften vanuit het werkveld	30
3.2.1 Methode.....	31
3.2.2 Resultaten.....	32
3.3 Tussentijdse discussie: inrichting en behoeften van het werkveld.....	39
3.3.1 Doel van het toetsen	39
3.3.2 Inhoud van de toetsen	39
3.3.3 Opzet	40
3.3.4 Normering	40
3.3.5 Moedertaal.....	41
3.3.6 Uiterlijk en praktische zaken	42
Hoofdstuk 4. De invloed van testmethode.....	43
4.1 Methode.....	44

4.1.1	Participanten	44
4.1.2	Materialen	44
4.1.3	Procedure	45
4.1.4	Analyse	46
4.2	Resultaten.....	47
	Descriptieve analyse.....	47
	Correlatie <i>Kleurenschat</i> en <i>Taaltoets Alle Kinderen</i>	48
	Length of Exposure.....	48
	Age of Onset	49
	Chronologische leeftijd en groep	49
	Taalachtergrond	50
	Woordtypen	51
	Niveau.....	51
4.3	Tussentijdse discussie	52
	Hoofdstuk 5. Conclusie en aanbevelingen	54
	Literatuur	56
	Bijlage A – Streefdoelen Expertisecentrum Anderstaligen.....	62
	Bijlage B – Benchmarks Abbou (2017)	63
	Bijlage C - Interviewvragen.....	64
	Bijlage D – Uitwerking Interviews	65
	Bijlage E – Participantgegevens	86
	Bijlage F – Overzicht woorden <i>Kleurenschat</i>	87
	Bijlage G – Overige observaties tijdens het afnemen van <i>Kleurenschat</i>	88

Abstract

In dit scriptieonderzoek is getracht een aantal eerste stappen te zetten in richting van de ontwikkeling van een passende woordenschattoets voor nieuwkomers in het basisonderwijs. In Nederland wonen veel kinderen in de basisschoolleeftijd die nog maar kort in Nederland verblijven, en het Nederlands onvoldoende beheersen om mee te kunnen draaien in het regulier basisonderwijs. Deze nieuwkomers vallen echter wel onder de Nederlandse leerplicht, en ontvangen daarom vaak aangepast onderwijs. Dit onderwijs kan de vorm aannemen van een nieuwkomersschool, waar uitsluitend onderwijs aan deze doelgroep wordt gegeven. Op dergelijke scholen is goede monitoring en toetsing van groot belang. Met name op het gebied van woordenschat is dit cruciaal, omdat woordkennis een belangrijke voorspeller is van latere leesvaardigheid en algemeen schoolsucces.

Het nieuwkomersonderwijs kent echter een groot gebrek aan geschikte woordenschattoetsen. Om dichterbij de realisatie van een geschikte woordenschattoets voor nieuwkomers in het onderwijs te komen, is een tweedelig onderzoek uitgevoerd. Ten eerste is een exploratie van het werkveld en de behoeften die daarin leven gedaan, door middel van semi-gestructureerde interviews met deskundigen op het gebied van nieuwkomersonderwijs. De belangrijkste bevindingen waren, onder andere, dat er vooral behoefte is aan een toets die de groei van de woordenschat van de kinderen kan meten, die methodeonafhankelijk is, en een norm heeft die realistisch is voor de doelgroep. Ten tweede is een experiment uitgevoerd om te onderzoeken welke effecten het heeft wanneer er met twee verschillende methoden wordt getoetst. Dit is uitgevoerd door de scores van nieuwkomers in het basisonderwijs op twee verschillende toetsen met elkaar zijn vergelijken, en te onderzoeken of deze door dezelfde factoren worden beïnvloed. Hieruit zijn geen verschillen tussen de resultaten op de twee typen toetsen naar voren gekomen, maar verder onderzoek waarin meer factoren worden meegenomen is nodig.

De resultaten van beide delen van dit onderzoek worden besproken in het licht van literatuur over de woordenschatontwikkeling van nieuwkomers en toetsing. Tot slot komen beide delen samen in een lijst met concluderende aanbevelingen voor toetsontwikkelaars. Hiermee ligt de weg open voor concrete stappen naar de ontwikkeling van een passende woordenschattoets voor nieuwkomers in het basisonderwijs.

Sleutelwoorden: *nieuwkomers – woordenschat – Kind T2 – toetsen – woordenschatontwikkeling – semigestructureerd interview – Picture Selection Task – Coloring Book*

Hoofdstuk 1: Inleiding

Door de instroom van migranten, vluchtelingen en expats in Nederland, is er in het Nederlandse basisonderwijs een grote groep nieuwkomers aanwezig. Hoewel de totale instroom wellicht iets afneemt in de laatste paar jaren, blijft de instroom van jonge nieuwkomers vrijwel gelijk (PO-raad, 2020). Tot deze groep worden alle kinderen gerekend die nog maar kort in Nederland verblijven, en het Nederlands nog onvoldoende beheersen om in te kunnen stromen in het regulier onderwijs. Deze groep kinderen is substantieel genoeg om in het basisonderwijs extra aandacht te krijgen (Inspectie van het Onderwijs, 2016a). Een voorbeeld hiervan zijn de nieuwkomersscholen; basisscholen waar uitsluitend onderwijs aan nieuwkomers wordt gegeven. Deze scholen moeten onderwijs verzorgen voor een zeer diverse doelgroep; sommige kinderen hebben in hun land van herkomst al onderwijs genoten, anderen houden in Nederland voor het eerst een potlood in hun hand.

Kinderen blijven gemiddeld zo'n 1 à 1,5 jaar op een nieuwkomersschool, waarna ze uitstromen naar het regulier onderwijs. Om ervoor te zorgen dat het kind klaar is voor deze uitstroom, is goede monitoring cruciaal, zoals wordt benadrukt door De Taalunie (Bolhuis, 2019). Monitoring van de Nederlandse woordenschat van het kind verdient speciale aandacht. Uit onderzoeken blijkt dat kinderen met een anderstalige achtergrond het risico lopen een veel kleinere woordenschat te hebben dan hun Nederlandstalige leeftijdsgenoten. Sommige onderzoeken laten zien dat deze achterstand in de loop van de tijd kan worden ingehaald (Hoogeveen & Bonset, 2018), terwijl andere onderzoeken juist laten zien dat deze kloof groeit (1992, in: Verhoeven en Vermeer 2016). En dat terwijl de woordenschat een belangrijke voorspeller is van latere leesvaardigheid (Kuiken et al., 2016; Verhagen et al., 2016) en algemeen schoolsucces (Hoogeveen & Bonset, 2018). De noodzaak tot een goede monitoring van woordenschat in het Nederlands basisonderwijs voor nieuwkomers is dus groot. Echter, er is een groot gebrek aan woordenschattoetsen die specifiek voor deze doelgroep zijn gemaakt. Om deze reden zijn deskundigen in het werkveld gedwongen terug te vallen op verouderde toetsen of observatielijsten.

Met het huidige onderzoek wordt er getracht een eerste stap te zetten naar de realisatie van een woordenschattoets die voldoet aan de behoeften die bestaan in nieuwkomersland. Het scriptieonderzoek valt uiteen in twee delen, die verschillende doelen dienen.

- Ten eerste, een exploratie, met als doel het in kaart brengen van het werkveld en de specifieke behoeften die daar leven. Dit deel dient de volgende subdoelen i) de verkenning van het werkveld van het nieuwkomersonderwijs in Nederland, met de focus op woordenschatonderwijs en ii) de verkenning van de specifieke behoeften van deskundigen in het nieuwkomersonderwijs wat betreft een woordenschattoets.

- Ten tweede, een experimenteel deel, met als doel het in kaart brengen van de verschillen tussen twee woordenschattoetsen die gebaseerd zijn op verschillende testmethoden, en de gevolgen die deze verschillen hebben voor de resultaten.

Het vervolg van deze scriptie is als volgt opgezet. In Hoofdstuk 2 zal allereerst theoretische achtergrond worden gegeven over de doelgroep in kwestie, het toetsen van woordenschat met de focus op nieuwkomers, en de factoren die invloed hebben op de woordenschatontwikkeling van nieuwkomers. In Hoofdstuk 3 zal het explorerende gedeelte van deze scriptie worden beschreven. Hoofdstuk 4 is een beschrijving van het experimentele deel. In Hoofdstuk 5 zal worden afgesloten met een conclusie en een aantal aanbevelingen.

Hoofdstuk 2. Theoretische achtergrond

2.1 Tweedetaalsprekers en hun vocabulaireontwikkeling

Nieuwkomers in het basisonderwijs zijn meertalig; zij nemen hun thuistaal of thuistalen mee, en leren daarnaast een nieuwe taal. Om de woordenschat van deze groep kinderen zo goed mogelijk in kaart te kunnen brengen door middel van een toets, is het belangrijk om te weten hoe de woordenschatontwikkeling van deze groep verloopt, en op welke manieren deze verschilt van eentalige kinderen. In dit segment zal een aantal onderzoeken uiteen worden gezet waarin de ontwikkeling van vocabulaire is onderzocht bij meertalige kinderen.

2.1.1 Woordenschatontwikkeling bij verschillende typen tweetalige kinderen

Hoewel tweetalige kinderen vaak als groep worden afgezet tegen eentalige kinderen, is het ene tweetalige kind het andere niet. Kinderen die vanaf hun geboorte tweetalig zijn opgevoed, worden simultaan tweetalig genoemd. Nieuwkomers vallen echter niet in deze categorie, omdat zij pas op latere leeftijd zijn begonnen met het leren van een T2. Zij hebben een latere Age of Onset (AoA) dan simultaan tweetaligen, en worden daarom sequentieel tweetalig genoemd. In de literatuur wordt vaak een AoO van 3 jaar aangehouden als grens tussen de twee groepen meertaligen (Ehl et al., 2020).

Er zijn meerdere redenen om simultaan en sequentieel tweetalige kinderen als twee aparte groepen te beschouwen. Een groot verschil tussen deze groepen, is dat in het tweede geval al een grotendeels verworven moedertaal paraat is (Schwartz, 2004; Unsworth, 2005; Unsworth & Blom, 2010). Dit betekent dat Kind T2-verwerwers te maken gaan krijgen met transfer vanuit hun eerste taal. Verder wordt moedertaalverwerving gekenmerkt door een hoge mate van uniformiteit, maar wordt deze uniformiteit niet altijd gevonden onder sequentieel tweetalige verwerwers (Meisel, 2008).

In deze sectie zal de woordenschatontwikkeling van simultaan tweetaligen (vanaf nu 2T1-sprekers) en sequentieel tweetalige kinderen (vanaf nu Kind T2-sprekers) worden besproken, om de kenmerken ervan met elkaar te kunnen vergelijken. In de besproken onderzoeken worden zowel de *receptieve* (of passieve) woordenschat onderzocht, oftewel de woorden die het kind kan begrijpen, als de *productieve* (of actieve) woordenschat, oftewel de woorden die het kind produceert.

2.1.1.1 Woordenschatontwikkeling 2T1

Vergelijking met eentalige leeftijdsgenoten

Veel studies rapporteren een zekere achterstand van meertalige kinderen op eentalige kinderen in de grootte van hun woordenschat. Dit geldt voor zowel jonge kinderen (Bialystok et al., 2010; Core et al., 2013; Hoff et al., 2012), als wat oudere kinderen (Bialystok et al., 2010; Oller et al., 2007; Uccelli & Pérez, 2007).

Echter, niet alle studies laten een achterstand van meertalige kinderen zien. Thordardottir (2011) vond geen verschil in woordenschat tussen eentalige en tweetalige kinderen, wanneer de twee talen in kwestie (Frans en Engels) een vergelijkbare sociale status hebben. Ook De Houwer, Bornstein en Putnick (2014) onderstrepen dat meertaligheid *per se* geen risicofactor hoeft te zijn voor een vocabulaire-achterstand in jonge kinderen. Zij onderzochten de receptieve en productieve woordenschat van 30 tweetalige en 31 eentalige peuters, door middel van een oudervragenlijst. De Frans-Nederlands tweetalige kinderen in dit onderzoek produceerden niet minder Nederlandse woorden dan hun eentalige leeftijdsgenoten. De Houwer et al. (2014) beredeneren dat de gemeten achterstand in vocabulaireontwikkeling van tweetalige kinderen op eentalige, kan worden verklaard doordat er niet wordt gecontroleerd voor sociaal economische status (SES) van de participanten. Doordat in het onderzoek van De Houwer en collega's (2014) wel is gecontroleerd voor SES, is het eerder geconstateerde verschil niet meer zichtbaar.

Verder hoeft het niet zo te zijn dat de gemeten achterstand voor alle typen woorden geldt. Bialystok et al. (2010) vonden dat tweetalige kinderen met name een kleinere woordenschat hadden wanneer het ging om woorden die in een thuiscontext worden geleerd (zogenaamde *thuiswoorden*). Tweetalige kinderen vertoonden geen kleinere kennis van woorden die op school aangeleerd worden (de zogenaamde *schoolwoorden*).

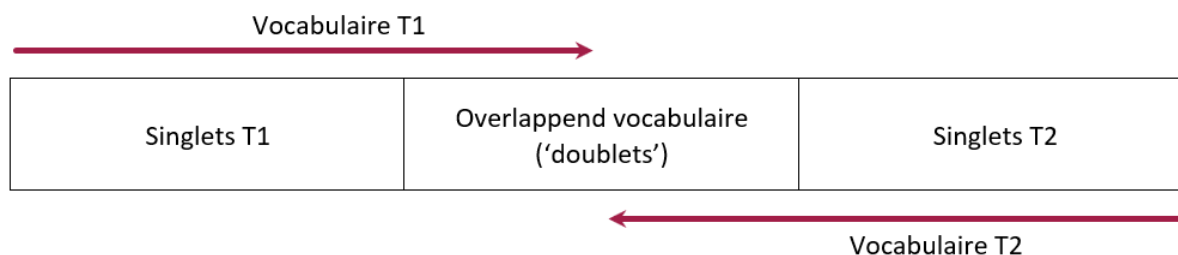
Totale Vocabulaire en Totale Conceptuele Vocabulaire

De meest voor de hand liggende verklaring voor de gevonden achterstand van 2T1-verwervers op eentalige leeftijdsgenoten, is het gebrek aan input in de doeltaal die T2-verwervers ontvangen (Gathercole, 2010; Hoff et al., 2012; Patterson, 2002; Pearson et al., 1997; Pearson, 1998; Place & Hoff, 2011; Thordardottir, 2011). Bij tweetalige taalverwervers is er sprake van het zogenaamde distributie-effect (Hoff et al., 2012; Oller et al., 2007). Het feit dat deze verwervers in sommige contexten input in hun T1 ontvangen, en in andere contexten input is hun T2, zorgt ervoor dat hun lexicale kennis ook verdeeld is over twee talen. Dit resulteert in de zogenaamde singlets; concepten waarvoor in slechts één van de twee talen een label bestaat (Pearson, 1998).

Om de effecten van het distributie-effect in kaart te brengen, is in de jaren '90 een aantal baanbrekende onderzoeken uitgevoerd onder Spaans-Engelssprekende 2T1-verwervers in de VS, met als leidende figuur Barbara Pearson (Pearson et al., 1993, 1997; Pearson, 1998; Pearson & Fernández, 1994; Umbel et al., 1992). Hieruit bleek dat tweetalige kinderen in het Spaans en in het Engels niet precies dezelfde woorden receptief

Figuur 1:

Een schematische weergave van het lexicon van een tweetalige. Naar: Pearson (1998).



kenden, maar dat er sprake was van een gedeeltelijke lexicale overlap (Umbel et al., 1992). Dit betekent dat er in beide talen singlets bestaan; concepten waarvoor het kind in de ene taal een woord heeft, maar in de andere niet. Een schematische weergave van het tweetalige lexicon is te zien in Figuur 1. Om deze reden heeft men ook Totale Vocabulaire (TV) en Totale Conceptuele Vocabulaire (TCV) onderzocht (Pearson et al., 1993). De Totale Vocabulaire beslaat het geheel aan labels dat een meertalig kind in alle talen bezit. De Totale Conceptuele Vocabulaire is een maatstaf die alle concepten telt waarvoor het kind één of meerdere labels heeft. Aan de hand van deze twee nieuwe maatstaven hebben Pearson en collega's (1993) de receptieve vocabulaires van 25 tweetalige en 35 eentalige kinderen onderzocht over een langere periode, tussen de leeftijd van 8 tot 30 maanden. De meertalige kinderen bleken per taal een kleinere vocabulaire te hebben dan de eentalige, maar een even grote TCV, en sommige meertalige kinderen vertoonden zelfs een grotere TV.

Hoewel het onderzoek naar het meertalige lexicon met deze serie studies een nieuwe weg is ingeslagen, moet men bovenstaande resultaten met enige terughoudendheid interpreteren. Ten eerste is de hoeveelheid participanten in de meeste studies erg klein, maximaal 25 in de meertalige onderzoeksgroepen, wat Pearson en collega's (1993) zelf ook aankaarten. Daarnaast zijn de resultaten gebaseerd op de rapportages van ouders op een questionnaire, bestaande uit woordenlijsten waarop ouders de beheerste woorden kunnen aankruisen. Deze lijsten kunnen eventueel beperkend zijn, omdat er buiten de lijsten nog veel meer woorden zijn die het kind zou kunnen kennen (Pearson, 1998) (paragraaf 2.1.2).

Ondanks bovenstaande beperkingen, hebben veel latere onderzoekers de concepten van Totale Vocabulaire en Totale Conceptuele Vocabulaire in hun studies verwerkt. Zo blijken ook Engels-Duits tweetalige kinderen van 2 jaar oud kleinere vocabulaires te hebben dan eentalige Engels- of Duitssprekende kinderen, wanneer wordt gekeken naar TCV (Junker & Stockman, 2002). Vergelijkbare resultaten zijn behaald in recenter onderzoek onder Spaans-Engels tweetalige kinderen tussen de 22 en 30 maanden oud, wanneer hun productieve vocabulaire werd onderzocht (Hoff et al., 2012; Place & Hoff, 2011). Hun TCV verschilde niet significant van de vocabulaire van eentalige leeftijdsgenoten. Cote en Bornstein (2014) vonden geen verschil tussen de TV's van meertalige kinderen en vocabulaires van eentalige kinderen van 20 maanden oud, met

een grote diversiteit aan moedertalen en tweede talen. De meertalige kinderen vertoonden wel een kleinere woordenschat per taal dan de eentalige.

Het hierboven beschreven distributie-effect is verder een mogelijke verklaring voor het verschil in de kennis van schoolwoorden en thuiswoorden van T2-verwervers, gevonden door Bialystok et al (2010). De schoolcontext is de voornaamste omgeving waarin hun participanten in aanmerking kwamen met hun tweede taal, terwijl thuis voornamelijk de T1 werd gesproken. Het ligt daarom voor de hand dat hun kennis van thuiswoorden in de T2 achterliep op de kennis van thuiswoorden van eentalige leeftijdsgenoten.

2.1.1.2 Woordenschatontwikkeling Kind-T2

Vergelijking met eentalige leeftijdsgenoten

Sequentieel tweetalige kinderen blijken in veel gevallen een kleinere woordenschat in hun tweede taal te hebben dan eentalige leeftijdsgenoten met deze taal als moedertaal. In een studie onder tweetalige kinderen in Miami, hebben Cobo-Lewis, Pearson, Eilers en Umbel (2002) 371 Kind T2-sprekers van het Engels met het Spaans als moedertaal vergeleken met 248 Engelssprekende eentalige kinderen, op meerdere aspecten van hun Engelse taalvaardigheid. Deze participanten waren tussen de 5 en 11 jaar oud. Expressieve vocabulaire werd gemeten met een Picture Naming Task, en receptieve met een Picture Selection Task. Hier werd een effect van onderzoeksgroep gevonden; de eentalige kinderen scoorden significant hoger op beide tests van woordenschat dan de tweetalige kinderen. Opvallend was dat de achterstand van tweetalige kinderen op de expressieve woordenschattaak door de tijd heen kleiner werd; er was dus een interactie-effect van leeftijd. Verder scoorden kinderen uit gezinnen met een hoge sociaal economische status (SES) hoger dan kinderen uit gezinnen met een lage SES. Ook scoorden leerlingen op scholen waar alleen Engels werd gesproken beter op de receptieve woordenschattaak dan leerlingen op scholen waar Engels en Spaans werd gesproken.

Ook Golberg, Paradis & Crago (2008) hebben de woordenschatontwikkeling van Kind T2-sprekers van het Engels vergeleken met een eentalige groep. De 19 tweetalige kinderen hadden een gemiddelde leeftijd van 5;4 jaar en werden over een periode van 2,5 jaar vijf keer getest op onder andere receptieve woordenschat (door middel van een Picture Selection Task). Op de eerste vier meetmomenten scoorden de kinderen lager dan de eentalige normen van de toets. Op het laatste meetmoment echter, waar de participanten 3 jaar blootstelling aan het Engels hadden gehad op school, was er geen significant verschil meer tussen de tweetalige en eentalige kinderen. Dit lijkt erop te wijzen dat de gemeten achterstand in de loop van de tijd kan worden ingehaald. Verder was ook hier SES een bron van individuele variatie, en scoorden participanten met een AoO boven de 5 jaar hoger dan participanten met een AoO onder de 5 jaar.

Deze resultaten komen overeen met de resultaten van Chondrogianni & Marinis (2011). In dit onderzoek bleek een groep Kind T2-sprekers van het Engels met het Turks als moedertaal, in de leeftijd van 6 tot 10 jaar, lager te scoren op een Picture Selection Task, een receptieve woordenschattoets, dan eentalige leeftijdsgenoten.

Ook onder Kind T2-verwervers van het Nederlands is onderzoek gedaan naar hun woordenschatontwikkeling. Verhoeven en Vermeer (1992, in: Kuiken & Droge, 2010a) deden onderzoek naar de woordenschatontwikkeling van kinderen met een Mediterrane achtergrond, in vergelijking met autochtone Nederlandse kinderen. Door middel van de *Taaltoets Allochtone Kinderen* werd een inschatting gemaakt van de totale receptieve woordenschatgrootte van beide groepen kinderen door de tijd heen. De resultaten, te zien in Tabel 1, laten zien dat kinderen in de allochtone groep significant lager scoorden dan de autochtone groep.

Tabel 1:

De geschatte receptieve woordenschatgrootte van eentalige Nederlandse kinderen en tweetalige Mediterrane kinderen, zoals gemeten met de Taaltoets Allochtone Kinderen (TAK). Naar Verhoeven en Vermeer (1992, in: Kuiken en Droge, 2010).

Leeftijd	Eentalige Nederlandse kinderen	Tweetalige Mediterrane kinderen
4	3000	1000
5	3800	1800
6	4500	2600
7	5200	3400
8	6000	4200
9	8500	5000
10	11000	6000
11	14000	8000
12	17000	10000

Het onderzoek van Verhoeven en Vermeer (1992, in: Kuiken & Droge, 2010a) is uitgevoerd in de context van het ontwikkelen en testen van de gebruikte woordenschattest, de *Taaltoets Allochtone Kinderen*. Ook in puur wetenschappelijke context is veel onderzoek gedaan naar de woordenschatgrootte van (N)T2-verwervers. Zo vonden Scheele, Leseman & Mayo (2010) een kleinere vocabulaire in zowel de T1 als de T2 van 91 3-jarige Turks-Nederlandse en Marokkaans-Nederlandse kinderen. Leseman (2000) volgde de receptieve en productieve woordenschat van Turkse immigrantenkinderen, wiens eerste intensieve contact met het Nederlands op de basisschool plaatsvond, in het Turks en het Nederlands tussen hun derde en vierde levensjaar. Hun Turkse vocabulaire was vergelijkbaar met de vocabulaire van Nederlandssprekende eentalige leeftijdsgenoten. Hoewel hun Nederlandse vocabulaire achterbleef, vertoonde deze wel een sterkere groei in de loop van het onderzoek. Vergelijkbare resultaten werden gevonden door Verhoeven (2007) onder 77 vijfjarige Turks-Nederlandse kinderen, en door Van Druten-Frietman en collega's, (2015) onder 119 kinderen met het Nederlands als T1 en verschillende moedertalen tussen 2;5 en 3;5 jaar oud. Hun Nederlandse vocabulaire bleef achterlopen op deze van eentalige

Nederlandssprekende kinderen, maar deze achterstand werd in de loop van de tijd kleiner.

Ook bij Kind T2-verwervers is de mate van blootstelling aan de doeltaal een beslissende factor in de grootte van het vocabulaire. Zo heeft Vermeer (2001) onderzoek gedaan naar de invloed van woordfrequentie op de scores op twee woordenschattests. In totaal 734 Kind T2-sprekers van 4 en 7 jaar voltooiden een Picture Selection Task en een woordomschrijvingstaak. De woorden die waarop in deze taken het beste werd gescoord, waren de woorden die in het onderwijs het meest frequent waren. Dit wijst erop dat woordfrequentie, oftewel kwantiteit van de input, ook voor Kind T2-verwervers een grote invloed heeft op woordkennis.

De rol van T1 bij Kind T2-vocabulaireontwikkeling

Daar waar onderzoeken naar simultaan tweetalige kinderen vaak de concepten van Totale Vocabulaire en Totale Conceptuele Vocabulaire meenemen, is dit in het onderzoek naar sequentieel tweetalige kinderen nauwelijks het geval. Twee uitzonderingen hierop zijn Gross, Buac en Kaushanskaya (2014) en Ehl, Bruns & Grosche (2020).

Het onderzoek van Gross et al. (2014) richtte zich op de receptieve en productieve vocabulaire van Spaans/Engels-tweetalige kinderen tussen 5 en 7 jaar. 39 2T1-sprekers, 19 Kind T2-sprekers en 40 Engelssprekende eentalige kinderen werden getest. Hiervoor zijn een Picture Selection Task en een Picture Naming Task gebruikt. De resultaten wezen uit dat de simultaan tweetalige groep even goed scoorde op receptieve TCV als de eentalige groep, maar lager op productieve TCV. Kind T2-verwervers, echter, scoorden lager op beide tests dan de andere twee groepen. Dit effect bleef bestaan nadat is gecontroleerd voor SES. Dit lijkt erop te wijzen dat Kind T2-verwervers, zelfs wanneer TCV wordt getoetst, een kleinere vocabulaire bezitten dan sequentieel tweetalige en eentalige kinderen.

Deze achterstand is echter niet gevonden in het onderzoek van Ehl en collega's (2020). In dit onderzoek zijn de productieve TCV's van drie participantgroepen onderzocht, namelijk van 83 2T1-sprekers, 55 Kind T2-sprekers (beide Turks/Duits-tweetalig) en een controlegroep van 164 eentaligen, tussen de 5 en 11 jaar. De Kind T2-sprekers hadden een minimale Length of Exposure van 12 maanden. Uit de resultaten op de Picture Naming Tasks bleek dat niet alleen de 2T1-sprekers een vergelijkbare TCV hadden als de eentalige kinderen, maar ook de Kind T2-sprekers. Deze resultaten bleven overeind wanneer werd gecontroleerd voor talige activiteiten in de thuisomgeving. Het onderzoek van Ehl et al. (2020) laat dus zien dat de overeenkomst in TCV tussen eentaligen en 2T1-sprekers ook geldt voor Kind T2-sprekers. Het verschil met de resultaten van Gross et al. (2014), zou kunnen worden veroorzaakt door de ondergrens van LoE van 12 maanden, daar waar Gross et al. (2014) geen dergelijke ondergrens hadden aangehouden. Het zou kunnen zijn dat de TCV van sequentieel tweetaligen na langere blootstelling dichter in de buurt komt van eentalige normen.

Een mogelijke verklaring voor het gebrek aan vergelijkbare onderzoeken, is dat onderzoek naar simultaan tweetalige kinderen vaak wordt uitgevoerd om de kennis over

de tweetalige ontwikkeling te vergroten. In deze context is inzicht in de moedertaalontwikkeling zeer relevant. Onderzoek naar sequentieel tweetaligen echter, is veelal opgezet vanuit de behoefte om inzicht te verwerven in het tweedetaalverwervingsproces. De vocabulaireontwikkeling in de moedertaal is veelal niet de focus van dergelijke onderzoeken.

Deze tendens, om de ontwikkeling van de T1 grotendeels te negeren in onderzoek naar T2-verwerving, is niet in overeenstemming met de zogenaamde *Interdependency Hypothesis* van James Cummins. Deze hypothese stelt, in grote lijnen, dat een succesvolle T2-verwerving alleen mogelijk is wanneer de moedertaal een sterke basis biedt (Cummins, 1979; Leseman, 2000). In zo'n geval is er sprake van *additieve tweetaligheid*; kennis in de twee talen vullen elkaar aan en versterken elkaar. Wanneer er echter geen stevige basis vanuit de T1 is, en dat geldt ook voor vocabulaire, is er het risico op *subtractieve tweetaligheid* (Leseman, 2000), waarin zowel de ontwikkeling in de T1 als de ontwikkeling van de T2 moeizaam zal verlopen. Ondersteuning voor deze hypothese is te vinden in de resultaten van Golberg et al. (2008), waar de kwaliteit van de input in de thuistaal samenhang met de receptieve woordenschat van sequentieel tweetalige kinderen in hun tweede taal. Een rijke input in de moedertaal lijkt dus een stimulans te zijn voor vocabulaireontwikkeling in de T2. De Interdependency Hypothesis volgend, is het dus wel degelijk belangrijk om de moedertaal van T2-verwervers te blijven monitoren.

2.1.1.3 Samenvattend: Kind T2 als aparte onderzoeksgroep

Het grootste verschil tussen 2T1-sprekers en Kind T2-sprekers is de leeftijd waarop de tweedetaalverwerving is begonnen (AoO). De eerder besproken studie van Cobo-Lewis et al. (2002) onderzocht naast Kind T2-sprekers van het Engels met als moedertaal het Spaans, ook een groep kinderen die geassocieerd kunnen worden als 2T1-sprekers, die in hun eerste levensjaar al in aanmerking gekomen zijn met het Engels. Hieruit bleek dat de groep kinderen met een uitsluitend Spaanssprekend gezin (de Kind T2-sprekers) lager scoorden op beide woordenschattests dan de 2T1-sprekers. Hier is dus een groot effect te zien van het moment waarop kinderen in aanmerking komen met hun tweede taal.

Daarnaast laat de studie van Cobo-Lewis et al. (2002) een verder groot verschil zien tussen 2T1-sprekers en Kind T2-sprekers, namelijk de context waarin de tweede taal wordt verworven. 2T1-sprekers komen op een vergelijkbare manier met hun tweede taal in contact als met hun eerste taal, namelijk in de thuissituatie. Deze talige context is immersief en biedt weinig tot geen expliciete talige instructie; het kind moet zelf de bouwstenen en het lexicon van de T2 oppikken (Conboy & Montanari, 2016). Kind T2-sprekers, echter, komen vaak pas op school in aanraking met hun T2. Hoewel deze context ook immersief kan zijn (Cobo-Lewis et al., 2002), is er op school een hogere mate van instructie en expliciet woordenschatonderwijs. Deze contexten verschillen dus fundamenteel van elkaar.

Vanaf nu zal deze scriptie zich uitsluitend richten op Kind T2-verwervers, de groep waaronder nieuwkomers in het basisonderwijs kunnen worden gerekend.

2.1.1.4 Verklaringen voor verschillen tussen onderzoeken

Bovenstaande onderzoeken naar de vocabulaireverwerving van jonge T2-leerders, laten in grote lijnen vergelijkbare overeenkomsten zien. Er zijn echter ook verschillen, met name in de mate waarin de T2-verwervers al dan niet hun achterstand op hun eentalige leeftijdsgenoten inhalen. Verklaringen voor deze verschillen kunnen worden gezocht in de opzet van de onderzoeken. Zo is het niet van alle onderzoeken duidelijk welke woordsoorten worden getest. Het is mogelijk dat de onderzoeken niet gelijk zijn in de verhouding van zelfstandig naamwoorden, werkwoorden en overige werkwoorden in hun testwoorden. T2-verwervers lijken zelfstandig naamwoorden gemakkelijker te verwerven dan werkwoorden (Gagarina et al., 2017). Verder is gebleken dat T2-verwervers hoger scoren op de eerder genoemde schoolwoorden, of woorden die ze geacht worden op school geleerd te hebben, dan op thuiswoorden, woorden die geacht worden thuis in het aanbod voor te komen (Bialystok et al., 2010). Tot slot is het belangrijk in gedachten te houden of de onderzoeken zich hebben gericht op productieve of receptieve vocabulaire. Participanten scoren vaak hoger op toetsen van receptieve vocabulaire dan op toetsen van productieve vocabulaire (Thordardottir, 2011).

2.1.2 Methodes voor het testen van woordenschatontwikkeling,

In bovenstaande onderzoeken is een groot aantal verschillende onderzoeksmethoden gebruikt om de woordenschat van tweetalige kinderen te onderzoeken. In deze sectie zal een aantal van deze methoden worden besproken, alsmede enkele andere methoden die voor dit doel kunnen worden gebruikt.

Woordenlijsten voor ouders

Wanneer de woordenschat van zeer jonge kinderen wordt onderzocht, kan het inzichtelijk zijn om de ouders/verzorgers een woordenlijst aan te reiken bestaande uit een enkele honderden woorden in de onderzochte taal/talen. De ouders/verzorgers kruisen aan welke woorden het kind begrijpt en/of produceert. Deze woordenlijsten kunnen dus worden gebruikt om zowel productieve als receptieve woordenschat mee te testen, hoewel ze meestal worden gebruikt als indicatie van productieve woordenschat. Voorbeelden van dergelijke lijsten zijn de *Mac Arthur Bates Communicative Developmental Inventory* (David & Wei, 2005; De Houwer et al., 2014; Marchman et al., 2010; Pearson et al., 1993, 1997; Place & Hoff, 2011), de *Language Development Survey* (LDS) (Junker & Stockman, 2002; Patterson, 2002) en de *Early Language Inventory* (ELI) (Cote & Bornstein, 2014). Dergelijke lijsten hebben het voordeel dat ze kunnen worden ingezet bij kinderen die te jong zijn voor meer formele woordenschattests. Een nadeel van dergelijke woordenlijsten, is dat de lijsten incompleet kunnen zijn; wellicht uit het kind woorden die niet in de lijst zijn opgenomen (Pearson, 1998).

Picture Selection Task en Picture Naming Task

De Picture Selection Task (PST) is een manier om de receptieve woordenschat van kinderen te testen. Het kind krijgt een aantal afbeeldingen aangereikt, waarbij de onderzoeker het testwoord uitspreekt. Voorbeelden hiervan zijn de *Peabody Picture Vocabulary Task* (PPVT) (Bialystok et al., 2010; Golberg et al., 2008; Oller et al., 2007; Umbel et al., 1992) en de *Taaltoets Alle Kinderen* (Verhoeven & Vermeer, 1992, 2006). Mogelijke valkuilen van deze methode, zijn de hoge gokkans bij te weinig antwoordmogelijkheden, en het feit dat het kind wellicht van zijn eerste ingeving afstapt bij de aanwezigheid van alternatieve antwoorden (Pinto & Zuckerman, 2018). Ondanks dat zijn toetsen gebaseerd op deze methode vaak makkelijk en snel af te nemen en na te kijken.

De Picture Naming Task (PNT) kan gezien worden als de productieve variant van de PST. Bij toetsen die gebaseerd zijn op deze methode, benoemt het kind het voorwerp dat wordt afgebeeld op een aangereikt plaatje. Een voorbeeld hiervan is het gedeelte Picture Vocabulary van de *Woodcock-Johnson III Tests of Achievement* (Gross et al., 2014).

Act Out Task

De Act-Out Task is een speelse vorm van het testen van de taalvaardigheid van het kind. De onderzoeker spreekt een zin uit, en de participant beeldt met behulp van aanwezige poppen of rekwisieten uit wat er is gezegd (Cairns et al., 1998). Op deze manier wordt onderzocht in hoeverre het kind de stimulus heeft begrepen. Voordelen van deze methode zijn de aantrekkelijke aard van de opdracht voor het kind, en het gemak waarmee het kan worden afgenomen. Een nadeel van deze opdracht is dat deze vooral geschikt is voor het onderzoeken van syntactisch begrip. Wanneer het wordt ingezet om vocabulaire te onderzoeken, is deze methode niet veel verschillend van een Picture Selection Task, zij het met rekwisieten in plaats met afbeeldingen.

Coloring Book

De Coloring Book, in samenwerking met de Universiteit Utrecht ontwikkeld door Shalom Zuckerman en Manuela Pinto, is een relatief nieuwe methode om taalvaardigheid van kinderen te onderzoeken (Pinto & Zuckerman, 2018; Zuckerman et al., 2016). Een toets gebaseerd op deze methode neemt de vorm aan van een kleurplaat, met een bijbehorende stimuluszin. Kinderen kleuren aan de hand van de zin het juiste object op de kleurplaat in. Een voordeel van deze methode is dat het speelse karakter erg bij kinderen in de smaak valt. Een potentieel nadeel, dat overigens ook voor de Picture Selection Task, Picture Naming Task en Act Out Task geldt, is dat de toetswoorden beperkt zijn tot woorden die uit te beelden zijn. Woordsoorten als bijwoorden kunnen dus erg lastig worden getoetst.

2.2 Woordenschat van nieuwkomers meten – de kunst van het toetsen

Op basis van een gekozen onderzoeksmethode, kunnen woordenschattoetsen worden ontwikkeld. Dit is echter gemakkelijker gezegd dan gedaan. Om een goede toets van taalvaardigheid te ontwikkelen, is het essentieel om vast te stellen met welk doel een toets wordt opgesteld, wat de inhoud van de toets moet zijn, en wat de opzet van de toets moet zijn. Met andere woorden; er moet antwoord worden gegeven op het 'waarom', het 'wat' en het 'hoe' van een toets.

2.2.1 Een duidelijk doel

De allereerste stap in het ontwikkelen van een goede (taal)toets, is nagaan voor welk doel de toets gebruikt gaat worden (de Villiers & de Villiers, 2010). Dit geldt overigens veel breder dan alleen woordenschattoetsen voor nieuwkomers. Jacqueline Bulterman en Bram de Muynck (2014) maken in hun bespreking van toetsen in het onderwijs een onderscheid tussen referentietoetsen en discriminatietoetsen. Referentietoetsen worden ingezet om te zien of een leerling zich de aangeboden stof eigen heeft gemaakt. Wanneer alle leerlingen hier zo hoog mogelijk op scoren, is dat een goed teken. Deze toetsen kunnen dus worden gebruikt om de leerbaarheid van een leerling te meten; een notie die centraal staat in het nieuwkomersonderwijs. Discriminatietoetsen zijn bedoeld om onderscheid te maken tussen de leerlingen onder wie de toets wordt afgenomen. Dit betekent dat de norm op basis van de scores op de toets wordt vastgesteld. Onder andere de eindtoets in groep 8 van het Cito werkt zo (Hilte & Verhallen, 2014). Hier is het niet de bedoeling dat alle een zo hoog mogelijke score halen, omdat het dan niet meer mogelijk is om te discrimineren tussen leerlingen met een hoger niveau en leerlingen met een lager niveau (Bulterman & Muynck, 2014).

In een uiteenzetting van kenmerken van een goede taaltoets van Peter & Jill de Villiers (2010), worden twee verdere doelen genoemd van het testen van iemands taalvaardigheid, namelijk het meten van voortgang en het diagnosticeren van een taalstoornis. Het meten van voortgang is ook in de context van nieuwkomersonderwijs van groot belang, omdat het leerlingen toe werken naar een aansluiting op het regulier onderwijs. Het doel hiervan kan zijn om te onderzoeken of de leerbaarheid van een kind toeneemt, maar ook om te monitoren of de totale vocabulaire van een kind voldoende groeit. Een diagnostische toets heeft als doel om aan te wijzen of een kind een taalstoornis heeft of niet. In het geval van nieuwkomers is dit potentieel relevant, omdat een geobserveerde achterstand in de T2 meerdere oorzaken kan hebben; factoren die gerelateerd zijn aan T2-verwerving, of factoren die invloed hebben op het algemene taalverwervingsvermogen van het kind.

2.2.2 Inhoud

De keuze voor toetsitems hangt in grote mate af van het doel waartoe de toets ingezet dient te worden

2.2.2.1 Afhankelijk of onafhankelijk van lesmethode

Hilte en Verhallen (2014) stellen dat een referentietoets van woordenschat altijd woorden moet bevatten die in de les naar voren zijn gekomen. Met andere woorden, het moeten *methodeafhankelijke toetsen* zijn. Dit heeft als gevolg dat deze toetsen alleen kunnen worden afgenomen bij leerlingen die hebben gewerkt met het betreffende lesprogramma. In het geval van woordenschattoetsen voor nieuwkomers, moeten deze dus aansluiten bij lesmethoden die voor nieuwkomers zijn ontwikkeld (zie paragraaf 3.1.2 voor een overzicht van dergelijke lesmethoden). Discriminatietoetsen daarentegen, zijn *methodeonafhankelijk*. De woorden die worden getoetst, zijn vaak gekozen op basis van frequentielijsten (Nation, 2001; Verhoeven & Vermeer, 2006). De selectie van toetswoorden is zo gemaakt, dat een score op de toets generaliseerbaar is naar een geschatte woordenschatgrootte. Een vergelijking met de normgroep wijst dan uit of de woordenschat van de leerling groot genoeg is of niet. Verder betekent een methodeonafhankelijke toets, dat het door iedere leerling kan worden gemaakt, los van de lesmethode die ze hebben gevolgd.

2.2.2.2 Niveau van de toetsitems

Wat betreft het niveau van de toets, geldt dat iedere leerling in theorie een score van 100% zou moeten kunnen halen op een methodeafhankelijke referentietoets. Dat geldt niet voor een methodeafhankelijke discriminatietoets, omdat de scores op een dergelijke toets moeten uitwijzen wie de zwakkere en wie de sterkere leerlingen zijn. Dit betekent dat discriminatietoetsen zowel makkelijke als moeilijke items moeten bevatten. Het niveau van de toetsitems vormt een lastige kwestie wanneer er een toets moet worden afgenomen bij een doelgroep met uiteenlopende leeftijden. In dat geval is het beter het niveau van de toets af te stemmen op het jongere gedeelte van de doelgroep (Unsworth & Blom, 2010).

2.2.2.3 Receptieve of productieve woordenschat

Een verdere inhoudelijke afweging die gemaakt moet worden wanneer een woordenschattoets wordt ontwikkeld, is de keuze voor receptieve of productieve woordenschat. Wanneer receptieve woordenschat wordt getest, hoeft de leerling slechts te laten zijn dat hij of zij snapt wat een woord betekent. Bij een toets van productieve woordenschat, moet een leerling het gevraagde woord zelf uit het geheugen ophalen. Receptieve kennis van het woord is nodig om het woord productief te kunnen gebruiken, maar andersom is dat niet zo. Daarom zijn toetsen van productieve woordenschat moeilijker dan toetsen van receptieve woordenschat (Nation, 2001).

2.2.2.4 Woordsoorten

Het is belangrijk dat wordt stilgestaan bij de woordsoorten die in een toets worden verwerkt. Zoals is gebleken uit de literatuur in paragraaf 2.1.1., zijn zelfstandig naamwoorden vaak makkelijker voor nieuwkomers dan werkwoorden (Gagarina et al.,

2017). Ook scoren nieuwkomers hoger op schoolwoorden dan op thuiswoorden (Bialystok et al., 2010). De afweging om slechts schoolwoorden, slechts thuiswoorden, of allebei toe te voegen moet dus bewust worden gemaakt.

2.2.2.5 Taalkeuze

Tot slot is er de kwestie van de taal of talen waarin getoetst moet worden. Zoals gebleken is uit de literatuur die besproken is in sectie 2.1.1., laten meertalige kinderen slechts een gedeelte van hun totale lexicale kennis zijn wanneer ze in één taal worden getoetst (Umbel et al., 1992). Wanneer het doel van een woordenschattoets is om te meten voor hoeveel concepten het kind een label kent, dan kan ervoor worden gekozen om totale vocabulaire (TV) of totale conceptuele vocabulaire te meten (TCV) (Pearson, 1998; Pearson et al., 1993, 1997; Pearson & Fernández, 1994; de Villiers & de Villiers, 2010). Wanneer er niet slechts naar eentalige vocabulaire wordt gekeken, maar ook naar TV of TCV, moet een woordenschattoets dus in twee talen gemaakt worden. Dit is echter gemakkelijker gezegd dan gedaan; het vertalen van een toets naar een andere taal komt met een hoop haken en ogen. De toetswoorden mogen misschien zorgvuldig op frequentie zijn geselecteerd, maar de frequenties van woorden kunnen grote verschillen vertonen tussen sprekersgemeenschappen. Een woord dat voor in Nederland als een makkelijk woord wordt gezien vanwege zijn hoge frequentie, is in een andere taal wellicht minder frequent, en daardoor moeilijker. Het meten van TV of TCV kan dus zinvol zijn in woordenschattoetsen met een bepaald doel, maar is in de praktijk niet makkelijk te realiseren.

2.2.2.6 Validiteit

Wanneer besloten is wat een toets precies dient te meten, moet een goede toets waarborgen dat ook precies dat concept gemeten wordt. Dit wordt de validiteit van de toets genoemd (Bulterman & Muynck, 2014). Er kan een onderscheid worden gemaakt tussen inhoudsvaliditeit en constructvaliditeit. Met inhoudsvaliditeit wordt bedoeld of er geen andere factoren van invloed kunnen zijn op de resultaten. Veel voorkomende storende factoren zijn bijvoorbeeld een hoge gokkans, waardoor de woordenschat groter lijkt, of woorden die erg cultureel specifiek zijn, waardoor de kans klein wordt dat ieder kind ze kent (de Villiers & de Villiers, 2010). Bij een woordenschattoets voor nieuwkomers is vooral dat laatste een risico, omdat er met een zeer cultureel diverse doelgroep wordt gewerkt. Wanneer een toets constructvalide is, betekent dat, dat de resultaten van een toets een afspiegeling zijn van het construct dat gemeten. Constructvaliditeit wordt dus beoordeeld aan de hand van de resultaten, waar inhoudsvaliditeit wordt beoordeeld aan de hand van de inhoud van de toets (Jacobs, 2016; de Villiers & de Villiers, 2010).

2.2.3 Opzet

Bij de keuze voor de vorm van de opdrachten in een woordenschattoets, moet er met meerdere zaken rekening worden gehouden. Eén van deze zaken, is de hoeveelheid context waarin het toetswoord aangeboden wordt. Deze hoeveelheid context kan variëren van helemaal geen context (alleen het woord presenteren), tot het aanbieden van de toetswoorden in een lange passage. Nation (2001) bespreekt een aantal onderzoeksresultaten waaruit bleek dat zinscontext de leerling kan helpen bij het ophalen van het doelwoord uit het geheugen (Henning, 1991; Watanabe, 1991; in: Nation, 2001). Verder wordt het toetswoord makkelijker opgehaald uit het geheugen, wanneer het in dezelfde context wordt getoetst als waarin het is aangeleerd. De afweging die hier gemaakt moet worden, is of het de bedoeling is dat de context de leerling helpt of niet. Wanneer de context namelijk te veel informatie geeft, kan de leerling op basis van algemene kennis gokken, wat de validiteit van de woordenschattoets vermindert (Nation, 2001). Enige context kan de constructvaliditeit echter juist vergroten, omdat woorden in het echte leven ook in een talige context voorkomen. De resultaten op een toets kunnen zo iets zeggen over hoe goed de leerling in staat is de woordkennis in het echte leven te gebruiken.

Een verdere overweging rondom de vorm van de opdrachten, is de keuze voor een meerkeuzetoets of niet. Bij het maken van een woordenschattoets die receptieve woordenschat meet, ligt het voor de hand om te kiezen voor een meerkeuzetoets. Hiervoor wordt vanwege het gemak bij het nakijken vaak gekozen. Een nadeel van meerkeuzetoetsen is het effect van gokkans (Nation, 2001). Het risico bestaat dat de toets dan niet meer meet hoe goed iemand het toetswoord kent, maar hoe goed iemand is in gokken, en in het wegstrepen van onwaarschijnlijke antwoordopties. Dit kan ten koste gaan van de inhoudsvaliditeit van de woordenschattoets (de Villiers & de Villiers, 2010). Verder kan de aanwezigheid van alternatieve antwoordmogelijkheden de leerling aan het twijfelen brengen, waardoor het gekozen antwoord minder natuurlijk is (Pinto & Zuckerman, 2018). Meerkeuzevragen hebben dus zowel voor- als nadelen.

2.2.4 Normering

De normering van een toets hangt, net als de inhoud, volledig samen met het doel waarmee de toets gebruikt gaat worden (Bulterman & Muynck, 2014). Bij een referentietoets ligt de norm van tevoren al vast; van het totaal van de aangeleerde woorden, moet de leerling een vaststaand aantal kennen. Bij discriminatietoetsen wordt de norm vastgesteld op basis van de behaalde resultaten. Het antwoord op de vraag of een resultaat voldoende of onvoldoende is, hangt af van de resultaten van alle andere leerlingen in de normgroep (Bulterman & Muynck, 2014). Bij een voortgangstoets kan, als deze methodeafhankelijk is, gebruik worden gemaakt van de bestaande normen die in de methode zijn vastgelegd. Methodeafhankelijke voortgangstoetsen voor woordenschat kunnen op een vergelijkbare manier worden genormeerd als discriminatietoetsen, zoals

bijvoorbeeld de woordenschattoets van het Leerlingvolgsysteem (LVS) van het CITO (CITO, z.d.).

Wanneer een woordenschattoets onder nieuwkomers wordt afgenomen, is het belangrijk om speciaal voor deze doelgroep een normering op te stellen. Omdat verwacht kan worden dat de Nederlandse woordenschat van nieuwkomerskinderen kleiner is dan die van Nederlandse autochtone kinderen (Verhoeven en Vermeer, 1992; in: Kuiken & Droge, 2010), kunnen de resultaten van beide groepen niet zomaar naast elkaar worden gelegd. Wanneer er wordt gewerkt met beoordeling aan de hand van een normgroep, moet de normgroep dus nieuwkomers bevatten. Er kan door middel van een normeringsonderzoek in kaart worden gebracht hoe nieuwkomers gemiddeld scoren op een toets, en op basis daarvan kunnen normen worden vastgesteld, zoals gedaan is door Verhoeven en Vermeer (2006). Dit wordt echter bemoeilijkt door de grote hoeveelheid factoren die invloed hebben op de tweedetaalontwikkeling (zie Sectie 2.3). Het kan daarom wenselijk zijn om een (aantal) onderscheid(en) te maken binnen de normgroep van nieuwkomerskinderen. Een voorbeeld hiervan is het normeringsonderzoek voor een inmiddels verouderde versie van de *Taaltoets Alle Kinderen*, waar een normgroep met kinderen van Mediterrane afkomst en een normgroep met Antilliaanse/Surinaamse afkomst zijn gemaakt (Verhoeven en Vermeer, 2003; in: Hanzehogeschool Groningen, 2020a). In een nieuwere variant van de *Taaltoets Alle Kinderen* wordt dit onderscheid overigens niet meer gemaakt (Verhoeven & Vermeer, 2006).

Het blijkt dat het niet makkelijk is om een keuze te maken op basis van welke factoren er een scheiding gemaakt dient te worden in de normering van een woordenschattoets voor nieuwkomers. Om hier een keuze in te kunnen maken, zou gekeken kunnen worden naar de factoren die de woordenschatontwikkeling van Kind T2-sprekers beïnvloeden. Deze factoren zijn in Sectie 2.3 deels al kort aan bod gekomen, maar zullen in de komende sectie uitgebreider worden besproken.

2.3 Factoren die vocabulaireontwikkeling van Kind T2-sprekers beïnvloeden

2.3.1 Interne factoren

De interne factoren zijn de factoren die slaan op het kind zelf. Eén van de belangrijkste invloeden op woordenschatontwikkeling blijkt te komen van de Age of Onset (AoO). Een vroege studie van Snow & Hoefnagel (1978) vergeleek de woordenschat van T2-verwervers van het Nederlands van verschillende leeftijdsgroepen met elkaar met behulp van een Picture Selection Task. Wanneer de verblijfsduur in Nederland constant werd gehouden, scoorden de kinderen van 3 tot 5 jaar lager dan kinderen van 6 en 7 jaar, die op hun beurt weer lager scoorden dan kinderen van 8 jaar en ouder. Dergelijke effecten komen ook naar voren in de studies van Golberg et al. (2008) (bij kinderen met een AoO tussen de 4 en 7 jaar), Chondrogianni en Marinis (2011) (AoO tussen 6 en 10 jaar) en in het MA-scriptieonderzoek Gillian Groenen (2011) (AoO tussen de 1 en 12 jaar). Het lijkt er dus op dat kinderen met een hogere AoO in het voordeel zijn. Precies het tegenovergestelde effect bleek echter uit het onderzoek van Gagarina, Posse, Gey, Golcher

en Topaj (2017), dat liet zien dat kinderen tussen de 2 en 4 jaar oud, met Russisch of Turks als thuistaal en het Duits als meerderheidstaal, een grotere Duitse receptieve en productieve woordenschat bezaten wanneer ze een lagere Age of Acquisition hadden. De onderzoeksresultaten zijn op dit gebied dus niet eenduidig.

Niet alleen AoO, maar ook chronologische leeftijd kan een significante factor zijn. Dit bleek uit een onderzoek van Paradis (2011), waarin zij de T2-ontwikkeling van 167 nieuwkomers tussen de 4 en 7 jaar in Canada onderzocht. In haar studie scoorden de oudere participanten hoger op een Picture Selection Task dan de jongere participanten.

2.3.2 Externe factoren

Externe factoren slaan op de omgeving van het kind. Een belangrijke externe factor is de *kwantiteit* van de tweedetaalinput, die in veel studies wordt gedefinieerd als de lengte van blootstelling aan de doeltaal (Length of Exposure, LoE). Kinderen die langer in aanmerking zijn geweest met de doeltaal, hebben een grotere woordenschat verworven (Chondrogianni & Marinis, 2011). Ook in de eerder genoemde studie van Snow & Hoefnagel-Höhle (1978) scoorden de participanten met een LoE in Nederland van minimaal 18 maanden hoger op de een Picture Selection Task dan participanten die nog geen 6 maanden in Nederland verbleven. Dit komt overeen met de eerder genoemde studie van Paradis (2011), waar ook een effect van LoE zichtbaar was. De Length of Exposure van haar participanten varieerde van 3 tot 62 maanden. In het onderzoek van Cote en Bornstein (2014) bleek het opleidingsniveau van de moeder voorspellend te zijn voor de hoeveelheid input in de doeltaal die het kind ontving, wat op zijn beurt weer de grootte van het vocabulaire van het kind voorspelde. Op deze manier kan SES een indirecte invloed uitoefenen op de woordenschat van Kind T2-verwervers.

Niet alleen de hoeveelheid input in de doeltaal, maar ook de *kwaliteit* van deze input kunnen sterk verschillen per gezin (Hoogeveen & Bonset, 2018). De kwaliteit van de input gaat onder andere over de vraag of er interactie in de doeltaal met moedertaalsprekers plaatsvindt, en of er actief wordt deelgenomen aan talige activiteiten die een rijke en complexe input bieden. Wanneer kwaliteit van de input op deze manier wordt gedefinieerd, heeft het een sterke invloed op de woordenschat van Kind T2-verwervers (Paradis, 2011). Paradis (2011) vond dat SES niet alleen variatie in de kwantiteit van taalinput veroorzaakte, maar ook variatie in de kwaliteit ervan.

2.4 Samenvattend

In het kort kan worden gesteld dat zowel simultaan als sequentieel tweetalige kinderen risico lopen op een vocabulaireachterstand ten opzichte van eentalige leeftijdsgenoten. Dit risico wordt met name veroorzaakt door het relatieve gebrek aan input in de doeltaal die zij ontvangen. Contexten waarin de doeltaal veel wordt gesproken, blijken de meest rijke leeromgeving te bieden voor tweetalige kinderen. Met name voor nieuwkomers is dit vooral de schoolcontext.

Sinds de jaren '90 is er interesse in het onderzoeken van de woordenschatontwikkeling in de T2 in relatie tot de T1. Uit deze trend zijn de termen Totale Vocabulaire (TV) en Totale Conceptueel Vocabulaire (TCV) voortgekomen. Hoewel deze onderzoeken met name gericht zijn op sequentieel tweetaligen, is de monitoring ook voor T2-verwervers met een hogere Age of Onset relevant. Dit in het licht van de Interdependency Hypothesis van Cummins, die stelt dat een goed ontwikkelde T1 een vereiste is voor een succesvolle T2-ontwikkeling.

Een goede woordenschattoets heeft een duidelijk vastgesteld doel. Op basis van dat doel moeten inhoudelijke afwegingen worden gemaakt, en afwegingen aangaande de opzet van de toets. Verder is het belangrijk dat een toets inhoudsvalide in constructvalide is. Tot slot moet de normering gebaseerd is op het doel waarmee wordt getoetst, en passen bij de doelgroep. Voor nieuwkomers in het basisonderwijs betekent dit dat er wellicht een onderscheid tussen verschillende groepen moet worden gemaakt in de normering. Immers, van niet iedere groep T2-verwervers kan verwacht worden dat zij hetzelfde scoren op woordenschattoetsen. Dit kan te maken hebben met allerlei participantkenmerken. Kinderen met een hogere Age of Onset, een langere Length of Exposure en kinderen uit een gezin met een hogere SES hebben meer kans op een groter vocabulaire in de T2.

Hoofdstuk 3. Nieuwkomersonderwijs in Nederland

Dit hoofdstuk beschrijft het explorerende gedeelte van deze scriptie. De verkenning dient twee subdoelen.

- ❖ *Subdoel 1: de verkenning van het werkveld van het nieuwkomersonderwijs in Nederland, met de focus op woordenschatonderwijs.*
- ❖ *Subdoel 2: de verkenning van de specifieke behoeften van deskundigen in het nieuwkomersonderwijs wat betreft een woordenschattoets.*

3.1 Verkenning van het werkveld

Om een beeld te geven van de context waarin een woordenschattoets voor nieuwkomers zal worden gebruikt, zal in deze sectie een overzicht worden gegeven van de belangrijkste kenmerken van het nieuwkomersonderwijs in Nederland. Allereerst zal een aantal algemene cijfers worden besproken, gevolgd door een uiteenzetting van de gebruikte methoden en principes, een bespreking van de gehanteerde leerdoelen, en tot slot een bespreking van gebruikte woordenschattoetsen.

3.1.1 Algemeen

De Nederlandse leerplicht, die geldt voor kinderen van 5 tot en met 18 jaar, is ook op nieuwkomerskinderen van toepassing. De verantwoordelijkheid om het onderwijs van deze kinderen in te richten, ligt in Nederland bij de gemeenten (Pichon et al., 2016). Daarom is er in Nederland een grote variatie in de aanpak die wordt gekozen. Het LOWAN, een organisatie die onderwijsinstellingen ondersteunt bij het verzorgen van onderwijs aan nieuwkomers, maakt een onderscheid tussen 4 typen van primair nieuwkomersonderwijs (LOWAN, 2020f; Pichon et al., 2016).

- 1) Basisscholen die verbonden zijn aan asielzoekerscentra.
- 2) Grote zelfstandige scholen; dit zijn scholen die uitsluitend onderwijs geven aan nieuwkomers. Leerlingen stromen, in de regel, na een periode van 1 tot 1,5 jaar uit naar regulier onderwijs.
- 3) Nieuwkomersklassen; deze klassen maken deel uit van een reguliere basisschool en geven uitsluitend les aan nieuwkomers, die ook hier 1 tot 1,5 jaar les hebben.
- 4) Reguliere basisscholen waarin nieuwkomers, geïntegreerd in reguliere klassen, een programma op maat volgen.

Deze categorisering wordt eveneens aangehouden door de Onderwijsinspectie (Inspectie van het Onderwijs, 2016b).

In het huidige onderzoek wordt gefocust op Type 2-scholen, de grote zelfstandige scholen waarop uitsluitend onderwijs wordt verzorgd voor nieuwkomerskinderen. Bij het LOWAN zijn er in Nederland 53 Type 2-scholen bekend (LOWAN, 2020e).

3.1.2 Woordenschatonderwijs: methoden en principes

Er is een grote keuze aan lesmethoden die nieuwkomersvoorzieningen kunnen gebruiken voor het aanleren van Nederlandse woordenschat. Ondanks dat zijn er enkele methoden die in de nieuwkomerswereld erg populair zijn, namelijk *Mondeling Nederlands Nieuw* en *Wereld voor Woorden*.

3.1.2.1 *Mondeling Nederlands Nieuw*

Mondeling Nederlands Nieuw, door Uitgeverij CED, is een methode voor onderwijs in de Nederlandse woordenschat aan nieuwkomers. De methode is opgedeeld in vier cursussen (Abbou, 2017; LOWAN, 2020c). De leerling doorloopt deze vier cursussen, waarna hij of zij uitstroomt. De woorden worden aangeboden aan de hand van thema's, waarvan iedere cursus er zeven bevat. Bij ieder thema wordt één week stilgestaan. Na elke cursus volgt een toets, waarin wordt getest welke van de aangeboden woorden het kind heeft onthouden. Na cursus 1 is deze toets slechts receptief, in de overige 3 toetsen wordt zowel receptieve als productieve kennis gemeten.

3.1.2.2 *Wereld voor Woorden*

Wereld voor Woorden is een recentere lesmethode woordenschat voor nieuwkomers. Uitgebracht in 2019 door Rezulto en Uitgeverij CED, biedt *Wereld voor Woorden* een keuze tussen een cursorische en een thematische aanpak. Daar waar de cursorische aanpak in de opbouw erg lijkt op *Mondeling Nederlands Nieuw*, is de thematische aanpak meer gericht op het aanbieden van woordenschat in samenhang met zaakvakken (LOWAN, 2020g, 2020h). *Wereld vol Woorden* is te gebruiken in combinatie met *Zien is Snappen*, een lesmethode Nederlandse grammatica voor nieuwkomers van Uitgeverij Basalt (LOWAN, 2020i). Ook kan gebruik worden gemaakt van de lesmaterialen van LOGO3000 (waarover hieronder meer).

3.1.2.3 *Woordenlijsten*

Voor een methode Nederlandse woordenschat moeten keuzes worden gemaakt over welke woorden worden aangeboden en welke niet. Makers van methoden kunnen hierbij een beroep doen op bestaande woordenlijsten.

Eén van de meest gebruikte woordenlijsten is de *Basiswoordenlijst Amsterdamse Kleuters*, oftewel de BAK, opgesteld door Froukje Mulder, Yolande Timman en Simon Verhallen. De BAK is een lijst van woorden die leerlingen in groep 1 en 2 zouden moeten kennen. De lijst bevat in totaal 3000 woorden, waarvan 2000 basiswoorden en 1000 uitbreidingswoorden (Mulder, Timman & Verhallen, 2009). De uitbreidingswoorden zijn woorden die een inhoudelijk verband hebben met de basiswoorden. Welke woorden al dan niet in deze lijst zijn opgenomen, is grotendeels gebaseerd op de 1001-woordenlijst voor nieuwkomers van Bacchini en collega's, (2005), die in het werkveld wordt gezien als een bruikbare woordenlijst (Quintus Bosz & Bacchini, 2008). De BAK bestaat uit een lijst

voor groep 1 en een lijst voor groep 2. De woorden voor beide groepen zijn in thema's geclusterd. Aan het eind van groep 1 behoren kinderen minimaal 1000 woorden te kennen, met een streefdoel van 1500. Na groep 2 hebben de leerlingen minimaal 1000 woorden uit de lijst voor groep 2 geleerd, met een streefdoel van 1500 (Mulder et al., 2009).

Op basis van de Basiswoordenlijst Amsterdamse Kleuters, is een voorraadkamer aan lesmateriaal aangelegd, genaamd LOGO3000 (LOWAN, 2020b). LOGO3000 is een uitgave van uitgeverij Rezulto. Deze verzameling bestaat uit onder andere lesideeën en praatplaten, die gebruikt kunnen worden om de woorden van de BAK aan te leren. Zo zijn in de methode *Mondeling Nederlands Nieuw* verwijzingen naar lesmaterialen van LOGO3000 opgenomen, zodat deze makkelijk te integreren zijn in het onderwijs.

Daar waar de *Basiswoordenlijst Amsterdamse Kleuters* is opgesteld voor leerlingen van groep 1 en 2, is de *Woordenlijst Amsterdamse Kinderen* (WAK) bedoeld om een leidraad te bieden voor de woordenschatontwikkeling van groep 3 tot en met 8 (Kuiken & Droge, 2010b; Kuiken et al., 2016). De WAK bestaat uit in totaal 10.000 woorden, gegroepeerd per leerjaar, en binnen het leerjaar per thema. De lijst is tot stand gekomen op basis van de frequentie van woorden in bestaande methodieken (Kuiken & Droge, 2010b). Via de website www.digiwak.nl zijn de woordenlijsten van de WAK toegankelijk voor leerkrachten en anderen die hier gebruik van willen maken (Stichting DigiWak, z.d.). Binnen de WAK is een aparte selectie van woorden gemaakt die relevant zijn voor nieuwkomers in het basisonderwijs, de DigiWak voor Nieuwkomers (LOWAN, 2020a; Stichting DigiWak, z.d.). De DigiWak (digitale WAK) voor Nieuwkomers bestaat uit 1000 woorden. Hiervan zijn 500 woorden, de zogenaamde startwoorden, relevant voor alle nieuwkomers, los van doorstroomniveau. De overige 500 woorden zijn afhankelijk van het doorstroomniveau (LOWAN, 2020a; Stichting DigiWak, z.d.).

Een zeer recente woordenlijst is de BasiLex frequentielijst, gebaseerd op het BasiLex corpus (Tellings et al., 2015). Dit corpus is samengesteld op basis van het woordaanbod aan kinderen in de basisschoolleeftijd, bestaande uit schoolmaterialen, kinderboeken, en op kinderen gerichte media. De 20.000 meest frequente woorden uit dit corpus kunnen gezien worden als een streeflijst voor basisschoolleerlingen aan het einde van groep 8. Deze lijst is het uitgangspunt voor bijvoorbeeld de woordenschattoetsen van het Leerlingvolgsysteem (LVS) van het CITO (CITO, z.d.). Net als de BAK-lijst en de WAK-lijst is de BasiLex frequentielijst niet specifiek gericht op nieuwkomers.

3.1.2.4 Enkele principes in de NT2-woordenschatdidactiek

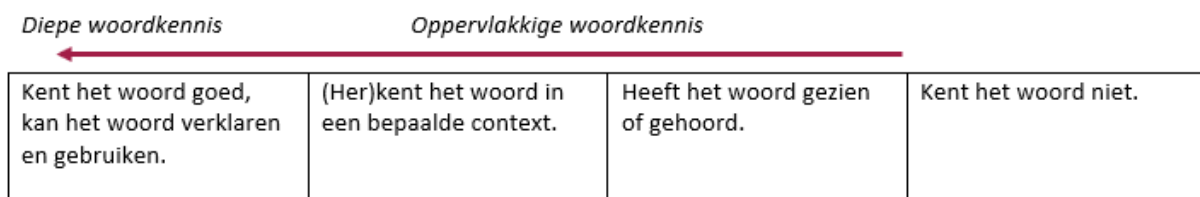
Naast volledige methoden, zijn er ook enkele onderwijsprincipes die in het woordenschatonderwijs aan nieuwkomers vaak worden aangehouden. Enkele veelgebruikte zullen in deze sectie aan bod komen.

Ten eerste wordt er in veel onderwijs aan nieuwkomers gebruik gemaakt van de Vierstappendidactiek, ontwikkeld door Marianne Verhallen (Verhallen & Verhallen, 2004; Verhallen, 2009). Dit principe gaat uit van een vaste reeks stappen in het aanbieden van nieuwe woorden.

1. Voorbewerken. In deze stap wordt de voorkennis van de leerling geactiveerd, en wordt de context van het nieuwe woord geschetst.
2. Semantiseren. Dit houdt in dat de betekenis van een woord wordt verhelderd. Dit gebeurt niet oppervlakkig, maar in meerdere stappen. Zo leert het kind woorden niet los aan, maar in betekenisclusters, en wordt de betekenis ook visueel duidelijk gemaakt.
3. Consolideren. Deze stap zorgt voor inslijping van de nieuwe woordkennis door herhaling. Het is belangrijk dat deze herhaling zo speels en gevarieerd mogelijk gebeurt, en dat de leerlingen tijdens deze activiteiten de mogelijkheid hebben om 'af te kijken'; er wordt immers nog niet getoetst.
4. Controleren. Tijdens deze stap wordt gecontroleerd hoe goed de aangeboden woorden zijn blijven hangen. Hierbij wordt niet alleen gecontroleerd of een kind de woorden kent, maar ook hoe diep deze woordkennis gaat. Marianne Verhallen raadt aan om hier het schema van Beck, McKeown & Kucan (2002, in: Verhallen, 2004) aan te houden (zie Figuur 2). De leerkracht kan beslissen of er genoeg genomen kan worden met het niveau waarop een kind het woord kent.

Figuur 2:

Vier niveaus van woordkennis, volgens Beck, McKeown & Kucan (2002, in: Verhallen, 2004).



Hoewel in deze vierstappendidactiek een duidelijk onderscheid tussen de stappen wordt gemaakt, is het in de praktijk onvermijdelijk dat de activiteiten in elkaar overlopen (Verhallen, 2004).

Een andere didactiek die in het nieuwkomersonderwijs vaak wordt toegepast, is de vijfstappendidactiek van José Coenen (Kopmels & Bogaarts, z.d.; Nieuwenkamp & Busch, 2017). Deze didactiek wordt niet alleen in woordenschatonderwijs gebruikt, maar ook bij het onderwijs in grammaticale aspecten of klanken. In vijf stappen wordt een kind wegwijs gemaakt in een nieuw aspect van de Nederlandse taal.

1. Receptief; een nieuw aspect wordt uitgelegd door de docent of door een boek.
2. Receptief; het nieuwe aspect wordt aangeboden, en als reactie doen de leerlingen iets (ze pakken bijvoorbeeld iets op).
3. Reproductief; het nieuwe aspect wordt aangeboden en door de leerlingen herhaald.
4. Productief; de leerlingen geven antwoord op een vraag van de docent of het boek en gebruiken daarbij het nieuwe aspect.

5. Productief; de leerlingen gebruiken het nieuw geleerde aspect in een schrijfproduct.

3.1.3 Leerdoelen in het woordenschatonderwijs.

Omdat nieuwkomers relatief weinig blootstelling met het Nederlands hebben gehad, in vergelijking met eentalige Nederlandse kinderen, is het niet realistisch om van hen vergelijkbare woordenschatniveaus te verwachten. Daarom is het belangrijk om voor nieuwkomers in het basisonderwijs realistische leerdoelen aan te houden, die speciaal voor deze doelgroep zijn vastgesteld. Verschillende instanties hebben zich hier in het verleden over gebogen, wat geresulteerd heeft in een aantal verschillende leerlijnen met bijbehorende streefdoelen (LOWAN, 2020a). In de rest van deze paragraaf zullen de streefdoelen van het Expertisecentrum Anderstaligen te Emmen, (LOWAN, 2020d) en de leerlijnen die zijn vastgesteld door Abbou (2017) worden besproken. Belangrijk om te onthouden is dat al deze doelen dienen als *streefdoelen*, en dus niet als minimumdoelen worden ingezet.

3.1.3.1 Expertisecentrum Anderstaligen

Het Expertisecentrum Anderstaligen (ECA) te Emmen heeft voor nieuwkomersleerlingen leerlijnen vastgesteld voor verschillende momenten in hun schoolcarrière. Het expertisecentrum heeft in de leerlijnen een onderscheid gemaakt tussen geletterde en ongeletterde leerlingen, en binnen deze groepen een onderscheid tussen leerlingen met een verwante en een niet-verwante moedertaal. Verder worden de leerdoelen gedifferentieerd op leeftijd en op verblijftijd in Nederland. Dit resulteert in een totaal aan 7 leerlijnen, met een splitsing binnen de leerlijn per leeftijdscategorie. Per leerlijn en per leeftijd is vastgesteld naar welke scores op het passieve gedeelte van de *Taaltoets Alle Kinderen* (TAK) en de methode-afhankelijke toetsen van *Mondeling Nederlands Nieuw* wordt gestreefd. Hoewel de leerlijnen doorlopen tot een verblijf in Nederland van 160 weken, worden deze streefdoelen alleen voor de eerste 40 weken vastgesteld (Expertisecentrum Anderstaligen, z.d.). Onafhankelijk van leerlijn, leeftijd en verblijfsduur in Nederland, is vastgesteld dat de streefdoelen voor de toetsen van *Mondeling Nederlands Nieuw* liggen op 80% goed bij de toetsen van passieve woordkennis en 65% goed op de toetsen van passieve woordkennis (Expertisecentrum Anderstaligen, z.d.). De streefdoelen voor de scores op de TAK zijn te vinden in Bijlage A.

3.1.3.2 Abbou (2017)

In 2016 en 2017 heeft Sarah Abbou (2017) onderzoek gedaan naar de toetsresultaten van 529 nieuwkomers. Dit onderzoek had als doel het opstellen van goede 'benchmarks' voor eerstejaars nieuwkomers in het basisonderwijs, en het onderzoeken of er andere leerlijnen moeten gelden voor verschillende groepen nieuwkomers. De nieuwkomers waren tussen de 5 en 13 jaar oud, met een gemiddelde leeftijd van 9;2 jaar, waarvan

ongeveer de helft onderwijs genoot op een Type 2-school. Als factoren die wellicht invloed op de resultaten zouden kunnen hebben, heeft Abbou onder andere geletterdheid en achtergrond meegenomen. De groep bevatte kinderen die geletterd waren, zowel in het Latijns schrift als een ander schrift, kinderen die te jong waren om geletterd te zijn, en kinderen als analfabeet bestempeld konden worden. Verder bevatte de groep vluchtelingen en asielzoekers, maar ook arbeidsmigranten. Bij deze kinderen werden receptieve en actieve woordenschat gemeten door middel van de *Taaltoets Alle Kinderen* (TAK) (Verhoeven & Vermeer, 2006), en door middel van de methode-afhankelijke toets van *Mondeling Nederlands Nieuw*. Voor beide toetsen waren er vijf meetmomenten, met uitzondering van het actieve gedeelte van de TAK, waar het eerste meetmoment ontbrak. Uit de analyse van deze toetsresultaten, bleek dat geletterde leerlingen over het algemeen beter scoorden op de toets van *Mondeling Nederlands Nieuw* dan ongeletterden. Verder scoorden Latijns geletterden beter op de TAK dan niet-Latijns geletterden, en kinderen van arbeidsmigranten beter dan vluchtelingen of asielzoekers. Echter, deze effecten konden moeilijk worden geïnterpreteerd vanwege interactie-effecten met leeftijd, meetmoment en toetstype. Daarom heeft Abbou (2017) besloten de leerlijnen slechts op basis van chronologische leeftijd te differentiëren. In Bijlage B staat een overzicht gegeven van de benchmarks die op basis van het onderzoek zijn opgesteld, voor zowel de toets van *Mondeling Nederlands Nieuw* als voor de TAK. Daar waar de scores van de TAK zich laten vertalen naar een woordvoorraad, geschat of exact, komt uit de toetsen van *Mondeling Nederlands Nieuw* slechts een ruwe score, uit een maximum van 50.

Deze benchmarks kunnen volgens Abbou (2017) dienen als voorstel voor een leidraad voor de Inspectie van het Onderwijs, en zijn met name bedoeld om de resultaten van de school als geheel langs te leggen. Het is daarom mogelijk dat ze niet volledig geschikt zijn om te dienen als basis voor een normering van het individu. Verder moeten de resultaten met grote voorzichtigheid worden geïnterpreteerd, omdat de participantengroep eigenlijk te klein is om harde richtlijnen op te kunnen baseren. Er wordt aangeraden om verder onderzoek te doen naar de haalbaarheid van de benchmarks, alvorens deze in de praktijk te gebruiken.

3.1.3.3 Overig

Nieuwkomersvoorzieningen kunnen ervoor kiezen een bestaande set streefdoelen aan te houden, zoals de streefdoelen van het ECA of die van Abbou (2017). Echter kiezen ook veel scholen ervoor om hun eigen streefdoelen op te stellen. Zo heeft de Internationale Taalklas in Haarlem ervoor geopteerd om bij de intake een geïndividualiseerde leerlijn met streefdoelen en tussendoelen vast te stellen (LOWAN, 2020d). De tussendoelen kunnen op basis van interne evaluaties worden bijgesteld wanneer nodig. Hoewel er dus instanties zijn die streefdoelen hebben opgesteld die landelijk te gebruiken zijn, of hier een voorstel toe hebben gedaan, zijn er veel nieuwkomersvoorzieningen die hun eigen streefdoelen vaststellen.

3.1.4 Bestaande woordenschattoetsen voor nieuwkomers

3.1.4.1 Methodeafhankelijke toetsen

Veel bestaande methoden Nederlands voor nieuwkomers hebben hun eigen woordenschattoetsen. Deze toetsen hebben als doel het controleren van de kennis van de aangeboden leerstof. Uit de aangeboden woorden wordt een selectie gemaakt. Zo toetst de methode *Mondeling Nederlands Nieuw 50* woorden productief en 50 receptief. De gehanteerde normen zijn methodenpecifiek. Zo wordt bij de methodetoetsen van de methode *Wereld vol Woorden* aangeraden om een score van 80% op receptieve woordenschat te zien als ruim voldoende (Berding & Delgijer, 2020), en een score tussen de 60% en 80% als reden om gericht te herhalen. Bij een score lager dan 60% is intensievere herhaling nodig. In het geval van productieve woordenschat liggen deze percentages 15% lager.

3.1.4.2 Taaltoets Alle Kinderen (TAK)

Veel nieuwkomersscholen gebruiken de *Taaltoets Alle Kinderen* (TAK) om de woordenschat van hun leerlingen te monitoren (Verhoeven & Vermeer, 2006; Hanzehogeschool Groningen, 2020b). Deze taaltoets is ontwikkeld met als doel het kunnen monitoren van de taalontwikkeling van kinderen tussen de 4 en 9 jaar, ongeacht of het Nederlands hun eerste of hun tweede taal is (Verhoeven & Vermeer, 2006). De TAK is hiermee vooral een instrument voor de leerkracht, en in mindere mate een instrument om belangrijke beslissingen over de onderwijsloopbaan of de diagnostisering van een kind op baseren (Blumenthal & Vermeer, 2012). De toets is methodeonafhankelijk en kan gezien worden als discriminatietoets, omdat de scores worden vergeleken met die van een normgroep.

De TAK is als volgt opgebouwd. De toets meet naast woordenschat ook de beheersing van klanken, woordstructuur, zinsstructuur en tekststructuur. Het onderdeel waarmee woordenschat wordt getoetst, bestaat uit een receptief en een productief gedeelte. Het receptieve gedeelte is een Picture Selection Task (zie paragraaf 2.1.2). Als basis voor de getoetste woorden zijn twee bestaande woordenlijsten gebruikt; namelijk *Nieuwe Streeflijst woordenschat 6-jarigen* (Kohnstamm *et al.*, 1984, in: Verhoeven en Vermeer, 2006) en *Woorden in het basisonderwijs* (Schrooten & Vermeer, 1994, in: Verhoeven en Vermeer, 2006). De streeflijst van Kohnstamm en collega's is een lijst van woorden die 6-jarigen in het basisonderwijs zouden moeten kennen, en de lijst van Schrooten en Vermeer is een frequentielijst van woorden die voorkomen in het primaire onderwijsaanbod.

Om een normering voor de TAK vast te stellen, is tussen 1996 en 2004 een normeringsonderzoek uitgevoerd (Verhoeven & Vermeer, 2006; Hanzehogeschool Groningen, 2020b), met als testgroep 807 Nederlandssprekende kinderen met verschillende taalachtergronden. Op basis van dit onderzoek zijn normtabellen opgesteld, waarmee de score van een kind op de TAK kan worden beoordeeld. Omdat de scores van de eentalige kinderen in het normeringsonderzoek hoger lagen dan die van meertalige

kinderen, van wie het Nederlands een tweede taal is, zijn er voor deze groepen verschillende normtabellen vastgesteld. Op deze manier is het mogelijk de scores van een meertalig kind ook te vergelijken met een normgroep met een vergelijkbare taalachtergrond. In een oudere versie van de TAK (uit 1986) werd ook een onderscheid gemaakt tussen kinderen van Mediterrane afkomst (Turks, Marokkaans) en kinderen van Antilliaanse en Surinaamse afkomst, omdat deze groepen verschillend scoorden in het normeringsonderzoek destijds. Omdat deze verschillen in het recentere normeringsonderzoek niet voor zijn gekomen, is in de versie van 2001 afgezien van een dergelijk onderscheid in de normering (Blumenthal & Vermeer, 2012).

De validiteit en betrouwbaarheid van de TAK zijn in 2007 bevestigd de Commissie Testaangelegenheden Nederland (COTAN) (Blumenthal & Vermeer, 2012). Hieruit bleek dat de TAK conceptvalide, inhoudsvalide en intern consistent (betrouwbaar) is. Hoewel deze beoordeling de TAK in een goed daglicht zet, bestempelt de COTAN de TAK inmiddels als 'verouderd', omdat de beoordeling langer dan 12 jaar geleden heeft plaatsgevonden (Hanzehogeschool Groningen, 2020b).

3.1.4.3 Kleurenschat

Op basis van de eerder genoemde *Coloring Book* methode is een woordenschattoets ontwikkeld, genaamd *Kleurenschat*. Deze computertoets is momenteel in de pilot-fase, en is ontwikkeld om de passieve woordenschat van kinderen in de basisschoolleeftijd in te schatten. De toets bestaat uit 39 toetsitems, verdeeld over 16 tot 20 tekeningen (afhankelijk van welke van de zeven versies het kind invult). Dit zijn zowel zelfstandig naamwoorden als werkwoorden. De woorden zijn gelabeld als *thuiswoorden* of *schoolwoorden*. De gekozen woorden zijn grotendeels afkomstig van de BAK-lijst of de WAK-lijst, en corresponderen met een niveau op één van deze lijsten. In totaal bestaat de toets uit items van 6 niveaus, die in willekeurige volgorde worden gepresenteerd. In tegenstelling tot de TAK wordt hier geen gebruik gemaakt van een afbreeknorm; het kind voltooit de volledige toets. Wel is er de mogelijkheid de toets af te breken en later te vervolgen. Het programma presenteert de scores van het kind in de vorm van een ruwe score en goedpercentage. Verder kan worden ingezien hoe werd gescoord per thema en per niveau, en hoe lang het kind nodig had voor het voltooien van de toets in zijn geheel, evenals de gemiddelde reactietijd. Aan de Kleurenschat is nog geen normering verbonden.

3.2 De behoeften vanuit het werkveld

In sectie 2.2 is besproken voor welke keuzes de ontwikkelaars van een goede taaltoets komen te staan, met de focus op woordenschattoetsen voor nieuwkomers. Er moet gekozen worden voor welk doel een toets ingezet dient te worden, welke inhoud getoetst gaat worden, en hoe de toets zal worden genormeerd. Verder moet de opzet en het uiterlijk van een toets worden gekozen. Met al deze keuzes staan ontwikkelaars voor een enorm aantal opties. Een afweging tussen al deze opties kan goed worden gemaakt aan de hand van de behoeften in het werkveld. Om deze behoeften in kaart te brengen, is met een

aantal experts in het nieuwkomersonderwijs een interview afgenomen. Omdat alle respondenten in meerdere of mindere mate kennis hadden van zowel de TAK als de *Kleurenschat* (of de methode waarop deze is gebaseerd, de *Coloring Book*), hebben deze toetsen tijdens de interviews als voorbeeld gediend om verschillende onderwerpen uit te diepen.

3.2.1 Methode

3.2.1.1 Respondenten

Om informatie te verzamelen over de behoefte aan een woordenschattoets in het nieuwkomersonderwijs, is met een vijftal experts in het gebied een kwalitatief interview uitgevoerd. De rollen die deze experts vervullen en hebben vervuld in het nieuwkomersonderwijs, zijn te vinden in Tabel 2.

Tabel 2:
Een overzicht van de respondenten van de interviews.

	Huidige rol	Verdere ervaring (voor zover bekend)
1	Ambulant begeleider; begeleidt de uitstroom van leerlingen van de Type 2-school naar het regulier onderwijs.	Ervaring als intern begeleider op Type 2-school.
2	Intern begeleider op Type 2-school, onder- en middenbouw.	
3	Intern begeleider op Type 2-school, midden- en bovenbouw.	
4	Leerkrachtexpert NT2 op Type 2-school; waarborgt de kwaliteit van het NT2-onderwijs.	
5	Ambulant taalondersteuner; begeleidt leerkrachten die lesgeven aan nieuwkomers.	Ervaring als docent op Type 2-school, gepromoveerd op nieuwkomersonderwijs.

3.2.1.2 Procedure

Voor de kwalitatieve interviews is gekozen voor de aanpak van een semigestructureerd interview (Seliger & Shohamy, 1997, pp. 167–168). Met een semigestructureerd interview is het mogelijk om antwoorden op specifieke vragen te ontvangen. Verder biedt een semigestructureerd interview de mogelijkheid om door te vragen op de gegeven antwoorden, en op deze manier een zo compleet mogelijk beeld van de relevante ervaringen van de participant te creëren. De vragen die als leidraad voor het interview zijn gebruikt, zijn te vinden in Bijlage C.

De interviews zijn uitgevoerd door middel van videocalls met behulp van Skype of Microsoft Teams. Via deze platforms konden de interviews gemakkelijk worden opgenomen. Verder garandeerde een interview via videocalls dat er geen onnodig contact was ten tijde van een intelligente lockdown.

3.2.2 Resultaten

In deze sectie zullen de bevindingen uit de semigestructureerde interviews worden besproken, aan de hand van de deelonderwerpen die in de vooraf opgestelde interviewvragen aan de orde zijn gekomen. De volledige uitwerkingen van de interviews zijn te vinden in Bijlage D.

3.2.2.1 Doel van een toets

Voordat de inhoud van een toets bepaald kan worden, moet worden vastgesteld welk doel de onderwijsinstelling heeft met het afnemen van de toets bij de leerlingen. Het doel van een toets geeft antwoord op de vraag waarom er precies wordt getoetst. Er zijn door de experts verschillende voorstellen gedaan voor de doelen die een woordenschattoets in het nieuwkomersonderwijs zou kunnen vervullen.

De twee meest genoemde hoofddoelen van een woordenschattoets zijn het monitoren van voortgang en niveaubepaling bij uitstroom. Docenten en verdere begeleiders van leerlingen in het nieuwkomersonderwijs hebben grote behoefte om te kunnen monitoren of de Nederlandse woordenschat van een kind naar verwachting groeit, of dat deze groei te klein is. Op deze manier kan een docent inschatten of er extra aandacht aan de woordenschatontwikkeling gegeven moet worden. Verder wordt er bij uitstroom van een leerling naar het regulier onderwijs, een indicatie verwacht van het uitstroomniveau van het kind. Dit is noodzakelijk om vast te stellen welke begeleiding de leerling na uitstroom in het reguliere onderwijs nodig zal hebben. Deze indicatie zou bijvoorbeeld gegeven kunnen worden in de vorm van een stadium op een ontwikkeltraject.

“[Dus] het zou mooi zijn als er een toets komt die aangeeft in welk stadium een kind zit van het aanleren van het Nederlands”

Verder zou een woordenschattoets als doel kunnen hebben om een indicatie te geven van de totale woordenschatgrootte van een kind, maar ook van de mate waarin een kind de aangeboden woorden oppikt. Deze doelen sluiten elkaar min of meer uit. Wanneer een toets gemaakt is om de totale woordenschatgrootte in te schatten, kan deze zelfde toets niet worden gebruikt als controle van de beheersing van de aangeboden woorden, en vice versa.

Naast een indicatie van de (groei van) de Nederlandse woordenschat van de leerlingen, noemde één van de respondenten dat ook de leerbaarheid van de leerling en de conceptuele woordenschat van de leerlingen een bruikbare indicator kan zijn voor de leerkracht.

“Hoe goed kan hij de instructie volgen, en hoeveel heeft hij ervan opgepikt? Dat is ook fijn om te weten.”

“Het lijkt me heel goed als de thuistaal in de gaten wordt gehouden, [...]. Een concept zit veel dieper in je hoofd als je er in twee talen labels voor hebt dan wanneer je er in één taal een label voor hebt. [...] Als [een kind] thuis nog nooit

een liniaal heeft gezien, dus hij weet het niet in het Arabisch maar wel in het Nederlands, of in allebei de talen, of alleen in het Arabisch, het lijkt me interessante informatie om te hebben.”

Het zou daarom erg mooi zijn als een woordenschattoets ook conceptuele vocabulaire zou kunnen meten, hoewel dit niet het hoofddoel van een woordenschattoets hoeft te zijn.

Door meerdere respondenten is naar voren gebracht dat het doel waarmee er op dit moment wordt getoetst, niet volledig duidelijk is. Dit resulteert erin dat leerkrachten en andere professionals niet goed weten wat ze met de toetsresultaten moeten wanneer deze binnen zijn, en vooral toetsen omdat van de school wordt geëist.

“Zij [de onderwijsinspectie] zeggen dat wij een methodeonafhankelijke toets af moeten nemen, waar ze helemaal gelijk in hebben. Daarom nemen we ook braaf de TAK af. Al zouden we hem [zelf] echt niet doen.”

De respondenten zijn het erover eens dat het idee ‘toetsen om te toetsen’ losgelaten moet worden, en er een duidelijke consensus moet komen over het doel (of de doelen) waarmee een woordenschattoets wordt afgenomen.

3.2.2.2 Inhoud van een toets

De respondenten is gevraagd welk type woordenschat bij voorkeur getoetst zou moeten worden. Hiermee wordt antwoord gegeven op de vraag wat er precies wordt gemeten.

Uit de interviews kwam naar voren dat er zowel behoefte is aan een toets die actieve woordenschat meet, als een toets die passieve woordenschat meet. Drie van de respondenten noemden dat er een grotere behoefte is aan een toets van passieve woordenschat. De reacties op een dergelijke toets zijn namelijk minder afhankelijk van factoren als verlegenheid en spreekangst; wellicht kent een kind de betekenis van een woord goed, maar durft het niet goed te spreken uit onzekerheid.

“Ik vind een receptieve toets wel belangrijker. Een toets die het taalbegrip meet is een indicatie hoe goed kinderen mee kunnen komen in het vervolgonderwijs.”

Eén van de respondenten meldde dat er een grotere behoefte is aan een toets van actieve woordenschat, omdat reguliere scholen graag willen weten hoe goed een kind in de klas kan meepraten. Een laatste respondent noemde dat het zinvol is om inzicht te hebben in beide concepten; zowel actieve als passieve woordenschat.

Een verdere afweging die gemaakt moet worden, is welke woorden er getoetst worden. Zijn dit woorden die in de lessen naar voren zijn gekomen, of moet er afhankelijk van de methode worden getoetst? Eén van de respondenten merkt op dat dit afhankelijk is van het doel van de toets. Als men leerbaarheid wil weten, dus hoe goed kinderen in staat zijn de aangeboden woorden op te pikken, ligt een methodeafhankelijke toets voor de hand. Hier is ook een grote behoefte aan, omdat niet alle methoden komen met een kwalitatief goede toets. Wanneer men echter een inschatting wil hebben van de grootte van de woordenschat van een leerling, is een methodeonafhankelijke toets geschikt. Aan

een methodeonafhankelijke toets is met name behoefte, noemden meerdere respondenten, omdat een dergelijke toets op iedere Type 2-school kan worden gebruikt, los van de gebruikte woordenschatmethode. Verder is het toetsen van methodeonafhankelijke woordenschat beter geschikt om inzicht te krijgen in de woordenschatontwikkeling van een kind; één van de meest genoemde doelen waartoe een woordenschattoets ingezet dient te worden. Tot slot heeft een methodeafhankelijke toets het gevaar op 'teaching to the test':

"Je weet dat je dat niet moet doen [als leerkracht], maar je weet: okee, zometeen komt 'de gieter' [op de toets], die hadden ze de vorige keer allemaal fout, daar gaan we echt even goed op oefenen."

Het lijkt er dus op dat de roep om een methodeonafhankelijke woordenschattoets het grootst is. Echter, één van de respondenten opperde het idee om een 'semi methodeafhankelijke' toets op te stellen. Omdat de meeste Type 2-voorzieningen gebruik maken van de woordenschatmethoden *Wereld vol Woorden* of *Mondeling Nederlands Nieuw*, zouden twee versies van een toets kunnen worden gemaakt; één voor iedere populaire woordenschatmethode. Op deze manier kunnen vele scholen van het toetsformat gebruikmaken, en wordt de mogelijkheid gecreëerd om de toets aan te laten sluiten op de lesstof.

Een verdere keuze rondom de toetswoorden, is de keuze voor schoolwoorden en thuiswoorden. Meerdere respondenten noemden dat het belangrijk is om een mix van zowel school- als thuiswoorden in de toets te verwerken. Het is belangrijk om inzicht te hebben in de thuiswoordenschat van leerlingen, omdat hier het gevaar bestaat dat deze erg klein is. De meeste leerlingen ontvangen immers geen Nederlandstalige input in hun thuisomgeving. Ook schoolwoorden zijn erg belangrijk, omdat de leerling deze nodig gaat hebben in de verdere schoolcarrière in het regulier onderwijs. Als men wil weten of een kind het na uitstroom gaat redden, is inzicht in de beheersing van schoolwoorden essentieel. Eén van de respondenten noemde dat niet alleen concrete schoolwoorden (zoals objectnamen), maar ook abstractere schoolwoorden (zoals rekentaal) hier erg belangrijk zijn.

Wanneer men inzicht wil krijgen in de mate waarin een leerling zich na uitstroom zal redden, is het belangrijk dat woorden worden getoetst die het kind in het regulier onderwijs nodig zal hebben. Daarom is het belangrijk dat de woorden die worden getoetst niet achterhaald zijn. De *Taaltoets Alle Kinderen*, die nu veelal in gebruik is, bevat veel woorden die tegenwoordig niet meer relevant zijn om te kennen. Het is belangrijk dat hier bij de keuze voor testwoorden rekening mee wordt gehouden, zoals genoemd door alle respondenten.

Als laatste afweging die genomen moet worden bij de keuze van toetswoorden, wordt de cultuurneutraliteit van de woorden genoemd door meerdere respondenten. Het is belangrijk dat kinderen met een bepaalde culturele achtergrond (bijvoorbeeld Westers) niet worden bevoordeeld door een bepaalde hoeveelheid voorkennis. Dit is met name aan de orde wanneer het gaat om een methodeonafhankelijke toets. Wanneer leerlingen in de

woordenschatlessen al kennis hebben gemaakt met typisch Nederlandse of Westerse concepten, kan het weinig kwaad deze woorden in een test op te nemen.

3.2.2.3 Opzet van de toets

Nu de verschillende voorstellen van de respondenten over het ‘waarom’ en het ‘wat’ van een woordenschattoets zijn besproken, gaat de vraag naar de opzet van de toets over het ‘hoe’.

De respondenten raadden het af om een afbreeknorm in de toets in te voegen. Een afbreeknorm, zoals die is toegepast in de TAK, is bedoeld om de kans te verkleinen dat de leerling op basis van gokken de volledige toets afmaakt. Wanneer duidelijk wordt dat een kind gokt, kan de toets worden stopgezet. Verder voorkomt een dergelijke norm dat het kind zich door een veel te moeilijke toets heen moet worstelen; het is bedoeld om de leerling als het ware ‘uit zijn lijden te verlossen’ wanneer de woorden te moeilijk worden (bij een toets die in moeilijkheidsgraad oploopt). Het nadeel van een dergelijke afbreeknorm is dat kinderen niet de kans krijgen om te laten zien dat het de woorden na het afbreekmoment kent. Bij een toets die niet oploopt in moeilijkheidsgraad, is een afbreeknorm ook niet noodzakelijk. In dat geval is het beter om een toets te hebben die niet te lang te laten duren, zodat de leerling de toets in zijn geheel kan doorlopen. Een toets met 40 à 50 items wordt gezien als een acceptabele lengte, maar dit ligt niet helemaal vast.

“50? Denk ik zo? Ik vind 100 wel weer heel veel. [...] Bij jonge kinderen ga je natuurlijk niet 50 woorden erdoorheen rammen, dat doe je in twee keer. En dat verschilt ook per kind; het ene kind is misschien nog lekker bezig, en het andere kind haakt af.”

“De toetsen van Mondeling Nederlands Nieuw [...] [waren] wel redelijk goed te doen. [...] Het gaat er natuurlijk altijd om hoe lang kinderen het zelf volhouden, ik zou zeggen, echt niet langer dan een halfuur, en als het kan liever een kwartier.”

Verder kan een toets van actieve woordenschatkennis minder lang duren dan een toets van passieve woordenschatkennis, omdat dat eerste vaak als moeilijker wordt ervaren.

Wanneer er geen afbreeknorm wordt gehanteerd, moet de gokkans op een andere manier zo klein mogelijk worden gehouden. Dit kan bijvoorbeeld door af te stappen van het format van een meerkeuzetoets, of om zo veel keuzes aan te bieden dat de gokkans sterk wordt verkleind.

Wanneer het doel van de toets is om de ontwikkeling van woordenschatkennis te meten, is het noodzakelijk om de toets meerdere keren uit te kunnen voeren. Daarom is er behoefte aan een toets met meerdere versies, waarbij geen leereffect op kan treden. Een andere mogelijke reden om meerdere versies te maken, is het feit dat een toets bij leerlingen uit alle groepen moet kunnen worden afgenomen. Het kan verstandig zijn om de jongste kinderen niet aan een even lange toets te onderwerpen als de oudste kinderen.

Wanneer ervoor wordt gekozen om een methodeafhankelijke toets te maken (of semi-methodeafhankelijk), kan het zinvol zijn om meerdere versies te maken, gebaseerd op de thema's die in de woordenschatmethoden voorkomen. Wellicht bestaat de behoefte onder scholen om bepaalde thema's 'aan te kunnen vinken', zodat de leerkrachten zelf kunnen bepalen welke woorden worden getoetst. Op deze manier kan meer specifiek inzicht worden verworven in de beheersing van bepaalde thema's door de leerling.

3.2.2.4 Normering

Uit de gesprekken met de respondenten bleek dat de normering van een woordenschattoets één van de lastigste aspecten is van het ontwikkelen van een goede toets.

Om te kunnen besluiten of de score van een leerling op een toets voldoende is, is het noodzakelijk om te bepalen met welke normgroep de score van de leerling moet worden vergeleken. Mogelijke normgroepen zijn andere nieuwkomers in het basisonderwijs, eentalige Nederlandssprekende leeftijdsgenoten, of voorgaande scores van het kind zelf. Welke normgroep wordt gekozen, is afhankelijk van het doel en de inhoud van de toets. Wanneer er wordt getoetst om de voortgang van woordenschatgroei van een leerling te meten, en er dus methodeonafhankelijk wordt getoetst, ligt het voor de hand om de scores van het kind zelf als vergelijkingsmateriaal te nemen. Het belang van het vergelijken van de scores met eerder behaalde scores van het kind, wordt genoemd door alle respondenten.

Deze vergelijking alleen is echter niet genoeg; de meeste respondenten gaven aan dat ook een vergelijking met andere nieuwkomers noodzakelijk is. Dit is nodig bij zowel een methodeafhankelijke als een methodeonafhankelijke toets. Om een norm vast te kunnen stellen, zou gebruik gemaakt kunnen worden van eerder opgestelde normen voor nieuwkomers. Als voorbeelden hiervan worden de methodeafhankelijke toetsen van *Mondeling Nederlands Nieuw* genoemd, die vastgelegd zijn op 80% voor passieve woordenschat en 65% voor actieve woordenschat, de observatielijsten van KIJK voor kleuters en de streefdoelen van het Expertisecentrum Anderstaligen te Emmen (zie paragraaf 3.1.3). Wanneer het doel van een toets is om vast te stellen in welk stadium van de woordenschatontwikkeling een kind zich bevindt, zou deze normering gekoppeld kunnen worden aan de 4 stadia van NT2-ontwikkeling, die worden aangehouden in methode *KIJK!*.

Een vergelijking met eentalige kinderen werd door de respondenten gezien als oneerlijk. Leerlingen op Type 2-scholen hebben immers veel minder Nederlandstalige input ontvangen dan eentalige Nederlandse kinderen. Er kan daarom niet van hen worden verwacht dat zij vergelijkbare scores behalen als hun Nederlandse leeftijdsgenoten. Enkelen van de respondenten noemden echter dat een vergelijking met een gemiddelde Nederlandse leeftijdsgenoot inzicht kan geven in hoeveel werk er nog aan de winkel is voor de betreffende leerling.

“Een vergelijking met een eentalige norm hoeft van mij niet, maar ik ben natuurlijk niet de enige. Wat mij betreft moet je de eerste twee jaar dat een

kind hier is, hem niet gaan vergelijken met Nederlandse kinderen, maar dat wil je misschien wel als kinderen langer hier zijn.”

Ook kan het nuttig zijn om te kunnen volgen of de achterstand op eentalige leeftijdsgenoten kleiner wordt met de tijd. Hoewel het dus zinvol kan zijn om deze vergelijking paraat te hebben, kan deze niet worden gebruikt als beoordeling van de toetsresultaten als voldoende of onvoldoende.

De respondenten waren het ermee eens dat de normen niet voor alle leerling hetzelfde moeten zijn. Omdat de doelgroep van de toets zo divers is, is het nodig om in de normering te differentiëren. Op welke leerlingkenmerken deze differentiatie gebaseerd moet zijn, komt niet eenduidig naar voren in de gesprekken. Het meest genoemde kernmerk is de verblijfsduur in Nederland, of de verblijfsduur op de Type 2-school. Een leerling die nog maar korte tijd in Nederland verblijft, kan niet met dezelfde maatstaven worden beoordeeld als een leerling die al langere tijd onderwijs in Nederland geniet. Daarnaast werd verdere differentiatie op basis van onderwijsverleden voorgesteld. Een kind dat in het land van herkomst nog nooit naar school is geweest, zal mogelijk meer moeite hebben met meekomen in het Nederlandse schoolsysteem, en als gevolg minder snel Nederlandse woorden oppikken. Een laatste factor waarop gedifferentieerd kan worden, is de moedertaal van de leerling, en in hoeverre deze lijkt op het Nederlands. Een kind met het Duits of Engels als moedertaal zal minder moeite hebben met het leren van Nederlandse woorden dan een Chineesprekend kind.

Niet alle respondenten hadden dus dezelfde ideeën over welke factoren als basis voor differentiatie in de normering moeten dienen. Een punt waar wel overeenstemming in bereikt lijkt te zijn, is het belang van een solide normeringsonderzoek. Er kan bijvoorbeeld worden gekeken naar de *Taaltoets Alle Kinderen*, en hoe de makers ervan te werk zijn gegaan bij het opstellen van de normering. Een norm kan zeker niet worden vastgesteld op basis van nattevingerwerk. Zelfs als er op basis van wetenschappelijk onderzoek kan worden gezegd welke kinderen een extra risico hebben op moeite met het leren van de Nederlandse taal, zoals gebrek aan onderwijservaring of het spreken van een niet-verwante moedertaal, moet met een normeringsonderzoek worden vastgesteld welke effecten deze factoren hebben op de scores op de woordenschattoets. Wanneer ervoor wordt gekozen om een bestaande norm over te nemen, zoals die van het Expertisecentrum Anderstaligen te Emmen, moet er kritisch naar deze norm worden gekeken.

3.2.2.5 Moedertaal

De respondenten werd gevraagd welke rol de moedertaal van de leerlingen speelt in het onderwijs dat zij ontvangen op de onderwijsinstelling waar zij werkzaam zijn/waren, en wat hun evaluatie van deze rol is.

De respondenten noemden dat de moedertaal van de leerlingen tijdens de woordenschatlessen regelmatig onder de aandacht werd gebracht. Manieren om dat de bewerkstelligen, zijn het maken van posters met woorden in verschillende talen, of het actief vragen van leerlingen wat een bepaald woord in hun moedertaal is.

Het voorstel om niet alleen woordenschat in het Nederlands te testen, maar ook een vinger aan de pols te houden wat de moedertaalontwikkeling betreft, werd erg wisselend ontvangen. Het merendeel van de respondenten gaf aan dat het mooi zou zijn als het zou kunnen, maar dat het binnen de betreffende school niet dezelfde prioriteit heeft als het leren van het Nederlands. De leerlingen krijgen in relatief korte tijd erg veel voor hun kiezen; naast het Nederlands moeten ze zich ook onder andere rekenen en schrijven eigen maken. De aandacht voor de moedertaal in de lessen moet daarom niet het doel hebben de ontwikkeling ervan te bevorderen; als ook dat een leerdoel wordt, zou het lesprogramma te vol worden. Hieruit volgt dat het niet logisch zou zijn om de woordenschat in de moedertaal te toetsen; er wordt immers geen les in gegeven. Een verdere moeilijkheid met het toetsen van woordenschatontwikkeling in de moedertaal, is het grote aantal nationaliteiten op de meeste Type 2-voorzieningen. Het is onmogelijk dat de leerkrachten alle thuistalen van hun leerlingen goed genoeg beheersen om de ontwikkeling ervan te kunnen monitoren.

Eén van de respondenten liet duidelijk een ander geluid horen. Volgens deze respondent is het wel degelijk mogelijk in de moedertaal te toetsen.

“[...] je vraagt aan [taalwetenschappers] met een andere taalachtergrond, of aan leerkrachten of ouders, om die [woorden] allemaal te vertalen, en je laat hun dat inspreken... je kan echt wel voor 30 verschillende talen een variant maken.”

Het voordeel van een toets in de moedertaal, is dat het tegemoetkomt aan één van de eerder genoemde doelen waartoe een woordenschattoets kan worden ingezet; namelijk het monitoren van de conceptuele woordenschat. Zoals gezegd zal het aanleren van een nieuw Nederlands woord makkelijk verlopen wanneer het concept bij de leerling al bekend is. Het is daarom nuttig voor de leerkracht om inzicht te hebben in de reeds woordkennis die het kind reeds bezit.

3.2.2.6 Uiterlijk en praktische zaken

Om zijn doelen goed te kunnen vervullen, is er een aantal andere zaken waar een goede woordenschattoets voor het nieuwkomersonderwijs aan moet voldoen.

Eén van de meest genoemde punten tijdens de interviews, was dat een woordenschattoets leuk moet zijn om uit te voeren voor de leerling. Een toets die de leerling ervaart als saai of niet boeiend, zal met weinig motivatie worden gemaakt. Eén van de manieren om een toets leuker te maken, is om afbeeldingen met kleuren te gebruiken in toetsen met plaatjes. Omdat de *Taaltoets Alle Kinderen* werkt met zwartwittekeningen, verliezen de leerlingen al gauw hun interesse, zo noemden de respondenten. Eén van de respondenten stelde voor om de lay-out van de afbeeldingen aan te passen aan de leeftijd van de leerlingen, zodat de afbeeldingen niet de kinderachtig zijn voor de oudere leerlingen.

Een andere manier om een toets interessant te maken, is om ervoor te zorgen dat deze op de computer afgenomen kan worden. De respondenten gaven aan dat kinderen bij het maken van een computertoets eerder het gevoel hebben een spel aan het spelen te

zijn, en er meer in meegezogen te worden. Wanneer de kinderen iets aan moeten wijzen of aan moeten klikken, is een tablet of een laptop met touchscreen zelfs nog geschikter. Op deze manier lijkt een toets het meest op een spelletje dat kinderen zouden kunnen spelen op een tablet of smartphone, wat de ecologische validiteit ten goede komt.

Tot slot is het belangrijk dat het afnemen van de toets niet te veel tijd in beslag neemt voor de leerkrachten of andere begeleiders met deze taak. Het zou mooi zijn als de leerling op den duur de toets zelfstandig uit kan voeren. Opnieuw kan de computertoets hier uitkomst bieden; een toets achter de computer is makkelijk zelfstandig te maken.

3.3 Tussentijdse discussie: inrichting en behoeften van het werkveld

In deze sectie zullen de bevindingen van dit explorerende deel worden besproken in het licht van de literatuur uit Hoofdstuk 2.

3.3.1 Doel van het toetsen

De experts laten weten dat het doel waarmee de huidige woordenschattoetsen worden afgenomen, vaak niet duidelijk is. Daarom is er behoefte aan een woordenschattoets die duidelijk een doel of meerdere doelen vervult. Het lijkt erop dat de behoefte aan een discriminatietoets het grootste is (Bulterman & Muynck, 2014), die ingezet kan worden voor de monitoring van woordenschatgroei over de langere termijn (de Villiers & de Villiers, 2010), en voor het geven van een niveau-indicatie aan de reguliere school waarnaar het kind uitstroomt.

Verdere doelen zijn het meten van leerbaarheid, wat overeen zou komen met een referentietoets (Bulterman & Muynck, 2014) en het meten van conceptueel vocabulaire (Pearson, 1998).

3.3.2 Inhoud van de toetsen

Inhoudelijk is er behoefte aan zowel een toets voor actieve als een toets voor passieve woordenschat. Omdat actieve woordenschat moeilijker is dan passieve woordenschat, kan het voor een Type 2-voorziening inzichtelijk zijn om beide getallen paraat te hebben (Nation, 2001).

Er lijkt een grotere behoefte te zijn aan het toetsen van methodeonafhankelijke woordenschat. Deze inhoud zou volgens de literatuur passen bij een discriminatietoets (Bulterman & Muynck, 2014; Hilte & Verhallen, 2014). De keuze voor de testitems zou gebaseerd kunnen zijn op een frequentielijst als de BAK of de WAK (Kuiken & Droge, 2010b; Mulder et al., 2009), maar deze hebben het nadeel dat ze niet meer recent zijn. Dit kan ervoor zorgen dat de moeilijkheidsgraad van de toetsitems, die gebaseerd is op de frequentie van de woorden in de lijst, niet meer actueel is. Een woord dat vijftien jaar geleden nog erg frequent was, is tegenwoordig wellicht uit de mode en daarom veel moeilijker voor een kind. Een verouderde frequentielijst als basis voor een discriminatietoets kan daarom leiden tot verminderde constructvaliditeit van een toets (de Villiers & de Villiers, 2010); de resultaten zeggen namelijk minder over hoe goed het

kind het in het vervolgonderwijs zal redden. De roep is daarom om een methodeonafhankelijke toets wiens woordselectie en moeilijkheidsgraad gebaseerd zijn op een recente frequentielijst. Een voorbeeld hiervan is de *BasiLex* lijst, hoewel deze niet speciaal voor nieuwkomers is opgesteld.

Het toetsen van methodeafhankelijke lesstof kan in zekere contexten ook goed van pas komen. Een dergelijke toets zou de vorm aannemen van een referentietoets (Hilte & Verhallen, 2014).

Verder benadrukten de respondenten dat een mix van schoolwoorden en thuiswoorden essentieel is. Dit is in overeenstemming met de resultaten van Bialystok et al. (2010), die vonden dat tweetalige kinderen vaak niet hetzelfde scoren op beide typen woorden. Ook moet een goede woordenschattoets voor nieuwkomers woorden bevatten die cultuurneutraal zijn. Dit draagt bij aan de inhoudsvaliditeit van een toets (de Villiers & de Villiers, 2010), omdat hierdoor de mogelijke storende factor van achtergrondkennis wordt uitgesloten.

3.3.3 Opzet

Wat de opzet van de toets betreft, raadden de experts het af om een afbreeknorm te gebruiken. Er zijn betere manieren om de gokkans te verkleinen, zoals het gebruik van meerkeuzevragen met veel antwoordmogelijkheden. Dit komt overeen met de aanbevelingen van Nation (2001). Ook gokkans kan een storende factor zijn. Het verkleinen ervan kan dus bijdragen aan de inhoudsvaliditeit van een toets (de Villiers & de Villiers, 2010). Een toetsmethode die van deze strategie gebruik maakt, is de *Coloring Book* (Pinto & Zuckerman, 2018; Zuckerman et al., 2016), die ook door de experts om deze reden als positief werd ontvangen. Dit in tegenstelling tot Picture Selection Tasks als het gedeelte Receptieve Woordenschat van de *Taaltoets Alle Kinderen*, waar de gokkans erg groot is.

Een afbreeknorm is niet nodig wanneer een toets niet meer dan 40 à 50 items bevat. Dit komt overeen met de methodeafhankelijke toetsen die in het werkveld worden gebruikt. De maximale lengte van een toets hangt echter af van de leeftijd en de concentratieboog van het kind. Dit betekent dat het belangrijk is om de toets te kunnen pauzeren wanneer nodig. Dit is mogelijk bij zowel de TAK als de methodeafhankelijke toetsen als de *Kleurenschat*. Verder is het nodig om meerdere versies van een toets te hebben, zodat er bij herhaalde afname geen leereffect optreedt. Bij methodeafhankelijke toetsen is dit vanzelfsprekend, bij methodeonafhankelijke minder. De TAK voldoet niet aan deze eis, de recente *Kleurenschat* wel.

3.3.4 Normering

Nieuwkomersvoorzieningen hebben volgens de experts met name behoefte aan een toets waarvan de normering is gebaseerd op een normgroep van nieuwkomers. Dit komt overeen met de vele onderzoeken die laten zien dat van Kind T2-verwerwers met een korte Length of Exposure nog niet kan worden verwacht dat ze een vergelijkbare woordenschatgrootte hebben als eentalige leeftijdsgenoten (Kuiken & Droge, 2010b;

Leseman, 2000; van Druten-Frietman et al., 2015). Het laten vallen van een vergelijking met eentalige kinderen, betekent echter wel dat er niet kan worden gezegd of de achterstand van nieuwkomers in de loop van de tijd kleiner wordt. Enkele onderzoeken hebben laten zien dat deze mogelijkheid na een LoE van enkele jaren bestaat (Cobo-Lewis et al., 2002; Golberg et al., 2008; Leseman, 2000; van Druten-Frietman et al., 2015).

Wanneer een toets is ontwikkeld, is een solide normeringsonderzoek noodzakelijk om te bepalen of voor iedere nieuwkomer dezelfde norm moet gelden, of dat er onderscheiden gemaakt moeten worden. Met name een onderscheid op basis van verblijftijd in Nederland of op de Type 2-school klinkt aannemelijk, naar de mening van de experts. Dit komt overeen met de vele onderzoeken die laten zien dat LoE een positief effect heeft op woordenschatgrootte van Kind T2-verwervers (Chondrogianni & Marinis, 2011; Cote & Bornstein, 2014; Golberg et al., 2008).

Het is mogelijk om de normering te koppelen aan gestelde leerdoelen. Omdat het nieuwkomersonderwijs lokaal geregeld is, stellen Type 2-voorzieningen vaak hun eigen leerdoelen op. Het is mogelijk om op basis van deze leerdoelen een normering vast te stellen, of om de bruikbaarheid van de leerdoelen als normering te testen in een normeringsonderzoek. Leerdoelen zoals die van het Expertisecentrum Anderstaligen te Emmen, maken een onderscheid in de normering op basis van taalverwantschap, leeftijd en LoE. Ook chronologische leeftijd kan onderbouwd worden vanuit de literatuur als mogelijke basis van distinctie binnen de normgroep (Abbou, 2017; Paradis, 2011).

3.3.5 Moedertaal

Niet alle respondenten reageerden hetzelfde op het idee om niet alleen de woordenschat in het Nederlands, maar ook die in de moedertaal te testen. Het grote aantal nationaliteiten en moedertalen onder de leerlingen op Type 2-scholen maakt het erg lastig hierin te kunnen testen. Verder ligt de prioriteit in de lessen veelal bij het Nederlands. De roep om een meetinstrument om de groei van vocabulaire in de thuistaal te kunnen monitoren, is echter ook hoorbaar. Als een toets in het Nederlands ontwikkeld kan worden, moet het in een andere taal immers ook mogelijk zijn. Dit standpunt kan worden ondersteund vanuit de *Interdependency Hypothesis* van Cummins (Cummins, 1979; Leseman, 2000), die stelt dat een solide basis van vocabulaire in de moedertaal nodig is voor succes in de T2, en vanuit het bewijs dat het onderzoek van Golberg et al. (2008) daarvoor biedt. Verder hebben de studies die onderzoek hebben gedaan naar Totaal Vocabulaire in Kind T2-verwervers laten zien dat eentalige vocabulaire vaak maar een beperkt beeld schetst van de conceptuele kennis van het kind (Ehl et al., 2020; Gross et al., 2014). Hier lijkt dus een clash te bestaan tussen theoretische ondersteuning en praktische haalbaarheid; hoewel monitoren van de vocabulaireontwikkeling in de moedertaal vanuit de theorie aangemoedigd wordt, blijkt het in de praktijk vaak erg moeilijk te implementeren.

3.3.6 Uiterlijk en praktische zaken

Het uiterlijk van een woordenschattoets moet zo ontworpen zijn dat de aandacht van de kinderen gedurende de toets vastgehouden wordt. De beste manier om de leerling geboeid te houden, is een toets op een computer, of nog beter, op een scherm met touchscreen. Een papieren toets als de TAK schiet op dit punt tekort bij een computertoets als de *Kleurenschat*. Dit betekent niet dat Picture Selection Tasks niet gecomputeriseerd kunnen worden; in potentie is dat zeker mogelijk. Dit geldt niet voor oudervragenlijsten en Act-Out Tasks.

Hoofdstuk 4. De invloed van testmethode

In dit hoofdstuk zal het experimentele gedeelte van deze scriptie uiteen worden gezet. Dit experimentele gedeelte heeft als doel te onderzoeken welke invloed de testmethode kan hebben op de resultaten van een woordenschattoets bij dezelfde onderzoeksgroep. Om dit te onderzoeken, wordt er een vergelijking gemaakt tussen de resultaten van twee woordenschattoetsen, die gebaseerd zijn op twee verschillende methoden. De volgende onderzoeksvraag kan hierbij worden geformuleerd:

Op welke manieren verschillen de resultaten van leerlingen op een Type 2-school op de Kleurenschat van hun resultaten op het gedeelte Receptieve Woordenschat van de Taaltoets Alle Kinderen?

Deze onderzoeksvraag kan worden opgedeeld in de volgende deelvragen:

- ❖ 1: Welke factoren zijn van invloed op de scores van de leerlingen op de *Kleurenschat*?
- ❖ 2: Welke factoren zijn van invloed op de scores van de leerlingen op het receptieve gedeelte van de *Taaltoets Alle Kinderen*?
- ❖ 3: Is er een samenhang tussen de scores op de beide receptieve woordenschattoetsen?

Op basis van de besproken literatuur en van de gesprekken met de deskundigen, kan worden verwacht dat de volgende factoren een invloed hebben op de scores op de *Kleurenschat* en de *Taaltoets Alle Kinderen*. Length of Residence (LoE) kan worden gezien als graadmeter voor de kwantiteit van de Nederlandstalige input die de participanten hebben ontvangen. Daarom wordt verwacht dat deze positief zal correleren met de scores op de beide woordenschattoetsen (Snow & Hoefnagel-Höhle, 1978; Chondrogianni & Marinis, 2011; Paradis, 2011; Cote & Bornstein, 2014). Verder is de verwachting dat Age of Onset (AoO) positief gecorreleerd zal zijn met de scores (Snow & Hoefnagel-Höhle, 1978; Golberg et al., 2008; Groenen, 2011). Ook chronologische leeftijd zal waarschijnlijk dit effect hebben (Abbou, 2017; Paradis, 2011). Verder hebben enkele deskundigen aangedragen dat taalachtergrond een rol kan spelen bij het gemak en tempo van het oppikken van Nederlandse woordenschat. Daarom wordt verwacht dat leerlingen met een Germaanse thuistaal hoger zullen scoren op beide woordenschattoetsen. Een effect van geslacht wordt niet verwacht.

Verder kan een effect van woordsoort en woordtype worden verwacht, in het geval van de scores op de *Kleurenschat*. De verwachting is dat er beter gescoord wordt op zelfstandig naamwoorden dan op werkwoorden (Gagarina et al., 2017), en beter op schoolwoorden dan op thuiswoorden (Bialystok et al., 2010). Tot slot kan er worden verwacht dat de makkelijkere woorden in de *Kleurenschat* beter worden gemaakt dan de moeilijkerere woorden.

4.1 Methode

4.1.1 Participanten

Aan het onderzoek hebben 32 kinderen deelgenomen in de leeftijd van 4;5 tot 13;2 (gemiddeld 10;0). Deze kinderen zijn leerlingen op De Taalschool in Utrecht, een Type 2 nieuwkomersvoorziening waar leerlingen maximaal 2 jaar verblijven voordat ze uitstromen. De participantengroep is geselecteerd om een zo gevarieerd mogelijk beeld te kunnen krijgen van leeftijden en moedertalen. De Age of Onset (AoO), gemeten als hun leeftijd bij aankomst op De Taalschool, varieerde van 4;0 tot 11;5 (8;8). De lengte van het verblijf van de leerlingen op De Taalschool (Length of Exposure, LoE) varieerde van 154 dagen tot 877 dagen (gemiddeld 508.57 dagen). De groep bevatte 15 jongens en 17 meisjes. Binnen de participantengroep zijn er 14 verschillende moedertalen. De meest voorkomende moedertalen waren Arabisch (10 participanten), Engels (7 participanten), en Afrikaans (4 participanten). Overige moedertalen (Azerbeidjaans, Bulgaars, Darija, Indonesisch, Luganda, Perzisch, Roemeens, Spaans, Tamil, Tigrinya en Turks) werden als moedertaal gesproken door 1 participant. Verder was er een aantal kinderen dat een tweede taal sprak voordat ze het Nederlands begonnen te leren.

Om een vergelijking van de scores op de *Kleurenschat* met de scores op de TAK te kunnen maken, zijn slechts kinderen in het onderzoek meegenomen bij wie eerder dit schooljaar de TAK is afgenomen. De participantkenmerken geboortedatum, startdatum op De Taalschool en thuistaal/thuistalen zijn te vinden in Bijlage D.

Tabel 3:
Aantal participanten verdeeld per groep en geslacht.

Groep	Geslacht		Totaal
	jongens	meiden	
groep ½	1	2	3
groep ¾	5	5	10
groep 5/6/7	3	4	7
groep 8	6	6	12
totaal	15	17	32

4.1.2 Materialen

4.1.2.1 Taaltoets Alle Kinderen

Bij het maken van het gedeelte Receptieve Woordenschat van de *Taaltoets Alle Kinderen*, behoort het kind de juiste afbeeldingen te kiezen uit vier zwartwit-afbeeldingen bij het horen van een woord. Deze afbeeldingen bevatten een enkel voorwerp. De in totaal 96 woorden zijn oplopend in moeilijkheidsgraad, en zijn een mengeling van zelfstandig naamwoorden, werkwoorden en bijvoeglijk naamwoorden. Het niveau van de woorden is gebaseerd op de frequentie ervan in de frequentielijsten waarop de TAK is gebaseerd; hoe frequenter een woord, des te lager de moeilijkheidsgraad.

4.2.2.2 Kleurenschat

De *Kleurenschat* bevat de volgende stimuli. 39 testwoorden worden aangeboden in de context van een kleurplaat. Deze kleurplaat bevat een uitbeelding van het testwoord, met daarnaast een rijke visuele context vol andere voorwerpen of personen. De stimuli verschillen per versie van de toets. De precieze woorden die per versie worden getoetst, zijn te vinden in Bijlage D. De kleurplaten zijn, op het moment van het aanbieden, niet ingekleurd. Naast de visuele stimulus wordt een auditieve stimulus aangeboden, in de vorm van een ingesproken zin. Deze ingesproken zin bevat het testwoord. Wanneer het testwoord een zelfstandig naamwoord ('kano') is, luidt de zin bij voorbeeld 'De kano is bruin'. Wanneer het testwoord een werkwoord ('hinkelen') is, luidt de ingesproken zin bij voorbeeld 'Het rode poppetje is aan het hinkelen'. De auditieve stimuli zijn ingesproken door een vrouwelijke spreker van het Nederlands met een standaardtalige uitspraak.

Figuur X:

Een voorbeeld van een kleurplaat uit de *Kleurenschat*. De stimuluszin luidt 'De taart is rood'. Deze kleurplaat is gebruikt als oefenkleurplaat vóór het begin van de daadwerkelijke toets.



4.1.3 Procedure

4.1.3.1 Taaltoets Alle Kinderen

De TAK, gedeelte receptieve woordenschat, wordt individueel afgenomen, en is bij de participanten afgenomen door medewerkers van De Taalschool. Het kind hoort een woord, en moet op basis van die stimulus uit vier gegeven afbeeldingen de juiste afbeelding kiezen. De toets wordt gestart op het makkelijkste niveau, en wordt gedurende

de toets moeilijker. Er geldt een afbreeknorm van 5; wanneer een kind 5 achtereenvolgende fouten maakt, wordt de toets afgebroken. De ruwe scores van de TAK zijn gedeeld met de onderzoeker.

4.1.3.2 *Kleurenschat*

De *Kleurenschat* is bij ieder kind individueel afgenomen onder toezicht van de onderzoeker. De toets werd afgenomen op een laptop van de onderzoeker, die bediend werd door middel van een touchpad. Hoewel de *Kleurenschat* zodanig is geprogrammeerd dat alle benodigde uitleg bij aanvang van de toets wordt gegeven, is de onderzoeker aanwezig gebleven om eventuele vragen van de leerlingen te beantwoorden, en om de afname van de toets te kunnen observeren. Om ervoor te zorgen dat de kinderen de *Kleurenschat* niet al te zeer ervoeren als een test waarop ze zo goed mogelijk moesten scoren, werd de toets geïntroduceerd als een computerspelletje met kleurplaten.

Zoals gezegd is *Kleurenschat* zodanig geprogrammeerd dat de werking voor aanvang van de test zelf wordt uitgelegd. Allereerst wordt uitgelegd dat het kind een aantal kleurplaten mag maken, en op basis van de auditieve stimulus iedere keer één object of persoon in kan kleuren. Vervolgens zijn er vier oefenkleurplaten, waardoor het kind kennis kan maken met de werking van de toets.

De participanten konden op hun eigen tempo door de toets heen klikken. Wanneer een kind het woord niet kende en de onderzoeker om hulp vroeg, antwoordde deze: "Ik ga het niet voorzeggen, jij mag inkleuren wat je denkt dat goed is." Wanneer een kind de ingesproken zin niet goed had verstaan, of deze om een andere reden opnieuw wilde horen, kan hij of zij door middel van een knop de zin opnieuw horen. Voor de twee allerjongste participanten vormde het touchpad een motorische belemmering om de toets zelfstandig uit te kunnen voeren. Om deze reden is ervoor gekozen deze kinderen het in te kleuren object of personage aan te laten wijzen op het beeldscherm, waarna de onderzoeker dit aanklikte om het in te kleuren.

Om optimale hygiëne en veiligheid te garanderen, is de testlaptop regelmatig gedesinfecteerd.

4.1.4 Analyse

Met behulp van *IBM SPSS 24* is van een aantal factoren onderzocht of zij van invloed zijn op de behaalde scores van de participanten op de *Kleurenschat* en het gedeelte passieve woordenschat van de *Taaltoets Alle Kinderen* (TAK). Age of Onset is geoperationaliseerd als de leeftijd van de participant wanneer hij of zij begon met onderwijs op De Taalschool, en Length of Exposure als het aantal dagen sinds dit moment. De invloed van thuistaal is onderzocht door de participanten, op basis van thuistaal, in te delen in de categorieën 'Germaanse thuistaal' en 'niet-Germaanse thuistaal'. Ook participanten die een Germaanse tweede taal spraken, zijn in de categorie 'Germaanse thuistaal' geschaard.¹

¹ Categorisering van een taal als Germaans of niet Germaans is gebaseerd op Van Bree (1996).

Chronologische leeftijd is geoperationaliseerd als de geboortedatum van de participant. Verder zijn de effecten van groep en geslacht onderzocht.

Over de scores op de *Kleurenschat* zijn daarnaast nog enkele verdere gegevens beschikbaar, waarop analyses zijn uitgevoerd. Om de relatieve moeilijkheidsgraad van zelfstandig naamwoorden ten opzichte van werkwoorden te onderzoeken, zijn de scores op deze twee woordgroepen met elkaar vergeleken. Ditzelfde is gedaan voor de scores op thuiswoorden en schoolwoorden, en de woorden van de verschillende moeilijkheidsgraden.

4.2 Resultaten²

Descriptieve analyse

De verdeling van de versies, het resultaat van de willekeurige toewijzing van een versie door het programma, is te zien in Tabel 4.

Tabel 4:
Verdeling van de versies van Kleurenschat per geslacht.

Versie	Geslacht		totaal
	jongen	meisje	
A	0	1	1
B	1	3	4
C	3	4	7
D	5	1	6
E	1	3	4
F	1	2	3
G	4	3	7
totaal	15	17	32

De gemiddelde ruwe score van de participantengroep op de *Kleurenschat* is 25,34 uit een maximaal haalbare score van 39 ($SD = 6.86$). De ruwe scores varieerden van een minimum van 12 tot een maximum van 36. De scores op de 7 versies van de *Kleurenschat* zijn te zien in Tabel X.

De gemiddelde ruwe score van de participantengroep op het onderdeel Passieve Woordenschat van de *Taaltoets Alle Kinderen*, was een score van 58.78 van de maximaal haalbare 96 ($SD = 18.07$), met een minimum van 17 en een maximum van 85.

² Overige observaties, gemaakt door de onderzoeker tijdens het afnemen van de *Kleurenschat*, zijn te vinden in Bijlage G

Tabel 5:
Gemiddelde scores (SD) op de verschillende versies van *Kleurenschat*

Versie	gemiddelde score
A (n = 1)	35.00
B (n = 4)	26.00 (5.35)
C (n = 7)	20.00 (5.89)
D (n = 6)	29.00 (7.51)
E (n = 4)	24.00 (9.42)
F (n = 3)	28.33 (5.51)
G (n = 7)	25.29 (4.96)

De gemiddelde scores op De *Kleurenschat* van jongens en meiden zijn te zien in Tabel 6. Een onafhankelijke t-test wijst uit dat er geen significant verschil is in ruwe score op De *Kleurenschat* tussen jongens en meiden [$t(30) = .300$; $p = > .05$]. Ook verschilden de jongens en meiden niet van elkaar wat betreft scores op de TAK [$t(30) = .392$; $p = > .05$].

Tabel 6:
Scores op de *Kleurenschat* en de TAK (SD) verdeeld per geslacht.

	jongens (N = 15)	meiden (N = 17)
gemiddelde ruwe score <i>Kleurenschat</i> (SD)	25.73 (6.486)	25.00 (7.357)
gemiddelde ruwe score TAK (SD)	60.13 (16.483)	57.59 (19.793)

Correlatie *Kleurenschat* en *Taaltoets Alle Kinderen*

De behaalde scores op de *Kleurenschat* vertonen een significante, sterke correlatie met de eerder behaalde scores op het onderdeel *Passieve Woordenschat* van de *Taaltoets Alle Kinderen* (TAK). De Pearson-correlatie liet zien dat participanten die hoger scoorden op de *Kleurenschat*, ook hoger scoorden op de TAK [$r(32) = .860$; $p < .001$].

Length of Exposure

Een Pearson-correlatieanalyse liet zien dat er een significant, matig relationeel verband is tussen de lengte van het verblijf op De Taalschool en de scores op de *Kleurenschat*. Hoe langer een participant op De Taalschool onderwijs heeft genoten, des te hoger de score op de *Kleurenschat* [$r(30) = .525$; $p < .001$].

Analyse van de participantengroep wees uit dat er een samenhang was tussen chronologische leeftijd en Length of Exposure; de oudere kinderen hadden meer tijd doorgebracht op De Taalschool [$r(30) = -.776$, $p < .001$]. Om de invloed van chronologische leeftijd uit te kunnen sluiten, is er voor deze factor gecontroleerd met een partial correlation. De samenhang tussen LoE en score op de *Kleurenschat* werd niet gevonden wanneer werd gecontroleerd voor de factor leeftijd [$r^*(29) = -.085$; $p = > .5$].

Ditzelfde geldt voor de behaalde scores op de TAK; ook hier is een matige, significante samenhang met verblijftijd op De Taalschool gevonden [$r(30) = 0.531$; $p = .002$], die niet overeind blijft wanneer wordt gecontroleerd voor leeftijd [$r^*(29) = -.115$; $p > .5$].

Age of Onset

Er is een significant effect gevonden van Age of Onset (AoO) op de behaalde scores op de *Kleurenschat*. Hoe hoger de AoO, des te beter de score op de *Kleurenschat* [$r(30) = .738$; $p = <.001$]. Omdat er een sterke samenhang werd gevonden tussen Age of Onset en Length of Exposure (LoE) [$r(30) = .672$; $p < .001$], is er een partial correlation uitgevoerd. Na controle voor LoE blijft het significante effect van AoA op de score op de *Kleurenschat* bestaan [$r^*(29) = .611$; $p < .001$].

Age of Onset had een positief significant effect op de scores op de TAK; hoe hoger de AoO, des te hoger de scores op de TAK [$r(30) = .775$; $p < .001$]. Dit effect blijft bestaan na het controleren voor LoE [$r^*(29) = .667$, $p < .001$].

Chronologische leeftijd en groep

Er is een significante, sterke correlatie tussen chronologische leeftijd van de participant en scores op zowel de *Kleurenschat* [$r(30) = -.725$; $p < .001$; $N = 32$] als de scores op de TAK [$r(30) = -.746$; $p < .001$]. Vanwege de samenhang tussen Length of Exposure en chronologische leeftijd, was het nodig een partial correlatie uit te voeren om de invloed van LoE uit te sluiten. Wanneer werd gecontroleerd voor de factor LoE, blijft de samenhang met de factor leeftijd overeind, voor zowel de scores op de *Kleurenschat* [$r^*(29) = -.591$, $p < .001$] als de scores op de TAK [$r^*(29) = -.626$, $p < .001$].

Om de verschillen tussen participanten van verschillende leeftijden preciezer te kunnen lokaliseren, zijn de participanten per groep onderzocht. De gemiddelde scores per groep zijn te zien in Tabel 7. Om te kunnen zien welke leeftijdsgroepen van elkaar verschillen in score op de *Kleurenschat*, score op de TAK en benodigde tijd voor de *Kleurenschat*, is driemaal een eenwegs-ANOVA uitgevoerd.

De scores op de *Kleurenschat* verschillen significant van elkaar per groep [$F(3, 28) = 16.06$; $p < .001$]. Tukeys post-hoc test liet de volgende significante verschillen zien. Groep 5/6/7 scoorde hoger dan groep 3/4 ($p = .001$) en groep 1/2 ($p < .001$). Groep 8 scoorde hoger dan groep 3/4 en dan groep 1/2 ($p < .001$). Overige verschillen waren niet significant.

De verschillen tussen de groepen op de TAK verschillen significant van elkaar [$F(3, 28) = 12.03$; $p < .001$]. Uit Tukeys post-hoc test bleken de volgende significante verschillen. Groep 5/6/7 scoorde hoger dan groep 1/2 ($p = .001$) en dan groep 3/4 ($p = .012$). Groep 8 scoorde hoger dan groep 3/4 ($p = .002$) en dan groep 1/2 ($p < .001$). Overige verschillen waren niet significant.

Tabel 7:

De gemiddelde ruwe scores (SD), minimumscores en maximumscores op *Kleurenschat* en *TAK*.

		Groep				Totaal (N = 32)
		groep 1/2 (N=3)	groep 3/4 (N =10)	groep 5/6/7 (N = 7)	groep 8 (N = 12)	
score KS	gemiddeld	14.67 (2.31)	10.50 (4.81)	30.29 (20.59)	29.17 (5.15)	25.34 (6.86)
	minimum	12	14	27	18	12
	maximum	16	31	33	36	36
score TAK	gemiddeld	30.67 (22.81)	47.50 (12.26)	68.14 (8.90)	69.75 (10.97)	58.78 (18.07)
	minimum	17	30	56	53	17
	maximum	57	73	80	85	85

Taalachtergrond

De gemiddelde scores van participanten met een Germaanse thuistaal verschilden niet significant van de scores van de participanten met een niet-Germaanse thuistaal [$t(30) = 1.005$; $p = .323$]. Ook de ruwe scores op de *TAK* verschilden niet van elkaar tussen deze groepen [$t(30) = -1.608$; $p = .118$]. Zie Tabel 8 voor een overzicht van de scores door beide groepen.

Tabel 8:

De scores op de *Kleurenschat* en de *TAK* (SD) verdeeld over de participanten met een Germaanse thuistaal en de participanten met een niet-Germaanse thuistaal.

	Thuistaal		totaal
	Germaans (N = 12)	niet-Germaans (N = 20)	
Ruwe score <i>Kleurenschat</i> (SD)	26.92 (7.91)	24.40 (6.19)	25.34 (6.86)
Ruwe score <i>TAK</i> (SD)	65.25 (18.61)	54.90 (17.03)	58.78 (18.07)

Participanten die bij aankomst op De Taalschool eentalig waren, verschilden niet van participanten die bij aankomst tweetalig waren in gemiddelde scores op de *Kleurenschat* [$t(30) = -1,489$; $p = .147$]. Dit geldt ook voor de scores op de *TAK* [$t(30) = -.976$; $p = .337$]. Zie Tabel 9 voor een overzicht van de scores door beide groepen.

Tabel 9:

De scores op de *Kleurenschat* en de *TAK*, verdeeld op basis van taalsituatie bij aankomst

	Taalsituatie bij aankomst		totaal
	eentalig (N = 22)	tweetalig (N = 10)	
Ruwe score <i>Kleurenschat</i> (SD)	22.55 (7.32)	27.10 (5.67)	25.34 (6.86)
Ruwe score <i>TAK</i> (SD)	55.64 (20.24)	65.70 (9.59)	58.78 (18.07)

Woordtypen

In Tabel 10 zijn de gemiddelde scores te zien van de *Kleurenschat* op zowel nomina en werkwoorden. Een gepaarde t-toets laat zien dat er geen significant verschil is tussen de scores op de twee woordsoorten [$t(31) = -.499; p = .621$]. Een gepaarde t-toets wijst uit dat er een significant verschil is tussen de scores op de schoolwoorden en de scores op de thuiswoorden [$t(31) = 2.862, p = .007$]; de schoolwoorden werden beter gemaakt dan de thuiswoorden.

Tabel 10:

De scores op de Kleurenschat (SD), verdeeld in twee dimensies: woordsoort en situatie waarin het woord gewoonlijk wordt geleerd.

		gemiddeld percentage goed (SD)
Woordsoort	nomina	65.83 (17.52)
	werkwoorden	66.98 (29.22)
Leersituatie	school	67.09 (18.06)
	thuis	66.78 (19.29)

Niveau

Met een repeated-measures ANOVA is onderzocht of de scores op de niveaus van de *Kleurenschat* van elkaar verschilden. De gemiddelde scores (percentage correct) per niveau zijn te zien in Tabel 11. Er werd voldaan aan de assumptie van sphericiteit [$\chi(14) = .482, p = .097$]. Uit de ANOVA is gebleken dat de scores van de participanten op de 6 niveaus significant van elkaar verschillen [$F(5, 155) = 20.08; p < .001$].

Tabel 11 :

Gemiddelde scores (SD) op de verschillende niveaus van de Kleurenschat

niveau	gemiddeld percentage correct
1	86.82 (2.74)
2	66.15 (4.52)
3	66.63 (3.96)
4	60.27 (4.26)
5	48.54 (4.38)
6	54.06 (4.19)

Paarsgewijze vergelijkingen lieten de volgende resultaten zien. De woorden op niveau 1 werden significant beter gemaakt dan de woorden op niveau 2 ($p < .001$). De scores van niveau 2 verschilden niet significant van de scores op niveau 3 en niveau 4 ($p > .5$), maar zijn wel beter gemaakt dan de woorden op niveau 5 ($p = .005$). De scores op niveau 3 en 4 zijn niet significant verschillend ($p > .5$), maar de woorden op niveau 3 zijn wel beter gemaakt dan de woorden op niveau 5 ($p = .004$). Woorden op niveau 4 zijn niet significant beter gemaakt dan woorden op niveau 5 ($p > .5$) en 6 ($p = .144$), en ook de scores op de woorden op niveau 5 en 6 verschillen niet significant van elkaar ($p > .5$).

4.3 Tussentijdse discussie

Op basis van bovenstaande resultaten kunnen de opgestelde deelvragen worden beantwoord.

❖ *Welke factoren waren van invloed op de scores van de leerlingen op de Kleurenschat?*

Age of Onset (AoO) bleek een positief effect te hebben op de scores op de *Kleurenschat*. Des te ouder de participanten waren wanneer hun loopbaan op De Taalschool begon, des te hoger scoorden zij op *Kleurenschat*.

Ook chronologische leeftijd hing samen met de scores op de *Kleurenschat*: de oudere kinderen scoorden hoger. Wanneer de scores per groep zijn bekeken, is er geen verschil te zien tussen de scores van groep 1/2 en groep 3/4. Volgens de verwachting was er geen verschil tussen de scores van de jongens en de meiden.

Verder bleken de werkwoorden in de *Kleurenschat* moeilijker gevonden te worden dan de zelfstandig naamwoorden, wat overeenkomt met eerder onderzoek naar het verschil in moeilijkheidsgraad tussen deze twee woordsoorten (Gagarina et al., 2017).

Verder bleken de thuiswoorden, de woorden die geacht worden in een thuiscontext te worden aangeleerd, moeilijker te zijn dan de schoolwoorden.

Tot slot is er een algemeen effect van niveau gevonden, maar niet ieder niveau was significant moeilijker dan een niveau lager.

Tegen de verwachting in, is er geen effect gevonden van LoE op de scores op de *Kleurenschat*. Het effect van deze factor alleen was aanwezig, maar deze verdween wanneer werd gecontroleerd voor chronologische leeftijd.

In tegenstelling tot de verwachtingen van enkele deskundigen, zijn er geen verschillen gevonden tussen leerlingen met een Germaanse thuistaal en leerlingen met een niet-Germaanse thuistaal.

❖ *Welke factoren waren van invloed op de scores van de leerlingen op het receptieve gedeelte van de Taaltoets Alle Kinderen?*

De participantfactoren die de scores op de *Kleurenschat* beïnvloedden, hadden alle hetzelfde effect op de scores van de TAK, namelijk AoO en chronologische leeftijd. Ook in dit geval is er geen effect van LoE, taalachtergrond en geslacht gevonden.

❖ *Is er een samenhang tussen de scores op de beide receptieve woordenschattoetsen?*

De resultaten van de participanten op de *Kleurenschat* hangen sterk met elkaar samen. Dit betekent dat de participanten die hoog scoorden op de *Kleurenschat* ook hoog scoorden op de *Taaltoets Alle Kinderen*, gedeelte Receptieve Woordenschat.

De hoofdvraag van dit experiment, welke gevolgen het gebruik van twee verschillende testmethoden heeft op de resultaten van de kinderen, kan dus worden beantwoord door te stellen dat er uit dit onderzoek geen meetbare verschillen naar voren zijn gekomen.

De resultaten zullen nu worden besproken in het licht van de literatuur uit Hoofdstuk 2.

De invloed van AoO komt overeen met de onderzoeksresultaten van Golberg et al. (2008), Groenen (2011) en Snow & Hoefnagel-Höhle (1978). Ook de invloed van chronologische leeftijd op de woordenschatgrootte van Kind T2-verwervers is eerder gevonden (Abbou, 2017; Paradis, 2011). Deze resultaten zijn dus niet verwonderlijk, en het is waarschijnlijk dat beide toetsen een accurate weergave bieden van de woordenschatgrootte van de kinderen.

Het ontbreken van een effect van LoE is echter wel opvallend. Dit gegeven is niet in lijn met de resultaten van eerdere onderzoeken die de rol van LoE in de woordenschatgrootte van Kind T2-sprekers hebben onderzocht (Chondrogianni & Marinis, 2011; Cote & Bornstein, 2014; Paradis, 2011; Snow & Hoefnagel-Höhle, 1978). Dit kan worden verklaard vanuit de samenstelling van de participantengroep. Kinderen in groep 8 blijven vaak langer op De Taalschool dan kinderen in de andere groepen, omdat de overstap naar het voortgezet onderwijs een grotere voorbereiding vereist. De participanten uit groep 8 waren dus niet alleen ouder, maar hadden ook een veel langere LoE. Het is mogelijk dat de resultaten wat LoE betreft hierdoor enigszins zijn vertekend; wellicht is het effect van LoE aanwezig, maar vanwege de samenstelling van de participantengroep overschaduwde door chronologische leeftijd. Een tweede verklaring kan zijn dat alle participanten zogenaamde 'uitstromers' zijn. Deze keuze voor participanten was noodzakelijk, omdat alleen bij uitstroom de TAK wordt afgenomen. De groep bevatte daarom geen leerlingen met een zeer korte LoE. Verder onderzoek is dus nodig om de effecten van deze factor nader te onderzoeken.

Verder kan dit onderzoek een theoretische bijdrage leveren aan de kennis die we hebben over de moeilijkheidsgraad van verschillende woordtypen. De resultaten bevestigen de resultaten uit eerder onderzoek dat nieuwkomers meer moeite hebben met het leren van werkwoorden dan van zelfstandig naamwoorden (Gagarina et al., 2017). Verder is er een verschil gevonden in de moeilijkheidsgraad van schoolwoorden versus thuiswoorden; thuiswoorden lijken voor nieuwkomers moeilijker te zijn, in lijn met de resultaten van Bialystok et al (2010).

Verdere factoren die niet in dit onderzoek zijn opgenomen, maar die wel van invloed kunnen zijn op de woordenschatgrootte van Kind T2-verwervers, zijn kwaliteit van de taalinput (Hoogeveen & Bonset, 2018; Paradis, 2011), sociaal economische status (Cote & Bornstein, 2014; Paradis, 2011) en opleiding van het kind in het thuisland. Het is goed mogelijk dat dergelijke factoren de scores op één van de gebruikte toetsen meer beïnvloeden dan de andere. Vervolgonderzoek is nodig om dit te bevestigen.

Hoofdstuk 5. Conclusie en aanbevelingen

Dit scriptieonderzoek, dat uiteenvalt in een exploratief deel en een experimenteel deel, heeft twee doelen gediend. Ten eerste, een exploratie, met als doel het in kaart brengen van het werkveld en de specifieke behoeften die daar leven, dit alles met de focus op woordenschat. Ten tweede, een experimenteel deel, met als doel het in kaart brengen van de verschillen tussen twee woordenschattoetsen die gebaseerd zijn op verschillende testmethoden, en de gevolgen die deze verschillen hebben voor de resultaten. In de tussentijdse discussies zijn de beantwoordingen aan deze doelen omschreven. Dit concluderende hoofdstuk zal bestaan uit een aantal aanbevelingen. Deze aanbevelingen zijn bedoeld om de eerste stappen richting de ontwikkeling van een goede woordenschattoets mogelijk te maken, gebaseerd op de bevindingen van zowel het eerste en tweede deel van dit scriptieonderzoek.

Onderzoek de geschiktheid van een toets voor het meten van voortgang door deze herhaaldelijk af te nemen

Vanuit het werkveld is de behoefte duidelijk gemaakt aan een woordenschattoets voor nieuwkomers die in staat is om te meten welke voortgang het kind boekt in de loop van de tijd. Er is dus behoefte aan een toets die het effect van LoE laat zien, en die herhaaldelijk af te nemen is. Het experiment dat in Hoofdstuk 4 beschreven is, is niet in staat geweest om de effectiviteit van de twee toetsen op deze punten met elkaar te kunnen vergelijken, vanwege de beperkte variabiliteit in LoE binnen de participantengroep en omdat de toets maar eenmaal is afgenomen. Om te onderzoeken hoe goed een toets het effect van LoE laat zien, en hoe herhaalbaar de toets is, is het aan te raden een onderzoeksopzet te kiezen waarin dezelfde toets herhaaldelijk wordt afgenomen bij dezelfde participantengroep.

Bepaal de inhoud van een methodeonafhankelijke toets aan de hand van geschikte frequentielijsten

De frequentielijsten die dienen als basis voor de toetsen die tegenwoordig in het nieuwkomersonderwijs worden gebruikt, volstaan niet voor de huidige doelgroep en situatie. De lijsten zijn veelal opgesteld aan de hand van het woordaanbod in het regulier onderwijs. Dit betekent dat de moeilijkheidsgraad van de woorden wellicht voor autochtone leerlingen geldt, maar voor nieuwkomers ander ligt. Dit wordt geïllustreerd door de resultaten van het experiment, waar de scores van de leerlingen de verwachte moeilijkheidsgraad niet volledig reflecteerden. Verder zijn de frequentielijsten vaak verouderd. Het lijkt erop dat er behoefte is aan een geheel nieuwe frequentielijst, die zowel geschikt is voor nieuwkomers als voor deze tijd. Zo'n frequentielijst zou bijvoorbeeld gebaseerd kunnen zijn op een corpus aan onderwijsmaterialen en leesboekjes voor nieuwkomers.

Verklein de invloed van storende factoren omwille van de inhoudsvaliditeit

Omwille van de inhoudsvaliditeit van een toets is het belangrijk dat er geen storende factoren zijn die ervoor zorgen dat sommige leerlingen beter scoren op een toets dan andere leerlingen. Hiervoor kan als voorbeeld worden gekeken naar toetsen die gebaseerd zijn op de *Coloring Book* methode. De inhoudsvaliditeit wordt in dit geval gewaarborgd doordat de toets niet wordt gepresenteerd als een meerkeuzetoets, waardoor de invloed van gokfactor wordt verkleind.

Zorg dat de resultaten op een toets zinnig te interpreteren zijn omwille van de constructvaliditeit

Veel experts uitten de behoefte aan een constructvalide toets. Met andere woorden, de resultaten van een toets moeten meer zeggen dan dat het kind het goed of minder goed doet op deze specifieke toets. Hier kan een voorbeeld worden genomen aan de TAK, waar de resultaten kunnen worden omgerekend naar een geschatte woordenschatgrootte. Een dergelijk getal is zinniger te interpreteren dan een ruwe score. De gekozen methode (Picture Selection Task) doet echter af aan de constructvaliditeit, omdat kinderen in hun verdere schoolloopbaan waarschijnlijk niet te maken krijgen met een dergelijke taak. De score op een PST zegt daarom vrij weinig over hoe moeilijk of makkelijk ze het in het vervolg gaan krijgen. Een meer natuurlijke toetscontext, zoals de context die wordt gecreëerd door de *Coloring Book* methode, kan daarom bijdragen aan de constructvaliditeit. Naast de bijdrage van een dergelijke speelse opzet aan de constructvaliditeit, zorgt het ook voor een motiverende en engagerende context.

Stel een normering op gebaseerd op een normgroep van nieuwkomers

Wanneer het doel, inhoud en de opzet van een toets bekend zijn, moet de normering worden vastgesteld op basis van een normeringsonderzoek onder nieuwkomers, zodat de toets zo goed mogelijk op deze doelgroep is afgesteld. Factoren die in het normeringsonderzoek meegenomen moeten worden, zijn Age of Onset, Length of Exposure, chronologische leeftijd, en, gebaseerd op de leerlijnen die op sommige Type 2-voorzieningen worden aangehouden, taalachtergrond en geletterdheid. Deze factoren moeten niet worden gezien als storende factoren die de inhoudsvaliditeit van een toets kunnen verminderen, maar als legitieme oorzaken van variatie binnen de doelgroep.

Heroverweeg de monitoring van de doeltaal

Monitoring van de woordenschatontwikkeling in de moedertaal is in de praktijk vaak moeilijk te realiseren, maar is theoretisch gezien zeer belangrijk. Kinderen laten in eentalige woordenschattest maar een klein gedeelte zien van de concepten waar ze een label voor kennen. Omdat kinderen nieuwe Nederlandse woorden makkelijker aanleren wanneer ze het concept al kennen vanuit hun thuistaal, kan het in de onderwijspraktijk nuttig zijn om inzicht in de conceptuele vocabulaire van het kind te hebben. Verder is een stevige basis van woordenschat in de moedertaal noodzakelijk om tweedetaalontwikkeling succesvol te laten verlopen. Om deze redenen is het zinvol de

mogelijkheden tot het monitoren van de moedertaal te heroverwegen. Monitoring hoeft immers niet te betekenen dat er ook in de thuistalen onderwijs hoeft te worden aangeboden. Het feit dat de leerkrachten de meeste thuistalen van de leerlingen zelf niet beheersen, hoeft dus geen probleem te zijn.

Dit scriptieonderzoek heeft getracht een stap in de richting te zetten van een adequate monitoring van de woordenschatontwikkeling van nieuwkomers, iets waar De Taalunie nadrukkelijk voor pleit (Bolhuis, 2019). Hopelijk bieden deze aanbevelingen genoeg aanknopingspunten voor deskundigen die zich op het moment buigen over een goede woordenschattoets voor nieuwkomers in het basisonderwijs. Hopelijk, want hoewel deze doelgroep al op heel veel manieren tegemoetgekomen wordt in de vorm van passend en kwalitatief goed onderwijs, is het op het gebied van woordenschattoetsing dat de behoefte erg groot is. We hebben gezien dat deze groep uniek is in zijn ontwikkeling, en dat daarom een woordenschattoets die eigenlijk niet voor hen bedoeld is, in de praktijk simpelweg niet volstaat. En aangezien de instroom van nieuwkomers in het basisonderwijs niet af lijkt te nemen, is dit een issue dat onze volste aandacht verdient.

Literatuur

Abbou, S. (2017). *Onderwijs aan Nieuwkomers: Benchmark. Een Verkennend Onderzoek naar Streefdoelen op Taalgebied voor Nieuwkomers in het Primair Onderwijs*. Inspectie van het Onderwijs.

Bacchini, S., Boland, T., Hulsbeek, M., Pot, H., & Smits, M. (2005). Duizend-en-een-woorden. De allereerste Nederlandse woorden voor anderstalige peuters en kleuters. SLO.

Berding, M., & Delgijer, L. (2020). *Handleiding Toetsen Wereld vol Woorden*. CED-Groep, RSM Erasmus Universiteit.

Bialystok, E., Luk, G., Peets, K. F., & Yang, S. (2010). Receptive vocabulary differences in monolingual and bilingual children. *Bilingualism: Language and Cognition*, 13(4), 525–531. <https://doi.org/10.1017/S1366728909990423>

Blumenthal, M., & Vermeer, A. (2012). You've got TAK-mail. *Van Horen Zeggen*, 10–18.

Bolhuis, M. (2019). *Advies Taal en Nieuwkomers*. De Taalunie.

Bree, C. van. (1996). *Historische taalkunde* (2. herziene druk). Acco.

Bulterman, J., & Muynck, B., de. (2014). Toetsen vanuit het instrumentele paradigma. In *Is alles van waarde meetbaar?. Toetsing en vorming in het onderwijs*. Buijten & Schipperheijn.

Cairns, H. S., McDaniel, D., & McKee, C. (1998). The act-out task. In *Methods for assessing children's syntax*. publisher not identified. <http://cognet.mit.edu/book/methods-assessing-childrens-syntax>

Chondrogianni, V., & Marinis, T. (2011). Differential effects of internal and external factors on the development of vocabulary, tense morphology and morpho-syntax in successive bilingual children. *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 1(3), 318–345.

<https://doi.org/10.1075/lab.1.3.05cho>

CITO. (z.d.). Woordenschat. Geraadpleegd 6 september 2020, van

<https://www.cito.nl/onderwijs/primair-onderwijs/lvs/toetsen/woordenschat>

Cobo-Lewis, Pearson, B. Z., Eilers, R. E., & Umbel, V. M. (2002). Effects of Bilingualism and Bilingual Education on Oral and Written English Skills: A Multifactor Study of Standardized Test Outcomes. In D. K. Oller & R. E. Eilers (Red.), *Language and literacy in bilingual children* (pp. 64–97). Multilingual Matters.

Conboy, B., & Montanari, S. (2016). Early Lexical Development in Bilingual Infants and Toddlers. In E. Nicoladis & S. Montanari (Red.), *Bilingualism across the lifespan: Factors moderating language proficiency*. (pp. 63–79). American Psychological Association.

<https://doi.org/10.1037/14939-000>

Core, C., Hoff, E., Rumiche, R., & Señor, M. (2013). Total and Conceptual Vocabulary in Spanish–English Bilinguals From 22 to 30 Months: Implications for Assessment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 56(5), 1637–1649. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2013/11-0044\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2013/11-0044))

Cote, L. R., & Bornstein, M. H. (2014). Productive vocabulary among three groups of bilingual American children: Comparison and prediction. *First Language*, 34(6), 467–485.

<https://doi.org/10.1177/0142723714560178>

Cummins, J. (1979). Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. *Review of Educational Research*, 49(2), 222–251.

<https://doi.org/10.3102/00346543049002222>

David, A., & Wei, L. (2005). The composition of the Bilingual Lexicon. In *ISB4: Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism* (pp. 594–607). Cascadilla Press.

De Houwer, A., Bornstein, M. H., & Putnick, D. L. (2014). A bilingual–monolingual comparison of young children’s vocabulary size: Evidence from comprehension and production. *Applied Psycholinguistics*, 35(6), 1189–1211. <https://doi.org/10.1017/S0142716412000744>

de Villiers, P. A., & de Villiers, J. G. (2010). Assessment of language acquisition. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science*, 1(2), 230–244. <https://doi.org/10.1002/wcs.30>

Ehl, B., Bruns, G., & Grosche, M. (2020). Differentiated bilingual vocabulary assessment reveals similarities and differences compared to monolinguals: Conceptual versus single-language scoring and the relation with home language and literacy activities. *International Journal of Bilingualism*, 24(4), 715–728. <https://doi.org/10.1177/1367006919876994>

Expertisecentrum Anderstaligen. (z.d.). Leerlijnen ECA tot 40 weken in Nederland.

<https://www.eca-emmen.nl/documenten/>

Gagarina, N., Posse, D., Gey, S., Golcher, F., & Topaj, N. (2017). Bilingual lexicon development in German in preschool children with the home languages Russian and Turkish. In H. Peukert & I. Gogolin (Red.), *Hamburg Studies on Linguistic Diversity* (Vol. 6, pp. 125–142). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/hslid.6.07gag>

- Gathercole, V. (2010). Bilingual children: Language and assessment issues for educators. In K. Littleton, C. P. Wood, & J. Kleine Staarman (Red.), *International handbook of psychology in education* (First edition, pp. 713–748). Emerald.
- Golberg, H., Paradis, J., & Crago, M. (2008). Lexical acquisition over time in minority first language children learning English as a second language. *Applied Psycholinguistics*, 29(1), 41–65. <https://doi.org/10.1017/S014271640808003X>
- Groenen, G. (2011). *The effects of internal and external factors and cognates on the vocabulary scores of Dutch-English bilingual children* [Master Thesis]. Universiteit Utrecht.
- Gross, M., Buac, M., & Kaushanskaya, M. (2014). Conceptual Scoring of Receptive and Expressive Vocabulary Measures in Simultaneous and Sequential Bilingual Children. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 23(4), 574–586. https://doi.org/10.1044/2014_AJSLP-13-0026
- Hanzehogeschool Groningen. (2020a). TAK BB (Taaltoets Allochtone Kinderen Bovenbouw). <https://www.hanze.nl/nld/onderzoek/kenniscentra/hanzehogeschool-centre-of-expertise-healthy-ageing/lectoraten/lectoraten/lahc/producten/producten/taalexpert/logopedie/diagnostic-tools/tak-bb-taaltoets-allochtone-kinderen-bovenbouw>
- Hanzehogeschool Groningen. (2020b). TalleK (Taaltoets alle Kinderen). <https://www.hanze.nl/nld/onderzoek/kenniscentra/hanzehogeschool-centre-of-expertise-healthy-ageing/lectoraten/lectoraten/lahc/producten/producten/taalexpert/logopedie/diagnostic-tools/tallek-taaltoets-alle-kinderen>
- Hilte, M., & Verhallen, M. (2014). *Woordkennis toetsen: Weet wat je meet. Jeugd in School en Wereld*, 6–9.
- Hoff, E., Core, C., Place, S., Rumiche, R., Señor, M., & Parra, M. (2012). Dual language exposure and early bilingual development. *Journal of Child Language*, 39(1), 1–27. <https://doi.org/10.1017/S0305000910000759>
- Hoogeveen, M., & Bonset, H. (2018). *Woordenschatontwikkeling in het basisonderwijs opnieuw onderzocht*. SLO.
- Inspectie van het Onderwijs. (2016a). *De kwaliteit van het onderwijs aan nieuwkomers, type 1 en 2, 2014/2015*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs. Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs. (2016b). *Onderzoekskader 2017 voor het toezicht op de voorschoolse educatie en het primair onderwijs*. Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Jacobs, B. (2016). *Woordenschat van nieuwkomers in het basisonderwijs* [Master Thesis]. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.
- Junker, D. A., & Stockman, I. J. (2002). Expressive Vocabulary of German-English Bilingual Toddlers. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 11(4), 381–394. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2002/042\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2002/042))
- Kopmels, D., & Bogaarts, M. (z.d.). *5 stappen en 2 tips om taal te leren aan anderstaligen*. Bazalt Educatieve Uitgaven, Training en Coaching. Geraadpleegd 31 juli 2020, van <https://www.bazalt.nl/component/acymailing/listid-6-po-aanmelders-site/mailid-528-5-stappen-en-2-tips-om-taal-te-leren-aan-anderstaligen>

- Kuiken, F., & Droge, S. (2010a). *Woordenlijst Amsterdamse Kinderen*. Universiteit van Amsterdam.
- Kuiken, F., & Droge, S. (2010b). *Woordenlijst Amsterdamse Kinderen*. <https://oud.digiwak.nl/wak/index.php#13>
- Kuiken, F., Mottart, A., & Vanhooren, S. (2016). Woordenschatuitbreiding bij zes- tot twaalfjarige leerlingen, inclusief nieuwkomers. In *30e Conferentie Onderwijs Nederlands* (pp. 9–13). Skribis.
- Leseman, P. P. M. (2000). Bilingual Vocabulary Development of Turkish Preschoolers in the Netherlands. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 21(2), 93–112. <https://doi.org/10.1080/01434630008666396>
- LOWAN. (2020a). Digiwak. <https://www.lowan.nl/po/lesmateriaal/digiwak-3/>
- LOWAN. (2020b). LOGO3000. <https://www.lowan.nl/po/lesmateriaal/logo3000/>
- LOWAN. (2020c). *Mondeling Nederlands Nieuw*. <https://www.lowan.nl/po/lesmateriaal/mondeling-nederlands-nieuw/>
- LOWAN. (2020d). *Ontwikkelingsperspectief*. LOWAN.
- LOWAN. (2020e). *Scholendatabase*. LOWAN. <https://www.lowan.nl/po/scholen/>
- LOWAN. (2020f). *Typen scholen—Nieuwkomerslocaties*. LOWAN. https://www.lowan.nl/po/opzet_scholen/typen-nieuwkomerslocaties/
- LOWAN. (2020g). *Wereld vol woorden—Cursorisch*. <https://www.lowan.nl/po/lesmateriaal/wereld-vol-woorden-cursorisch/>
- LOWAN. (2020h). *Wereld vol Woorden—Thematisch*. <https://www.lowan.nl/po/lesmateriaal/wereld-vol-woorden-thematisch/>
- LOWAN. (2020i). *Zien is Snappen*. <https://www.lowan.nl/po/lesmateriaal/zien-is-snappen/>
- Marchman, V. A., Fernald, A., & Hurtado, N. (2010). How vocabulary size in two languages relates to efficiency in spoken word recognition by young Spanish–English bilinguals. *Journal of Child Language*, 37(4), 817–840. <https://doi.org/10.1017/S0305000909990055>
- Meisel, J. M. (2008). Child second language acquisition or successive first language acquisition? In B. Haznedar & E. Gavrusseva (Red.), *Current Trends in Child Second Language Acquisition: A generative perspective* (Vol. 46, pp. 55–80). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/lald.46.04mei>
- Mulder, F., Timman, Y., & Verhallen, S. (2009). *Handreiking bij de Basiswoordenlijst Amsterdamse Kleuters (BAK)*. Instituut voor Taalonderzoek en Taalonderwijs en Anderstaligen.
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge University Press.
- Nieuwenkamp, K., & Busch, E. (2017). *Zo wordt je school NT2-proof*. HCO.
- Oller, D. K., Pearson, B. Z., & Cobo-Lewis, A. B. (2007). Profile effects in early bilingual language and literacy. *Applied Psycholinguistics*, 28(2), 191–230. <https://doi.org/10.1017/S0142716407070117>
- Paradis, J. (2011). Individual differences in child English second language acquisition: Comparing child-internal and child-external factors. *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 1(3), 213–237. <https://doi.org/10.1075/lab.1.3.01par>

- Patterson, J. L. (2002). Relationships of expressive vocabulary to frequency of reading and television experience among bilingual toddlers. *Applied Psycholinguistics*, 23(4), 493–508. <https://doi.org/10.1017/S0142716402004010>
- Pearson, B. Z. (1998). Assessing Lexical Development in Bilingual Babies and Toddlers. *International Journal of Bilingualism*, 2(3), 347–372. <https://doi.org/10.1177/136700699800200305>
- Pearson, B. Z., & Fernández, S. C. (1994). Patterns of Interaction in the Lexical Growth in Two Languages of Bilingual Infants and Toddlers. *Language Learning*, 44(4), 617–653. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1994.tb00633.x>
- Pearson, B. Z., Fernandez, S. C., Lewedeg, V., & Oller, D. K. (1997). The relation of input factors to lexical learning by bilingual infants. *Applied Psycholinguistics*, 18(1), 41–58. <https://doi.org/10.1017/S0142716400009863>
- Pearson, B. Z., Fernández, S. C., & Oller, D. K. (1993). Lexical Development in Bilingual Infants and Toddlers: Comparison to Monolingual Norms. *Language Learning*, 43(1), 93–120. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1993.tb00174.x>
- Pichon, E. le, Erning, R. van, & Baauw, S. (2016). Nederland. Universiteit Utrecht.
- Pinto, M., & Zuckerman, S. (2018). Coloring Book: A new method for testing language comprehension. *Behavior Research Methods*, 51(6), 2609–2628. <https://doi.org/10.3758/s13428-018-1114-8>
- Place, S., & Hoff, E. (2011). Properties of Dual Language Exposure That Influence 2-Year-Olds' Bilingual Proficiency: Dual Language Exposure and Bilingual Proficiency. *Child Development*, 82(6), 1834–1849. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2011.01660.x>
- PO-raad. (2020). Asielzoekers en nieuwkomers. PO-raad. <https://www.poraad.nl/themas/school-kind-omgeving/asielzoekers-en-nieuwkomers>
- Quintus Bosz, L., & Bacchini, S. (2008). Taallijn aanvulling NT2: Werken met beginnende tweedetaalverwerwers. Sardes, Eperisecentrum Nederlands.
- Schwartz, B. D. (2004). Why child L2 acquisition? *LOT Occasional Series*, 3, 47–66.
- Seliger, H. W., & Shohamy, E. (1997). *Second language research methods* (4. impr). Oxford Univ. Press.
- Snow, C. E., & Hoefnagel-Höhle, M. (1978). The Critical Period for Language Acquisition: Evidence from Second Language Learning. *Child Development*, 49(4), 1114–1128.
- Stichting DigiWak. (z.d.). DigiWak. Geraadpleegd 19 juli 2020, van <https://www.digiwak.nl/info.php>
- Tellings, A., Hulsbosch, M., Vermeer, A., & Bosch, van den, A. (2015). BasiLex: An 11.5 million words corpus of Dutch texts written for children. *Computational Linguistics in the Netherlands Journal*, 4, 191–204.
- Thordardottir, E. (2011). The relationship between bilingual exposure and vocabulary development. *International Journal of Bilingualism*, 15(4), 426–445. <https://doi.org/10.1177/1367006911403202>
- Uccelli, P., & Páez, M. M. (2007). Narrative and Vocabulary Development of Bilingual Children From Kindergarten to First Grade: Developmental Changes and Associations Among English and

- Spanish Skills. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 38(3), 225–236.
[https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2007/024\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2007/024))
- Umbel, V. M., Pearson, B. Z., Fernandez, M. C., & Oller, D. K. (1992). Measuring Bilingual Children's Receptive Vocabularies. *Child Development*, 63(4), 1012.
<https://doi.org/10.2307/1131250>
- Unsworth, S. (2005). Child L2, Adult L2, Child L1: Differences and similarities ; a study on the acquisition of direct object scrambling in Dutch. *LOT*.
- Unsworth, S., & Blom, E. (2010). Comparing L1 children, L2 children and L2 adults. In S. Unsworth & Blom, Elma (Red.), *Experimental methods in language acquisition research* (pp. 201–222). Benjamins. https://books.google.nl/books?hl=nl&lr=&id=1gx-I6jvrclC&oi=fnd&pg=PA201&dq=unsworth+child+l2+vocabulary&ots=MR2BA10CIL&sig=gkSUyZT8k7T_r_Xn-TsVocIFxj8&redir_esc=y#v=onepage&q=unsworth%20child%20l2%20vocabulary&f=false
- van Druten-Frietman, L., Denessen, E., Gijssels, M., & Verhoeven, L. (2015). Child, home and institutional predictors of preschool vocabulary growth. *Learning and Individual Differences*, 43, 92–99. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.08.032>
- Verhagen, J., Mulder, H., Boom, J., Hoofs, H., Slot, P., & Leseman, P. (2016). Woordenschat. In *Ontwikkeling van kinderen en relatie met kwaliteit van voorschoolse instellingen* (pp. 55–66). Kohnstamm Instituut.
- Verhallen, M. (2009). Meer en beter woorden leren. Projectbureau Kwaliteit PO-Raad.
- Verhallen, M., & Verhallen, S. (2004). *Woorden leren, woorden onderwijzen: Handreiking voor leraren in het basis- en voortgezet onderwijs* (7. dr). Univ., Inst. voor Taalonderzoek en Taalonderwijs Anderstaligen, ITTA.
- Verhoeven, L. (2007). Early bilingualism, language transfer, and phonological awareness. *Applied Psycholinguistics*, 28(3), 425–439. <https://doi.org/10.1017/S0142716407070233>
- Verhoeven, L., & Vermeer, A. (1992). Woordenschat van leerlingen in het basis-en MLK-onderwijs. *Pedagogische Studiën*, 69(3), 218–234.
- Verhoeven, L., & Vermeer, A. (2006). Verantwoording taaltoets alle kinderen (TAK). Centraal Instituut voor Toetsontwikkeling.
- Vermeer, A. (2001). Breadth and depth of vocabulary in relation to L1/L2 acquisition and frequency of input. *Applied Psycholinguistics*, 22(2), 217–234.
<https://doi.org/10.1017/S0142716401002041>
- Zuckerman, S., Pinto, M., Koutamanis, E., & Spijk, Y. van. (2016). A New Method for Testing Language Comprehension Reveals Better Performance on Passive and Principle B Constructions. *BUCLD 40: Proceedings of the 40th annual Boston University Conference on Language Development*, 443–456.

Bijlage A – Streefdoelen Expertisecentrum Anderstaligen

Tabel A.1

De streefdoelen van het Expertisecentrum Anderstaligen te Emmen voor de scores op de TAK, onderdeel Passieve Woordenschat. Naar: Expertisecentrum Anderstaligen (z.d).

Leerlijn	Beschrijving	Leeftijd	Streefdoel 20 weken	Streefdoel 40 weken
1	te jong voor geletterdheid	-	1000	2500
2	ongeletterd	6-8 jaar	1000	2500
		8-9 jaar	1500	3000
3	geletterd, niet-verwante taal	6-8 jaar	1000	2500
		8-9 jaar	1500	3000
4	geletterd, verwante taal	6-8 jaar	1000	2500
		8-9 jaar	1500	3000
5	ongeletterd	vanaf 9 jaar	1500	3000
6	geletterd, niet-verwant	9-10 jaar	1500	3000
		10-11 jaar	1500	4000
		11-12 jaar	2000	4000
7	geletterd, verwant	alle leeftijden	2000	4000

Bijlage B – Benchmarks Abbou (2017)

Tabel B.1:

Benchmarks voor de scores op Mondeling Nederlands Nieuw voor drie leeftijdsgroepen, uitgesplitst naar type woordenschat en toetsmoment. Naar: Abbou (2017). Geen benchmark is gegeven bij minder dan 10 cases als basis.

		Ruwe scores voor < 7;6 jaar/groep 3-4 (SD)	Ruwe scores voor 7;6-10;6 jaar/groep 5-6 (SD)	Ruwe scores voor >10;6/groep 7-8 (SD)
Passieve woordenschat				
	Cursus 1	40.23 (7.09)	39.24 (7.23)	40.70 (6.45)
	Cursus 2	42.24 (5.15)	42.79 (5.74)	43.63 (4.46)
	Cursus 3	42.56 (5.44)	45.83 (6.36)	44.87 (4.50)
	Cursus 4	43.83 (4.51)	45.79 (3.59)	45.50 (3.97)
	Eindtoets	-	47.42 (2.78)	-
Actieve woordenschat				
	Cursus 2	32.89 (9.01)	37.52 (7.61)	37.88 (7.14)
	Cursus 3	35.85 (7.36)	38.79 (9.44)	39.09 (6.30)
	Cursus 4	35.61 (7.36)	40.93 (5.71)	41.93 (5.63)
	Eindtoets	-	41.91 (5.24)	-

Tabel B.2:

Benchmarks voor scores op de Taaltoets Alle Kinderen voor drie leeftijdscategorieën. Naar: Abbou (2017). Geen score is gegeven bij minder dan 10 cases.

			Woordvoorraad voor < 7;6 jaar/groep 3-4 (SD)	Woordvoorraad voor 7;6-10;6 jaar/groep 5-6 (SD)	Woordvoorraad voor >10;6/groep 7- 8 (SD)
Passieve woordenschat	Na 10 weken	geschat	-	1267 (704)	-
	Na 20 weken	exact	1457 (699)	2680 (2218)	2827 (2645)
		geschat	1408 (947)	1875 (897)	1850 (892)
	Na 26 weken	exact	2604 (1099)	2689 (1080)	-
	Na 30 weken	exact	-	3344 (1140)	-
	Na 40 weken	exact	3354 (916)	3560 (976)	3787 (1756)
		geschat	3021 (1079)	3773 (938)	-
Actieve woordenschat	Na 20 weken	exact	786 (833)	1728 (1439)	1620 (1514)
	Na 26 weken	exact	1013 (573)	1068 (616)	-
	Na 30 weken	exact	-	1335 (915)	-
	Na 40 weken	exact	2290 (1361)	3086 (1649)	3007 (1766)

Bijlage C - Interviewvragen

Deze interviewvragen dienen als leidraad voor de gesprekken met de onderwijsprofessionals van De Taalschool Utrecht en De Internationale Taalklas Haarlem. Het is niet noodzakelijk dat de volgorde precies wordt aangehouden, zolang ze allemaal maar worden beantwoord in de loop van het gesprek.

Welke woordenschattoetsen worden op het moment op uw gebruikt? Wat is het doel van deze toetsen? Wat wordt er precies mee gemeten?

Wat is de opzet en procedure van deze toets?

Welke maatstaven worden aangehouden bij deze toetsen? Zijn dit eentalige normen, of bestaan er normen voor nieuwkomers? Op basis waarvan zijn die vastgesteld?

Bent u tevreden met de validiteit, betrouwbaarheid, het niveau en de praktische uitvoerbaarheid van de toets? Overige opmerkingen/verbeterpunten?

Zijn er woordenlijsten die jullie aanhouden die kinderen zouden moeten leren? Wat is uw mening over deze woordenlijsten? Te veel/te weinig/de verkeerde woorden?

Open vraag: hoe zou een ideale woordenschattoets volgens u eruitzien?

Doorvragen: wat zou het niveau van de woorden moeten zijn? Welke woorden wil je testen? Hoeveel items is de max (of verschilt dat per leeftijd)? Wat moet de opbouw zijn? Woorden groeperen op thema? Wat is de afbreeknorm, zoals die 5 is bij de TAK?

Zijn er mogelijkheden om de ontwikkeling van woordenschat in de moedertaal ook te monitoren? Zo nee, zouden u dat wel graag willen? Waarom wel of niet?

Bijlage D – Uitwerking Interviews

Cursief: Interviewer

Non-cursief: Geïnterviewde

Interview 1

Geïnterviewde: Ambulant begeleider; begeleidt de uitstroom van leerlingen van de Type 2-school naar het regulier onderwijs.

[uitleg over het doel van dit interview]

Super, daar zit heel Nederland op te wachten, op een woordenschattoets. Al jaren, ik werk al 18 jaar in het nieuwkomersonderwijs, en we doen het nog steeds met een hele oude toets, waar je eigenlijk niks meer aan hebt. Maar de inspectie verwacht dat je een goede woordenschattoets afneemt en dat vinden we zelf ook belangrijk, maar wat heb je aan een toets uit de jaren 80? Die woorden bestaan soms niet eens meer. Dus alleen maar heel erg fijn, ik hoop dat dit iets gaat opleveren.

Even heel algemeen, wat is uw rol op deze school?

Echt een school voor nieuwkomers, dus kinderen die 0 Nederlands spreken als ze binnenkomen. Ik ben jaren leerkracht geweest, daarna intern begeleider, en sinds kort ben ik ambulant begeleider, dus kinderen die bij ons uitstromen naar een reguliere basisschool... Ik probeer die basisscholen op weg te helpen hoe ze met dit kind verder moeten gaan, want die kinderen zijn na een jaar nog niet klaar. Ik probeer dus buiten de school een meerjarenplan op te zetten.

Kinderen blijven dus ongeveer een jaar op deze school?

Gemiddeld wel ja. Oudere kinderen van een jaar of 11 of 12, die blijven vaak een extra jaar, want na een jaar Nederlands kan je eigenlijk niet naar het VO, want dat krijgen ze een extra jaar. Maar gemiddeld een jaar.

Hoeveel kinderen zitten er nu ongeveer op het ITK?

Ongeveer 230.

Dat zijn vast heel diverse kinderen

Ja, meer dan 50 nationaliteit.

En kinderen verschillen waarschijnlijk ook in vooropleiding

Ja, sommige kinderen hebben een normale schoolopleiding gehad, die hoeven alleen maar de taal te leren. Maar andere kinderen zijn echt nooit naar school geweest. Dus als je 11 bent en je hebt nog nooit een school geweest, dan is dat heel anders.

Dan komt lezen en schrijven er ook nog bij.

Ja, een potlood is al van 'huh?'.

Dus dan moeten jullie echt per kind kijken wat het startpunt is en wat nodig is.

Ja, helemaal op maat. Ieder kind heeft een eigen programma met doelen.

Jullie gebruiken dus een verouderde woordenschattoets. Welke is dat?

De TAK-toets. Het is officieel een kleutertoets. Vroeger was er een verschillende normering voor allochtone kinderen, maar nu niet meer. Maar die woorden, en de verwachte antwoorden, dat is niet meer bruikbaar.

De TAK bestaat uit heel veel onderdelen. Wij hebben daar dus de passieve woordenschat uit gekozen. Daar zien kinderen vier plaatjes, en moeten ze de juiste kiezen. Er is niet echt een actieve woordenschattoets, dus daar hebben we de woordomschrijving gekozen. Dus kinderen moeten uitleggen 'wat is een tak?'. En dat antwoordmodel passen we al een beetje aan. Kinderen hoeven bij een ui niet meer te zeggen 'een sterk geurend bolgewas', het is al goed dat een kind zegt 'mama snijdt, ga ik huilen...', dat vinden we dan al goed, want dan weet een kind wat een ui is. Ooit was het een goeie toets, maar niet meer van deze tijd.

Uit de TAK komt een bepaalde score. Hoe worden deze scores geïnterpreteerd? Is er een normering?

Er komt een inschatting uit van hoeveel woorden een kind zal kennen. 5/10 goed is dan, ik zeg maar wat, 2100 woorden. We hebben ook zelf woordenschattoetsen. We werken met thema's, en na ieder thema van zo'n 4 weken hebben we een passieve toets. Kinderen moeten aanwijzen wat het woordje is, net als bij de TAK. En dan de actieve toets, dan krijgen de kinderen een plaatje, en moeten ze het woord zeggen wat het is. Dat is een methode-afhankelijke toets, dan test je eigenlijk je eigen onderwijs.

Dus, er is een behoefte aan een methode-onafhankelijke toets die beter is dan de TAK.

Ja, dat is de vraag. Het liefst eentje die gebruiksvriendelijk is. Ooit werkten we met PRISMA, dat heet tegenwoordig Mondeling Nederlands Nieuw. Daar zit ook een toets bij, dan kijk je na een jaar wat er is blijven hangen, maar die is niet methode-onafhankelijk. Dus het zou mooi zijn als er een toets is komt die aangeeft in welk stadium een kind zit van het aanleren van het Nederlands. Dus een beginnersniveau, vergelijkbaar met groep 3/4, of met een bepaalde leeftijd? En dan passief én actief.

Gebruiken jullie nu de TAK-toets eenmalig, of om voortgang te meten?

Om voortgang te meten. We nemen hem twee keer af, na ongeveer 20 weken.

Die TAK-bestaat uit verschillende niveaus, als ik het goed begrijp.

Nou, er zit een afbreeknorm in. Je stopt als het kind 5 keer een woord fout heeft. Dus, hoe verder je komt, hoe hoger je scoort.

Wat vindt u van het niveau van de TAK?

Als nieuwkomer scoor je altijd slecht, omdat het bedoeld is voor eentalige kinderen. Je ziet natuurlijk wel voortgang, maar je blijft slecht scoren. Het zou mooi zijn als er een test zou komen echt voor nieuwkomers.

Op basis waarvan zou die nieuwkomersnorm dan vastgesteld moeten worden? Moet je de score van zo'n kind vergelijken met andere nieuwkomerskinderen, of met zichzelf? Wat zijn uw ideeën hierover?

In ieder geval met nieuwkomerskinderen. Daarvoor kan je een pilot draaien. Het zou mooi zijn als de score kan vergelijken met wat een Nederlands kind van die leeftijd scoort. Uiteraard moet je ook het kind met zichzelf vergelijken. Ik denk, kijkend naar onze eigen woordenschattoets, dat de kinderen die lager scoren de kinderen zijn die geen onderwijs hebben gehad of moeilijker leren. Die variatie hou je altijd. Daaraan kan je zien dat je met die kinderen meer moet oefenen.

Een vergelijking met eentalige kinderen zou dus zinvol kunnen zijn. Is zo'n vergelijking eigenlijk eerlijk?

Niet. Maar ik verwacht wel dat basisscholen daarnaar gaan vragen. Ze willen weten waar ze de scores van een kind mee moeten vergelijken. Dus je zou kunnen werken in stadia, dat bijvoorbeeld stadium 4 het hoogst haalbare is. Je moet wel echt een niveau eruit kunnen halen.

Het blijft lastig dat de variatie tussen nieuwkomers zou groot is. Sommige komen veel dichterbij de buurt bij eentalige leeftijdsgenootjes dan anderen.

U bent betrokken bij doorstroming naar basisscholen. Neemt u bij de samenstelling van een meerjarenplan ook de score op de TAK mee?

Ja, je neemt dus alle scores mee. Bij ons maakt een kind enorme sprongen, en je probeert te zorgen dat dat kind er op de basisschool mee doorgaat. Alleen voor mondelinge taal is dat niet te meten, want de basisscholen gebruiken de TAK niet meer. Je kunt voortgang op de basisschool dus niet meer meten. Je kan na een aantal maanden wel zien dat een kind vooruitgaat, maar daar heb je niet zo veel aan. Met andere vakken zijn er wel vergelijkbare resultaten. Maar het is moeilijk, zo'n toets.

Jullie gebruiken dus methode-afhankelijke toetsen. Voor jullie woordenschatonderwijs, welke lijsten gebruiken jullie daarvoor?

We gebruiken in ieder geval de BAK-lijst. Daar hebben we zelf lijsten uitgehaald en thema's ontworpen. Op het moment gebruiken we Wereld Vol Woorden, die is ook gebaseerd op de BAK-lijst. Dat is dus een basislijst, die woorden zitten er altijd wel in. Ik denk, als je een toets maakt, begin dan bij de BAK-lijstwoorden. En als je hem een niveau moeilijker maakt, dan neem je de WAK-lijstwoorden, die volgen daarop.

Bent u zelf tevreden met de BAK-lijst?

Die zou ook wel eens vernieuwd moeten worden hoor. Hij is wel bruikbaar dan de TAK, maar er blijven woorden in zitten die in het dagelijks taalgebruik niet meer voorkomen. Het zou handig zijn als we na een jaar zouden kunnen testen of een kind voldoende woorden kent om uit te kunnen stromen naar een volgende school. Zo'n BAK-lijst is een lijst die kleutertjes moeten kennen als ze naar groep 3 gaan, of zelfs naar groep 1 (?). Je mag verwachten dat onze kinderen na een jaar de basiswoorden kennen, maar dat is niet altijd het geval.

Dus de resultaten zou je moeten kunnen vertalen naar: hoeveel basiswoorden beheerst het kind?

Ja, dus het niveau meten. Kent het kind voldoende woorden om verder te komen.

Wat voor soort woorden zitten er in die BAK-lijst? School- of thuiswoorden?

Vooral dagelijkse taal. Ook woorden die bij school horen, maar echte schooltaalwoorden of vaktaalwoorden niet echt.

Misschien is dat ook wel goed, dat de basis van de thuiswoorden eerst wordt gelegd.

Ja, want als het kind de thuiswoorden niet kent, dan heeft het later nog veel meer moeite. Dus het zou mooi zijn als die toets zou oplopen in moeilijkheidsgraad. Dus beginnen met de BAK, en daarna een stukje WAK. Kinderen die voor het tweede jaar bij ons zitten, hun woordenschat breidt echt uit, die leren zelfs schooltaalwoorden. Bij die kinderen ga je aan het eind kijken of het een kind is voor het praktijkonderwijs, of kan ie naar de mavo, of vwo? Dat is nu een beetje nattevingerwerk, wat mondelinge taal betreft. Kent het kind daarentegen, desondanks, dat soort vreselijke woorden?

Dus eigenlijk zou je zeggen dat je de toets moeilijk genoeg kan moet maken, zodat kinderen die veel weten, dat ook kunnen laten zien?

Ja.

Zou u dan nog verschillende moeilijkheidsgraden willen zien, voor kinderen van verschillende leeftijden?

Nou ja, als je het helemaal ideaal wil hebben... zou je een aparte toets kunnen maken voor kinderen die in hun land van herkomst wel of geen onderwijs hebben gehad. Maar dat is wel heel veel werk, dus het is misschien beter om hem oplopend in moeilijkheidsgraad te hebben, en dan toch met een soort afbreeknorm.

Is die afbreeknorm zoals bij de TAK zit geschikt?

Soms ga ik na vijf fouten door, dat is niet helemaal de bedoeling, omdat een kind de woorden erna misschien wel kent. Misschien zou je er acht moeten doen. De PPVT heeft ook een afbreeknorm. Soms scheelt een afbreeknorm een hoop frustratie. Als een kind het heel lastig vindt, en het moet alle vijftig woorden door, is het aan het eind niet meer leuk. Dus dan is zo'n afbreeknorm handig. Aan de andere kant zou ik het ook heel fijn vinden, als je bijvoorbeeld 20 woorden passief en 20 woorden actief zou testen. Je kan daar ook een niveaubepaling uit halen en dan ben ook al een heel eind.

Ik zou al heel blij zijn met een toets met onafhankelijke woorden. Je selecteert welke woorden kinderen moeten kunnen weten om verder te kunnen in het basisonderwijs, zodat je kan zien: heeft een kind handvatten genoeg, en dan toets je die woorden.

Dat zou dan bedoeld zijn om aan het eind van het jaar op de school gebruikt te worden. Een afsluitende toets.

Ja, en een toets met een afbreeknorm kan je na tien weken ook al doen, zodat je voortgang ziet.

Bij het maken van het toets is het inderdaad belangrijk om te bedenken wat het doel is van een toets. Op basis van dat soort afwegingen gaat een toets er waarschijnlijk ook anders uitzien. Dus als je denkt aan de vraag 'wat is de belangrijkste functie die een toets moet hebben?', dan zegt u eigenlijk: een afsluitende toets op basis waarvan de basisscholen verder kunnen?

Daar zou ik al heel blij mee zijn. Nog mooier zou het zijn als zo'n toets heel simpel begint en ook doorgaat, zodat je in de basisschool ook verder kan meten. En dan ga je weer denken aan zo'n afbreeknorm, omdat je zo'n norm meerdere keren per jaar af kan nemen, en je kan op de basisschool blijven meten.

Dan moet een toets ook verschillende woorden moeten hebben iedere keer, zodat je hem kan herhalen.

Ja.

Een toets moet ook niet al te lang zijn. Wat is uw ervaring daarmee, bij hoeveel woorden raakt een kind zijn aandacht kwijt?

Bij onze eigen toetsen doen we 20 passief en 20 actief, dat is heel goed te doen. De PRISMA toets had 50 actief en 50 passief. Omdat dat woorden waren waar kinderen goed op scoorden, was dat goed te doen. Het wordt pas vervelend als het hele moeilijke woorden zijn, en dan is zo'n afbreeknorm fijn. Dat kan je natuurlijk ook zelf doen, maar als je toch een mooie toets gaat maken... Dat zou ideaal zijn. Met een A- en een B-versie zou je ook al heel ver zijn. Als je test hoe goed kinderen kunnen lezen, heb je ook twee versies, zodat je geen inoefening van de woorden hebt. Het zijn vergelijkbare woorden met een vergelijkbare moeilijkheidsgraad, maar wel een andere versie. Dat zou je met een woordenschattoets ook kunnen doen.

[geeft uitleg over de coloring book]

Zoiets is voor kinderen natuurlijk hartstikke leuk, en het scheelt weer voor de leerkracht dat het ook op de computer kan.

Dat zijn inderdaad de voordelen. Plus, je hebt een kleinere gokkans.

Precies. Die passieve TAK-toets kan je ook op de computer doen. En bij sommige kinderen zie je dat ze heel goed kunnen gokken, want dat scoren ze veel te hoog.

Stel dat we een woordenschattoets zouden maken gebaseerd op de CB. Zou het volgens u dan uitmaken of het kind ook de juiste kleur kiest? Of ook al zou hij groen gaan kleuren als hij hoort 'het paarse schaap staat in de wei'? Daar zat ik zelf over na te denken over dat uitmaakt.

Test je de kleuren, test je het schaap, of test je wei. Een kind weet in het begin niet wat paars, schaap en wei is. Dus je moet heel goed weten wat je wilt testen.

Er moet natuurlijk wel een kleur genoemd worden zodat het kind gaat kleuren.

Ja, dan maakt het niet uit welke kleur het kind kiest. Dan kan je ook zeggen 'kleur het schaap in de wei', of 'kleur het schaap', dan ben je al een heel eind. Als je alleen schaap wilt toetsen, dan is dat al genoeg. Je moet oppassen dat je het kind niet in verwarring brengt. Het maakt niet uit of ze 'wei' kennen. Dan zou 'kleur het schaap' mijn voorkeur hebben, dat je de kleur niet eens noemt.

U zei eerder al dat de kinderen uit veel verschillende landen komen, en verschillende moedertalen hebben. Op welke manier besteedt [de school] aandacht aan de verschillende moedertalen?

We vragen heel vaak aan de kinderen 'wat is dat in jouw taal?'. En we hebben bijvoorbeeld boekjes in de school in de eigen taal. Ook met knutselwerkjes, de vlag van hun land, het is één van de eerste dingen die we vragen: wat is jouw taal? En als er nog iemand is in de klas met die taal, dan koppel je die kinderen aan elkaar. Als ze een hele moeilijke opdracht uit moeten voeren, waarbij ze informatie van internet moeten halen, dan is het prima als ze een filmpje in de eigen taal opzoeken. Daarna vragen we ze wel: 'wat is dit in het Nederlands?'. Maar die taal wordt zeker ingezet.

Veel onderzoek laat zien dat Nederlandse ontwikkeling en ontwikkeling in de moedertaal hand in hand gaan. Houden jullie ook de vinger aan de pols of de moedertaalontwikkeling meegaat?

Dat is voor ons natuurlijk heel lastig, omdat we niet al die talen spelen. Je ziet wel veel meer dat na schooltijd bijvoorbeeld Spaans wordt gegeven, omdat ouders willen dat kinderen het Spaans bijhouden, of kinderen krijgen extra Arabisch les, of Pools, maar daar geven we de gelegenheid en de ruimte voor, maar we kunnen het niet zelf volgen. Als we merken dat een kind het Nederlands maar niet leert, vragen we wel aan de ouders 'hoe is dat in jullie taal?' Sowiesso vragen we bij een intake 'hoe praat uw kind in het Arabisch' of welke taal dan ook. 'Kan het kind zinnen maken, kan ie de letters goed uitspreken?' Als je een beetje doorvraagt geven ouders daar vaak wel een uitgebreid antwoord op.

Het is dus vooral bij het begin belangrijk, hoe ver de taalontwikkeling is.

Ja, want als het kind in het land van herkomst bijvoorbeeld logopedie had, of niet zo goed kon praten, dan weet je dat je extra alert moet zijn. Je hebt ook kinderen die wel vier talen spreken. En de ouders zijn dan heel trots, maar inmiddels weten we ook uit ervaring dat ze dan al die talen een klein beetje spreken. En dan nóg een taal erbij, dat is gewoon lastig.

Hebben jullie ook veel kinderen van expats bijvoorbeeld?

Ja, het laatste jaar, anderhalve jaar, heel veel. Dat staat nu natuurlijk stil door Corona, maar de laatste tijd verrassend zo veel.

En ja, die ouders reizen dan misschien ook van het ene land naar het andere, dus dat kind is met allerlei talen in aanraking gekomen natuurlijk.

Ja, maar ook wel Afrikaanse kinderen die allerlei dialecten door elkaar spelen, waarvan de ene ouder uit dit gebiedje komt en de andere uit dat gebiedje, en ze hebben in de loop der jaren geleerd om elkaar te begrijpen, en die kinderen spreken dan ook weer een mixje van van alles en nog wat. Dus mja, da's niet makkelijk.

In een ideale situatie zou je de moedertaalontwikkeling ook bij kunnen houden, maar met zo veel verschillende talen gaat dat eigenlijk niet.

Nee, het zou al mooi zijn. Maar we moeten ook wel realistisch blijven, die kinderen hebben 1 jaar bij ons, en in die tijd moeten ze ongelooflijk veel inhalen, helemaal als je nog nooit naar school bent geweest. Het gaat niet alleen om de mondelinge taal, ze moeten ook kunnen lezen en schrijven en rekenen. Dus als je daarnaast ook nog les gaat geven in de eigen taal, dan red je het niet in een jaar.

[uitleg over het verschil tussen vocabulaire in één taal en totale conceptuele vocabulaire, en dat dat een eerlijker vergelijking vormt met eentalige kinderen]. Als ik u zo hoor, dan lijkt het alsof het voor een taalschool heel lastig is om daar iets mee te doen. Want in al die talen bestaan misschien helemaal geen testen, of hebben ze andere normen. Dus om daar iets mee te doen is misschien heel moeilijk.

Een kind van zo'n expat familie, dat prima Engels, Frans, Spaans spreekt, dat laten we af en toe wel met Google Translate iets opzoeken, en dat geven we ook als tip aan het voortgezet onderwijs. Het duurt misschien vijf jaar voordat de woordenschat echt op peil is, maar deze kinderen gaan gewoon veel sneller. De kinderen die bij ons uitstromen naar havo vwo, en die in het vo af en toe even mogen vertalen, die gaan het echt wel redden. Maar je hebt een hele grote groep voor wie dat lastiger is. Als je in je eigen taal niet hebt leren lezen en schrijven, kan je ook Google Translate niet gebruiken. Dus inderdaad wat je zegt, als je nog nooit brood hebt gegeten, hoe leer je het woord 'brood' dan? Dat hele concept, dat netwerk, moet je dan ook nog leren.

Dat is ook een interessante: een woordenschattoets moet ook wel cultuurneutraal zijn.

Ja, klopt, dat zie je ook bij IQ-testen. Vroeger was er een non-verbale IQ-toets, waarin er een Nederlandse familie aan tafel zat erwtensoep ofzo te eten, en daar werd iets over gevraagd. Als jij nog nooit aan een tafel hebt gegeten, met een eigen bord, maar je bent gewend om op de grond met z'n allen uit één pan te eten, hoe kan je dan vertellen wat er te zien is, of een volgorde aangeven, met tafel dekken? Dus dan test je iets wat cultuurgebonden is.

Ja, en dat blijft tricky, want op school leren kinderen wel cultuurgebonden dingen aan, dus je wilt weten of ze dat kennen, maar je wilt ook geen woorden als 'stampot' ofzo gaan testen.

Nee, dan denk ik van, hoe belangrijk is het om te weten wat een stampot is? Dat zullen ze nooit eten thuis.

En de TAK, is die een beetje cultuurneutraal? Of is die zodanig gericht op een Nederlandse of westerse samenleving dat sommige kinderen daar misschien voordeel bij hebben?

Ja, ik denk wel dat dat allemaal echte Nederlandse woorden zijn. Maar je moet zo'n toets ook niet cultuurgebonden maken, want welke cultuur pak je dan? Moet je dan iets Afrikaans erin doen, en dan ook iets Arabisch? Zolang je niet gaat zitten in de 'erwtensoep-sfeer', kan je best een cultuurneutrale toets maken.

Dus het is ook belangrijk dat er zo min moeilijk kennis van de maatschappij vereist is om zo'n toets te maken.

Ja, behalve als je hem echt ver laat oplopen in moeilijkheidsgraad, dan kan je ook schooltaal en vaktaalwoorden gaan toetsen, van geschiedenis of aardrijkskunde, maar dan ben je echt een heel eind verder. De woorden uit de WAK-lijst, zeg maar, die zijn een niveautje hoger dan de BAK. Dan heb je ook nog een vmbo-lijst, die dat is nóg hoger, dus als je het nou helemaal door zou willen trekken hahahaha. Die kan je dan ook gebruiken voor volwassenen, een gat in de markt. Het blijft lastig, zo'n woordenschattoets.

Ja, zeker. De grote vraag waar wij ons nu mee bezig houden, is: wat is de vergelijking met eentalige leeftijdsgenoten die je maakt. Moeten ze een bepaald percentage van hun Nederlandse leeftijdsgenoten kennen?

Ja, dan moet je eerst weten hoe een Nederlands kind op zo'n test scoort. Maar dat is een gedoe hoor. Want als je wilt zeggen 'dit kind scoort net als een zesjarige', ja, welke zesjarige? Dus dat is heel lastig, misschien zou je dat dan toch los moeten laten. Daar zou ik ook verder over na moeten denken. Wij doen bij passief en actief [bij de TAK], bij de passieve scoort een kind voldoende bij 80%, en 65% bij de actieve. Die normering hebben we ook weer ergens anders vandaan gehaald. Je bent ook al een heel eind als je met een percentage werkt. Zo veel procent is voldoende. Dat je daar een onderverdeling in maakt. Maar dat laat ik aan de professionals over.

Ja dat zijn de grote vragen waar wij ons over moeten buigen, hoe je de scores vertaalt naar een advies, of een actie die je op basis daarvan maakt.

Dan is dat aantal woorden van de TAK misschien niet eens zo gek, zoveel woorden moet je kennen.

Ja, want de scores op de TAK kan je vertalen naar een grootte van de woordenschat die een kind zou hebben. Dus dan zou je kunnen zeggen: een eentalig kind moet zoveel woorden kennen, maar een nieuwkomerskind van die leeftijd kan minder kennen omdat ie minder tijd met het Nederlands heeft gehad.

Ja, die beheerst dan 80%.

Ja, want die norm houden jullie aan.

Ja. 65% [voor actieve woordenschat] vind ik zelf vrij laag, maar dat is ook moeilijk voor kinderen, dus dat zou je dan ietsje hoger kunnen maken misschien.

Precies, want dan krijg je het hele spreken er nog bij.

Ja. Maar in principe hoeven ze maar één woordje te zeggen.

De CB is in ieder geval passief, want een kind moet laten zien dat ie een woord begrijpt wat hij hoort. Zo'n vertaalslag van 80% zou dan beter zijn. Dat nemen we in ieder geval mee.

[...]

Je zegt, dat is dus een passieve toets. Maar de vraag vanuit het nieuwkomersonderwijs is wel heel groot naar een actieve. Die kan je dan alleen niet op de computer doen. Op een passieve toets scoren kinderen veel hoger dan op een actieve, en je wilt eigenlijk weten wat ze actief beheersen.

Dat is een goeie, want hoe zou je een toets met een kleurplaat zo kunnen omvormen dat hij actieve woordenschat test?

Het is dan ook technisch lastig, want dan zou de leerkracht die zelf af moeten nemen. Maar zo'n kleurplaat, dat moet te doen zijn, toch? Je kan dezelfde kleurplaten gebruiken. En als je die laat zien, met een bepaald figuurtje, dat schaap, en je vraagt 'wat is dit', en het kind zegt 'schaap', met het lidwoord erbij is helemaal mooi, en de techniek laat het toe dat dat wordt gescoord, dan ben je al klaar.

Precies, want dan hoeft het kind niet te kleuren, maar je hebt wel leuk plaatje.

Of gewoon een plaatje van een schaap, dat maakt niet uit, het gaat erom dat je wilt weten... dat schaap aanwijzen, dat weten ze wel, vrij snel. Maar het zelf zeggen, dat is vele malen moeilijker, en dat is eigenlijk waar heel nieuwkomersland op zit te wachten.

Ook basisscholen vragen daar waarschijnlijk naar, hoeveel woorden een kind zelf kan zeggen.

Ja, want ook als je leest, dat is eigenlijk actief. Iets aanwijzen is altijd makkelijker. Dus dat is de eerste vraag die ze krijgen: 'waarom geen actieve?'.

Dat is een uitdaging, maar goed om te weten dat die behoefte er is!

Die PPVT is ook passief, en het is dat leerkrachten die niet mogen gebruiken, want je hebt er veel meer aan dan aan zo'n TAK, maar het meet alleen passief, dus zo heel veel heb ik daar ook niet aan.

Zo'n PPVT, zou je die ook voor nieuwkomers kunnen gebruiken?

Nou, het vergelijkt ook met Nederlanders, maar hij is in ieder geval al moderner. Dus de woorden zijn moderner en passen meer bij deze tijd. Maar nogmaals, hij is alleen passief, dat is echt een gemis. Ik weet niet of je de Logo3000 kent [*schudt hoofd*], maar die hebben een woordenschatmethode waar we zelf ook veel gebruik van maken. Maar daar kan je ook toetsen in maken, maar ook alleen passief. Dus we zijn met de makers om tafel gaan zitten en gezegd: we willen ook actief. Dat hebben ze er nu aan toegevoegd. Het is wel methodeafhankelijk, we zien dat dat heel lastig is. Maar het kán dus wel. En er is echt vraag naar. Dus niet dat ik je helemaal in de stress... hahaha.

Hahahaha, nou wij willen vooral weten waar behoefte aan is, en als dit is waar er behoefte aan is, dan willen we daar sowieso naar luisteren. Dus het is goed om te weten.

Ja, en ook de onderwijsinspectie zal ernaar vragen. Zij zeggen dat wij een methodeonafhankelijke toets af moeten nemen, waar ze helemaal gelijk in hebben. Daarom nemen wij ook braaf die TAK af. Al zouden we hem echt niet doen. Maar ik ben het helemaal met de inspectie eens dat er zoiets moet zijn, dus het is fijn dat eraan gewerkt wordt.

Interview 2³

Geïnterviewden:

Intern begeleider op Type 2-school, onder- en middenbouw.

Intern begeleider op Type 2-school, midden- en bovenbouw.

Welke woordenschattoetsen worden op het moment op uw gebruikt? Wat is het doel van deze toetsen? (eenmalig gebruikt of om voortgang te meten?)

Momenteel wordt de TAK- toets gebruikt bij uitstroom, om te kijken naar welk niveau het kind gaat. Overige taalvaardigheid wordt gemeten met observatielijsten.

Welke maatstaven worden aangehouden bij deze toetsen? Zijn dit eentalige normen, of bestaan er normen voor nieuwkomers? Op basis waarvan zijn die vastgesteld?

De TAK heeft een afbreeknorm van 5 fouten. De score op de TAK kan je vertalen naar een geschatte grootte van de woordenschat. Hier hangt niet per se een voldoende of onvoldoende aan, maar het wordt gebruikt om in te schatten hoever het kind is.

Bent u tevreden met de validiteit, betrouwbaarheid, het niveau en de praktische uitvoerbaarheid van de toets? Overige opmerkingen/verbeterpunten?

De TAK is vooral erg verouderd en daardoor slecht bruikbaar. Kinderen vinden het niet per se leuk om te doen. Het is wel handig dat er een afbreeknorm is. Er is een veel te hoge gokfactor.

Open vraag: hoe zou een ideale woordenschattoets volgens u eruitzien?

Het zou ideaal zijn om een toets te hebben die je meerdere keren kan gebruiken, zodat je voortgang kan meten. Het hoeft niet per se een actieve toets te zijn. Passieve woordenschat is minder afhankelijk van factoren als verlegenheid. Misschien weet het kind een woord wel, maar komt het er tijdens een actieve woordenschattoets niet helemaal lekker uit.

Zijn er mogelijkheden om de ontwikkeling van woordenschat in de moedertaal ook te monitoren?

Die mogelijkheden zijn er eigenlijk niet, omdat de moedertalen van de kinderen niet worden gesproken door de docenten. Het is ook voor de kinderen niet realistisch op deze school. Je moet je focussen.

Interview 3

Geïnterviewde: Leerkrachtexpert NT2 op Type 2-school; waarborgt de kwaliteit van het NT2-onderwijs.

Ik ben natuurlijk vooral benieuwd naar jouw inzichten als NT2-expert, zo heet jouw functie hè?

Ja zo heet dat officieel. Ik heb daar zelf nog wel moeite mee, maar hier in school heet dat 'leerkrachtexpert NT2'.

En hoe zou jij je eigen rol omschrijven?

³ Vanwege technische problemen was het helaas niet mogelijk om van dit interview een woordelijk transcript te maken. Daarom zijn, op basis van aantekeningen tijdens het interview, de hoofdpunten van het gesprek uitgewerkt.

Ik ontwikkel voor NT2, ik begeleid leerkrachten, ik verzorg scholing, ik leid een werkgroep, eigenlijk probeer ik ervoor te zorgen dat de kwaliteit van het NT2-onderwijs hier gewaarborgd blijft. Ik doe ook lesobservaties om te kijken hoe dat schoolbreed gaat, ik begeleid leerkrachten als dat nodig is. Ik heb overleg met de directie, als ik denk: we moeten iets anders doen, of we hier moeten we opnieuw aan gaan werken.

[Uitleg over het doel van dit onderzoek]

Misschien kan je kort iets vertellen over de kinderen op deze school. Wat voor een groep is dat?

Ja, allemaal kinderen die Nederlands leren als tweede taal. Daarnaast is het een hele uiteenlopende groep. Ik weet niet hoe dat nu zit, maar op een gegeven moment hadden we over de 100 nationaliteiten. We hebben nou ook heel veel expat-leerlingen, dus leerlingen die niet meer naar de internationale school komen, maar hier. We hebben leerlingen die zonder enige vorm van onderwijs hier komen, dus misschien 10, 11, 12 zijn en nog nooit een school van binnen hebben gezien. We hebben kleuters, we hebben kinderen die hier geboren zijn maar op een gegeven moment toch bij opa en oma in Marokko zijn gaan wonen, Bulgaarse kinderen, dus heel divers. We hebben ook kinderen van het AZC, op dit moment is die groep wat kleiner, maar dat fluctueert ook. Het ene moment is die groep heel groot, we hebben een tijdje heel veel Marokkaanse en Turkse kinderen gehad, daarna weer veel kinderen uit Bulgarije en Polen, dus dat verschilt.

En zijn er een paar moedertalen die er qua aantallen uitspringen?

Ja, ik denk het Engels en het Arabisch, en natuurlijk het Tigrinya omdat we veel Eritrese kinderen in huis hebben.

Maar alsnog heel divers eigenlijk.

Ja, maar dit zijn wel talen die meerdere kinderen in één klas spreken.

Zoals jullie al hebben gezegd gebruiken jullie nu de Taaltoets alle Kinderen om woordenschat mee te testen.

Ja, eigenlijk alleen als zij uitstromen. Ze worden niet vergeleken met zichzelf of niks. Het wordt gebruikt als ze uitstromen om de ontvangende school een indicatie te geven hoe dit kind het een beetje doet, wat de woordvoorraad het. Hoe doet het kind het op deze toets, dat is eigenlijk wat het zegt. Of niet zegt, dat weet ik ook niet eens.

Gebruiken jullie nog meer onderdelen van de TAK toets?

Alleen receptieve woordenschat geloof ik. Vroeger deden we ook klankonderscheiding, en alle onderdelen. Dat is wel een behoorlijke tijdsinvestering. En dat is niet erg, als het een breder doel heeft. Maar het was niet dat we er iets mee gingen doen, en het werd op het vervolgonderwijs ook niet altijd breed opgepakt, dus dan ben je aan het toetsen om te toetsen.

En omdat de basisscholen misschien wel érgens om vragen.

Ja, misschien wel.

En die TAK, die zit zo in elkaar dat kinderen uit vier plaatjes moeten kiezen toch? En er is een afbreeknorm van 5, toch? Is dit ook een tijdsinvestering?

Dat valt wel mee, want we nemen het klassikaal af, en dan passen we die afbreeknorm daarop toe.

En hoe moet ik dat voor me zien, een klassikale plaatjestaak?

Als je het verkleint kunnen kinderen gewoon een kruisje door het goede plaatje zetten.

Okee, dus dat maakt het wel makkelijk.

Ja, dat is niet het ding hoor. Het is meer, wat meet je? De gokkans is best groot. En er wordt afgeraden om de toets vaker dan één keer af te nemen. En omdat we af willen stappen van het toetsen van de aangeboden leerstof, willen we wel groei bij kinderen meten. Dat meten we niet met de TAK, tenzij je aanneemt dat ze beginnen bij nul. Maar je wilt toch tussentijds kunnen meten.

Dus dan zou je hem minimaal twee keer willen gebruiken.

Vooralsnog twee keer dan, denk ik.

Bij Kleurenschat kan dat wel.

Je zei het net al: wat meet je eigenlijk? Denk je dat je op basis van een TAK-toets ook kan zeggen dat de woordenschat van een kind zo en zo groot is? Is de toets een beetje valide?

Ikzelf denk van wel, omdat er destijds wel heel veel onderzoek naar is gedaan. Maar hij is officieel toch niet meer valide? Volgens mij namelijk niet, maar ik weet ook niet precies hoe dat zit.

Weet je welke woorden er in die TAK zitten? Zijn dat woorden uit de BAK lijst?

Ja, maar naarmate je verder gaat wordt ie natuurlijk steeds moeilijker. Op een gegeven moment komen er ook woorden als 'de vulkaan' en 'de oever' in.

Dus het wordt wel wat moeilijker dan de BAK-lijst?

Ja. Maar zelfs de BAK-lijst is soms wel moeilijk hoor, zelfs 'beukenootje' komt daarin voor.

Om maar even iets te noemen. We hebben de BAK-lijst ook gebruikt voor onze eigen leerlijn, maar niet alle woorden, we hebben ook andere lijsten woorden gehaald.

Want de BAK-lijst is in eerste instantie gemaakt voor Nederlandstalige kinderen?

Ja, voor Nederlandse kleuters. En dan snap ik wel, als je de herfsttafel hebt, daar hoort dan het beukenootje bij, en de kastanje, maar je kunt je afvragen of je wilt dat kinderen in hun eerste twee jaar in Nederland deze woorden leren.

In die zin maken jullie andere afwegingen dan voor een klas Nederlandse leerlingen?

Uiteraard

Welke methode gebruiken jullie nu voor woordenschatonderwijs?

Daarvoor hebben we geheel onze eigen leerlijn ontwikkeld.

Maken jullie daar gebruik van thema's?

Ja, we werken rondom 8 thema's. Eén thema is 4 weken, het andere is 5 weken, en dan zit er een herhalingsweek in, dus twee thema's zijn steeds samen 10 weken. En binnen die thema's worden welke week 5 woordenschatlessen aangeboden, en die zijn opgebouwd rondom woordclusters, bijvoorbeeld cluster 'de brandweer', dat hoort dan bij thema 'beroepen', of 'de uitvinder', en daar horen dan de woorden bij die aangeboden en geoefend worden.

En gebruiken jullie nog methodeafhankelijke toetsen daarbij?

Nee, dat is voor ons wel een moment geweest... we wilden toetsen ontwikkelen bij onze eigen leerlijn. En dat heb ik nog niet helemaal afgezworen, maar als je een toets gaat maken met vier plaatjes, waarbij de leraar na een paar jaar ook wel weet welke woorden er getoetst worden, en aan die woorden dan extra aandacht gaat besteden.... Dat is gewoon wat er gebeurt. Ja, dat is een reden om te zeggen van ja. En wat doe je er dan mee? Als je ziet: thema 1, beheersing 60%, ga je er dan ook wat mee doen?

Dus dan zou je misschien ook minder kunnen toetsen?

Of in ieder geval tijdens de les controleren of de kinderen de woorden receptief en productief beheersen. *Observeren inderdaad. [De IB'ers] zeiden ook al dat jullie veel werken met observatielijsten.*

Ja. Maar daarmee toets je misschien niet welke woorden kinderen specifiek beheersen, dus we willen wel een woordenschattoets uiteindelijk.

En zo'n toets zou dan als doel hebben, dat je de ontwikkeling kan zien.

Ja.

En als je denkt aan zo'n toets, zie je het als een probleem dat de TAK alleen receptief toetst? Is er ook behoefte aan een actieve toets?

Ik vind een receptieve toets wel belangrijker. Een toets die het taalbegrip meet is een indicatie hoe goed kinderen mee kunnen komen in het vervolgonderwijs. Natuurlijk is een actieve toets ook prettig, maar de vraag blijft: wat ga je met dit alles doen? Dat is het een beetje.

Ja, wat zouden jullie ermee doen? Stel jullie krijgen een toets die makkelijk is om af te nemen, de kinderen vinden het leuk, en je kan het twee keer per jaar doen. Wat zouden jullie doen met die resultaten? Zouden jullie daar iets aan verbinden?

In principe wel, maar ik heb daar niet per se een toets voor nodig. Uiteindelijk wil je toch normeren. Als kinderen hier drie maanden zijn, leren ze misschien 30, 40% van de woorden die ze aangeboden krijgen, maar naarmate ze hier langer zijn hoop je toch dat ze meer gaan oppakken. Dus het volgen is daarin ook wel belangrijk. Leerlingen observeren is natuurlijk niet objectief. Je moet daarnaast wel een objectief instrument hebben, zodat je weet of het klopt wat je denkt bij deze leerling. Of lijkt het misschien meer dan het is. Dat hebben kinderen soms wel omdat ze straatwijs zijn bijvoorbeeld. Soms denk je dat kinderen meer weten of meer kunnen terwijl het toch beperkt is. Dus je wilt het niet alleen bij de leerkracht houden.

Dus je zou wel willen dat aan de toetsresultaten een normering wordt verbonden?

Ja, en dat is vooral gebaseerd op hoe lang kinderen hier zijn, maar ik kan me ook voorstellen dat je van leerlingen die al meerdere talen spreken, bijvoorbeeld het Engels als tweede of vreemde taal, maar dat geldt natuurlijk ook niet voor alle leerlingen, dat ze dingen sneller kunnen, omdat ze al hebben geleerd hoe je zo'n tweede taal eigen maakt.

Je raakt nu inderdaad aan wat tricky is aan zo'n norm opstellen; deze groep is ontzettend heterogeen. Zou je dan op basis van Length of Residence een verschil maken, of op leeftijd misschien, of op groep waarin je uit wilt stromen, er zijn zoveel factoren op basis waarvan je die norm aan zou kunnen passen.

En dat is een lastige, want bij de TAK is destijds ook onderzoek gedaan naar Turkse, Marokkaanse en Surinaamse groep, daar is echt onderzoek naar gedaan. Met een natte vinger een norm vaststellen is niet wat je wilt, want dan is het weer niet objectief.

Op basis waarvan zou je dan een norm vaststellen? Dat is wel een hele grote vraag natuurlijk.

Ik zou zeggen dat ik dat op verblijfsduur zou doen, dat vind er het meest in de buurt komen.
Want hoe langer een kind in aanraking komt met een taal, daar zit natuurlijk groei in, dat is wel één van de factoren. Maar er zijn ook andere factoren.

Ja ik kan me ook voorstellen dat je een vragenlijstje hebt die bij de toets hoort, waarin je aangeeft in hoeverre een kind buiten school met de Nederlandse taal in aanraking komt, en hoeveel talen een kind thuis spreekt, zodat je een beetje een nuance daarin hebt.

Aan de andere kant, heb je nog iets aan al die factoren als je een toets gebruikt om te bepalen waar en hoe een kind uitstroomt?

Natuurlijk wel aan de verblijfsduur, want sommige kinderen stromen bijvoorbeeld eerder uit. Je kan natuurlijk wel meegeven hoe lang een kind hier is geweest, dat je een beetje weet of het kind nog binnen de marge valt, binnen de norm. Het is niet per se mijn persoonlijk behoefte, maar je moet een kind wel vergelijken met een norm, maar ook zeker met zichzelf.

Dus je wilt kunnen zeggen: is er voldoende groei?

Ja, zoals je dat met andere toetsen in DLE kan uitdrukken, dus Didactische Leeftijdsequivalent, zou dat hier misschien ook kunnen, omdat dat dan groei aan kan geven. Misschien stapt een kind in met een DLE van 6, met rekenen, en aan het eind van het jaar terwijl hij al 12 is op een groep 5-niveau uitkomt, wat natuurlijk een enorme achterstand aangeeft, geeft dat ook een enorme groei aan. Dat zou ik wel mooi vinden, als je groei aan zou geven, misschien in maanden ofzo.

De TAK geeft bijvoorbeeld een geschatte grootte van woordenschat op basis van de score. Zou je zoiets ook willen zien, een vertaalslag naar de geschatte grootte van woordenschat? Dat je dan kijkt, hoe groot is die groei geweest?

Ja, ikzelf kan dat niet, dat is nattevingerwerk. En ik weet niet hoe lang dat jullie gaat kosten om dát te ontwikkelen. En je zult er wel iets mee moeten, anders zegt het niet zo veel meer dan: het kind beheerst op dit moment deze woorden receptief. Maar het staat niet gelijk aan een hoeveelheid woorden.

Zoals je bij eentalige kinderen misschien wel die vertaalslag kan maken, kan je die lijn bij deze populatie misschien niet zo makkelijk trekken.

Ja, jullie kunnen dat denk ik beter zeggen, maar het lijkt mij heel moeilijk om zoiets te ontwikkelen en ook up to date te houden.

Eigenlijk is het de grote vraag: waar haal je die norm vandaan? Wil je dat een kind een bepaalde groei laat zien, of dat ie scoort in vergelijking met andere nieuwkomerskinderen van dezelfde leeftijd, of Nederlandse leeftijdsgenootjes, wat sowieso een vreemde vergelijking is om te maken...

... nee dat doen wij ook niet. Ik kan me wel voorstellen, dat hebben wij eerder gedaan, als je een paar jaar gegevens verzamelt, dat je als school daar ook een norm op kan baseren. Zodat je een gemiddelde kan nemen van 200, 300 leerlingen die je in een paar jaar hebt getoetst. Wat scoort een gemiddelde middenbouwer na 6 maanden, wat scoort een gemiddelde bovenbouwer, en hoe zit dan over een jaar? Hoe zit het met de groep die hier 1,5 jaar is?

Dus dat je dat als school bekijkt?

Maar dan blijft de vraag: wat ga je er dan mee doen. Dat blijft bij mij na-echoën: en dan? Als je ziet dat een kind heel laag scoort op zo'n toets... bij de meeste kinderen is dat geen verrassing. Als jij als leerkracht je werk goed doet, en jij kijkt goed naar je leerlingen, komt dat niet als een grote verrassing. Soms had je bij een kind meer verwacht en valt het tegen, maar je merkt tijdens het inoefenen dat het ene kind het makkelijker oppakt dan het andere kind.

Dan is het meer een bevestiging van wat je al hebt gezien, dan dat het je iets nieuws vertelt. Ja.

En toch, als je een nieuwe woordenschattoets zou hebben, wat voor soort woorden en moeilijkheidsgraad zou je dan willen zien? Zou je hem oplopend in moeilijkheidsgraad willen hebben, of verschillende niveaus door elkaar?

Dat weet ik nog niet zo goed, dat is waar we nu naar gaan kijken, want in eerste instantie nemen we gewoon de Kleurenschat af waarin dat ook zo is.

Ja in de Kleurenschat zitten verschillende moeilijkheidsgraden, maar dat is niet oplopend, dat zit door elkaar. Dus er is ook geen afbreeknorm ofzo.

Ja, en die afbreeknorm is natuurlijk wel een beetje jammer. Dat is natuurlijk om de gokkans te verlagen, maar je ziet dat er hier heel veel kinderen weten wat een vulkaan is, maar daar nooit op uitkomen. Omdat ze niet weten wat 'stoeprand' en 'put' is, bijvoorbeeld.

Dan geef je kinderen niet de kans om alles te laten zien wat ze kunnen.

Ja, want soms hebben kinderen ook andere interesses, of hebben ze net andere woorden aangeboden gekregen. Ik snap van de TAK de afbreeknorm ook wel, want als je steeds vier plaatjes hebt, dan heb je elke keer 25% kans dat je het goede plaatje aanwijst. Als je zomaar alle woorden doet, geeft dat een heel vertekend beeld.

Voor zo'n TAK is zo'n afbreeknorm dus wel noodzakelijk, maar voor een Kleurenschat dan weer niet?

Nee, want als jij een kleurplaat hebt, met 20 woorden, ik weet het niet.

[vraag en uitleg over Kleurenschat]

En als je kijkt naar de woorden in een woordenschattoets, wat voor woorden moeten er dan in zitten? Vooral zelfstandig naamwoorden, of ook werkwoorden? Adjectieven misschien?

Zeker ook werkwoorden. Bijvoeglijk naamwoorden kunnen al gauw een beetje subjectief zijn, 'kleur wat leuk is', ja dat wordt dan al wat lastiger. 'Groot' of 'klein' kan dan wel, dus als het kan, zeker. Want je biedt die woorden ook wel aan, dat zijn ook gewoon functiewoorden [functionele woorden?].

Je bent natuurlijk wel gebonden aan dingen die tekenbaar en inkleurbaar zijn, dus dingen als functiewoorden worden wel lastiger, maar echt de inhoudelijke woorden moeten wel kunnen. Dus een mix van woordsoorten is ideaal volgens jou.

Ja, zeker.

En zouden dat vooral woorden moeten zijn die in een thuiscontext voorkomen, of die in een schoolcontext voorkomen, of allebei?

Wat wij deze kinderen in het begin aanbieden is een hele brede mix, je begint met school en thuis, en vervolgens gaat het naar natuur, dan lichaam, verkeer, de algemene thema's. Het zit er allemaal in. Je moet wel eerlijk zijn. Als je woorden gaat gebruiken die kinderen vanuit hun cultuur niet kennen, is dat ook weer lastig. Dat heb je met leesteksten ook vaak, dat kinderen vragen moeten beantwoorden die zij misschien heel anders lezen of begrijpen.

Dus eigenlijk wil je dat een toets zo cultuurneutraal mogelijk is, zodat kinderen met bijvoorbeeld een westerse achtergrond niet worden bevoordeeld?

Ja, precies. En uiteindelijk hebben alle kinderen gemeen dat ze op school zitten. Maar je wilt natuurlijk niet alleen schoolwoorden, dat is weer heel beperkt.

Dus je wilt ook woorden toetsen die in een thuiscontext zouden worden aangeleerd, zeg maar. De woorden waarvan je zou kunnen verwachten dat Nederlandse kinderen ze thuis hebben geleerd, die moet je eigenlijk ook aanbieden want die krijgen ze thuis niet aangeboden.

Ja, ik probeer me nu te bedenken wat een voorwerp is, als leerlingen iets moeten kleuren waarmee je kan koken, en er zit bijvoorbeeld een frituurpan bij, dat kinderen helemaal niet weten dat je daar ook mee kan koken, omdat ze dat gewoon in een pan doen. Dus moet dat dan niet doen, denk ik.

[uitleg over Kleurenschat]

Hoeveel items denk je dat ongeveer de max is in een toets zonder afbreeknorm?

50? Denk ik, zo? Ik vind 100 wel weer heel veel. De TAK gaat volgens mij weer verder.

Je wilt inderdaad wel genoeg items om er iets over te kunnen zeggen, maar je wilt de aandachtsspanne van de kinderen ook niet te veel uitputten.

Ja, en bij jonge kinderen ga je natuurlijk niet 50 woorden erdoorheen rammen, dat doe je in twee keer. En dat verschilt natuurlijk ook per kind, het ene kind is misschien nog lekker bezig, en het andere kind haakt wel af.

Jullie hebben kinderen met heel veel moedertalen op school rondlopen. Op welke manieren geven jullie aandacht aan de moedertaal in de klas? Doen jullie dat heel bewust, of gebeurt dat eigenlijk sowieso wel?

Dat verschilt wel per leerkracht. [...] Een klein ding, we hebben in onze eigen leerlijn een blad ingebouwd, met alle plaatjes van de woorden met een streepje eronder, waarbij kinderen thuis hun ouders kunnen kijken: hoe heet dit in mijn thuistaal? En dat dan op kunnen schrijven. Want vaak weten ze dat niet eens, hoe dat heet in hun moedertaal. En ook bij het openen van het netwerk, dus voordat je de woorden gaat aanbieden, vragen we ook wel naar hun ervaringen in hun thuisland. Als je het hebt over zwemles, ga je vragen of ze vanuit hun thuisland dat hele principe überhaupt kennen. Dat bespreek je dan een beetje. En soms kies je er ook voor om te vragen wat in hun thuistaal een woord is, en dat dan naast elkaar te leggen, want daar zitten natuurlijk hele grote verschillen in. Ook hebben wij in school bepaalde posters die we ophangen, bijvoorbeeld als het Kerst is, met 'Fijne Kerst' in allerlei verschillende talen, of 'Fijne Valentijnsdag', [...], 'dag van de talen'. [...] Maar ook besteden we aandacht aan de moeilijkheid die het Nederlands kan opbrengen. Als jij in jouw thuistaal geen lidwoorden kent, of maar één lidwoord, of achter het zelfstandig naamwoord, daar proberen we wel naar te kijken, dan weet je waar de problemen zich kunnen voordoen.

Kijken jullie bij de intake ook naar de moedertaalontwikkeling van het kind?

Ja, absoluut, dat is een vraag. Hoe oud was het kind toen het ging praten, hoe is het verlopen?

Zodat je ook een indicatie kan krijgen van eventuele algemene taalproblemen, niet zo zeer alleen met het Nederlands.

Ja, we hebben het wel gehad, dat ouders dan echt vertellen dat een leerling pas ging praten toen hij vier of vijf was. Het lastige is dat niet elke ouder daar eerlijk over is. Sommige ouders komen uit een cultuur waarin je zulke dingen niet vertelt en alleen maar zegt dat een kind alleen maar goed is in alles, heel goed kan lezen in het Arabisch, maar dat wij dan kijken en dan komt er geen letter uit. Dat scheelt echt, wat je denkt dat er van je verwacht wordt als ouder.

Jullie krijgen ook verschillende niveaus binnen wat lezen en schrijven betreft, waarschijnlijk.

Ja, absoluut, het scheelt vooral of je überhaupt hebt leren lezen, sommige kinderen kunnen dat ook in hun thuistaal nog niet, dan begin je echt bij het begin. Sommige kinderen hebben wel leren lezen, dan kan je vaak wel versneld gaan.

Het is dus echt wel individueel maatwerk wat jullie doen.

Ja. Wat we ook doen.. we proberen de leerlingen zo veel mogelijk in één klas te houden, maar we werken klassendoorbekend, dus groepsdoorberekend, met lezen en rekenen. Dus het kan zijn dat een leerling leest bij een andere leerkracht. Zeker bij jonge kinderen, daar hebben we ons toen heel erg in verdiept, bij jongere kinderen wil je dat eigenlijk niet, want die hebben veel meer die nabijheid van hun eigen leerkracht nodig. Dus naarmate ze ouder worden laten we dat meer los en werken we meer groepsdoorberekend, maar in de groepen drie en vier proberen we dat echt zo min mogelijk te doen.

Dat lijkt me moeilijk te coördineren

Ja, dat moet altijd afgestemd worden. Maar we hebben hier altijd wel leerkrachtondersteuners rondlopen, en ja, echt hoogopgeleid personeel, dus leerkrachtondersteuners die eigenlijk leerkrachten zijn maar dat niet meer leuk vinden, of leerkrachten die net klaar zijn met hun pabo, die hebben we ook. Dus we hebben best veel in huis.

Dat vroeg ik me ook af, de leerkrachten die hier rondlopen, hebben die een opleiding gehad voor nieuwkomersonderwijs?

Nee, maar we hebben op een gegeven moment wel verplicht gesteld dat leraren een NT2-specialisatie moesten doen hier op school, en toen bleek aan het einde van de rit dat die hele opleiding niet geaccrediteerd was, dus daar zijn we mee gestopt. In plaats daarvan verzorgen we een interne opleiding van vier bijeenkomsten van anderhalf uur. Twee op woordenschat gericht, en twee op grammatica en klanken. Die verzorg ik dan aan nieuw personeel.

Zodat ze vanuit hun algemene opleiding meer gaan toespitsen op nieuwkomersonderwijs.

Ja, en wat ik vanuit mijn NT2-specialisatie heb geleerd, dat heb ik gecompriëerd, de beginselen van de didactiek van het NT2-onderwijs. De leerlijn die we ontwikkeld hebben, daar zit dat heel erg in verweven, maar ook de 5-stappen didactiek van José Coenen. Al die stappen hoef je niet zelf te bedenken, dat zit in de opbouw van de lesbrief.

Ik kan me voorstellen dat je, in vergelijking met Nederlandse kinderen, misschien minder specifieke woorden aanbiedt. Dus dat je wel het woord 'boom' aanbiedt, maar niet per se 100 soorten bomen.

Ja, we bieden wel 'het blad' aan, we hebben een cluster dat gaat over het park. Het verschil met De Viertact is dat wij wel meer woorden aanbieden. Onze clusters zijn zo groot dat ze inmiddels misschien geen clusters meer mogen heten, maar het zijn wel allemaal woorden die bij elkaar horen. Die gaan dan allemaal over het park, of de dierentuin.

[Uitleg over plannen van het experiment.]

Heb je nog dingen die nog kwijt wilt?

Soms denk ik nog wel, zal ik het misschien leuk vinden of toch binnen de thema's toetsen te bedenken? Jullie hebben een voorraad van woorden die getoetst kunnen worden. Dat is niet waar we nu mee bezig zijn natuurlijk en ook niet wat we hebben afgesproken, maar wel iets waarvan ik denk: goh, dit is wel een heel mooie manier van toetsen.

Dus dat je ook methode-afhankelijk kan werken?

Ja, zodat je kan zien welke woorden of hoeveel procent van de woorden die ik heb aangeboden de leerlingen beheersen.

Inderdaad, als je zo'n toets methode-afhankelijk gebruikt, betekent het niet dat je hem niet ook methode-afhankelijk kan gebruiken.

Je hebt hier natuurlijk niet dat leerkrachten erop kunnen gaan lesgeven, omdat het telkens wisselt. Dat vind ik juist wel mooi van deze manier. Wat je nu bijvoorbeeld hebt, bij Mondeling Nederlands Nieuw, dan hadden we één toets die we aan het eind van de cursus afneemt, en dat was steeds dezelfde toets. En op een gegeven moment wist ik precies wat er in cursus 3 of 4 zat. Je weet dat je dat niet moet doen, maar je weet: okee, zometeen komt 'de gieter', die hadden ze de vorige keer allemaal fout, daar gaan we echt even goed op oefenen.

Dus een grote databank aan wisselende woorden is ook voor de docenten beter.

Ja, een grote databank aan woorden, die je dan ook zelfs op thema zou kunnen ordenen bijvoorbeeld. Als je kijkt naar Logo3000, die toetsen worden op de computer samengesteld, en dan kan je clusters aanklikken die je getoetst wilt hebben als leerkracht. Maar dan klopt het ook niet helemaal.

Nee, want je wilt juist zo methodeonafhankelijk mogelijk werken...

Nee, dan klopt het ook niet helemaal. Maar misschien in de toekomst.

Nee het sluit elkaar helemaal niet uit.

[uitleg over dat we ons nu vooral gaan buigen over normen]

Een vergelijking met een eentalige norm hoeft van mij niet, maar ik ben natuurlijk niet de enige. Wat mij betreft moet je de eerste twee jaar dat een kind hier is hem niet gaan vergelijken met Nederlandse kinderen, maar dat wil je misschien wel als kinderen langer hier zijn. Ik kan me voorstellen dat jullie dat in het grotere geheel wel willen.

Interview 4

[uitleg over het doel van dit interview]

Je hebt dus een tijd lang bij [een Type 2-school] gewerkt?

Ik heb daar dus al die tijd gewerkt, maar in 2014 gestart met mijn promotie, dus toen werkte ik daar maar twee dagen in de werk zeg maar. En nu werk ik in Amstelveen, niet meer op een taalschool maar als ambulante taalondersteuner, dus daarin begeleid ik leerkrachten. Dus ik ben niet meer met de kinderen bezig zeg maar.

[De geïnterviewde heeft een tijdje geleden een gastcollege gegeven bij de Master van de interviewer]

[over de scriptie en scriptieonderzoek]

Jij hebt dus een behoorlijke tijd op De [Type 2-school] gewerkt, dan heb je waarschijnlijk ook de TAK wel eens afgenomen, of niet?

Nee, dat is heel toevallig dat ik die nog nooit heb afgenomen, die nemen soms de IB'ers of een assistent of een ambulante leerkracht af aan het eind van het jaar, dat doen de reguliere leerkrachten eigenlijk niet zelf. Dat is altijd voor de uitstromers, die worden dan in één bups getoetst.

Die TAK wordt dus gebruikt als afsluiter vóór het uitstromen.

Ja, en dat slaat eigenlijk helemaal nergens op. Je ziet niet of ze vooruit gegaan zijn, je hebt wel een eindscore maar wat stelt dat precies voor? Ook omdat ze maar een heel beperkt gedeelte ervan afnemen. Of dat nu echt een omrekening is naar hoeveel ze echt weten? Zo zou ik hem niet zien, ik zou hem eerder willen gebruiken om te zien of er groei is, maar het is natuurlijk een methode-doorbroken toets. Als jij alleen je methodewoorden hebt aangeleerd is het logisch dat ze de andere woorden niet verworven hebben, dus ik weet niet wat ie nou eigenlijk zegt, zeg maar.

Het is voor de basisscholen misschien een indicatie? Maar ik heb het wel vaker gehoord inderdaad, 'we nemen hem wel af, maar wat het nou eigenlijk zegt weten we niet zo heel goed'. Vind je de TAK ook verouderd, of is dat niet zo'n probleem?

Nou, ik ken hem te weinig, maar dat geluid hoor je wel, ja. Het is ook niet aantrekkelijk materiaal. Het is niet een flitsende leuke toets. Ik heb zelf met mijn eigen proefschrift gewerkt met de Peabody Picture Vocabulary Task, en ik had hem op m'n laptop gedaan, dus daar had je de vier plaatjes. En ik heb een laptop die je om kan klappen, dus ze zagen alleen het beeldscherm als een soort tablet. En het was een PowerPoint voorstellen, en ik heb een touchscreen, dus ze moesten op het paaltje klikken, maar ze deden eigenlijk gewoon de slide verder, ik registreerde niet waar ze hadden gedrukt. Dat vinkte ik zelf af. Maar dat vonden ze gewoon al een coole setting. Als ze na een jaar mij weer zagen, wisten ze niet meer wie ik was, maar als ze mijn computer zagen, zeiden ze: 'gaan we dat spelletje weer doen', dat is wel heel opvallend.

Dan merk je echt het verschil tussen een aantrekkelijke toets en.... Een TAK, haha. Je zegt al, je weet niet zo goed waar een score op de TAK naar vertaalt. Heb je het idee dat de TAK misschien ook iets anders meet dan woordenschat, of dat je het gewoon niet goed weet?

Als je het woordenschat-gedeelte afneemt, toets je of ze die woorden kennen. Maar als je het vergelijkt met Nederlandse kinderen, die hebben die woorden verworven, dat is echt verworven, die hebben dat in hun leven geleerd. Maar als je een plaatje van een washand op de TAK krijgt, en op school heb je nog nooit van een washand gehoord, en thuis hoor je alleen maar het Arabisch, ja dan ken je het woord 'washand' helemaal niet. Is het dan heel erg nuttig om te weten of ze het woord 'washand' kennen of niet, of willen

we hun leerbaarheid weten, en of ze het aanbod op school hebben geleerd? Natuurlijk is het interessant om te weten als een Nederlands kind het wel weet en zij niet.... Ik weet het niet zo goed.

Zou je dus zeggen dat er nu in nieuwkomersland meer behoefte is aan methodeafhankelijke toets of een methodeonafhankelijke toets?

Sowieso eigenlijk voor beide. Ook de methoden zelf hebben eigenlijk geen goede toetsen. Mondeling Nederlands Nieuw wordt heel veel gebruikt, en dat is dan niet bij de kleuters maar vanaf groep drie. Dat is ook een zwart-wit toets, dat is op zich niet heel erg, maar dat is alleen maar woordenschat, en ze hoeven alleen maar het woord te kennen, en dat is het enige wat we toetsen. Wel rekenen, met de CITO enzo, maar spreekvaardigheid wordt helemaal niet gemeten, dus als jij goede scores hebt op thema 4 bijvoorbeeld, dat je alle woordjes weet, misschien zeg je de lidwoorden er niet bij, misschien ook wel, dan kan je eigenlijk door, maar je kan nog helemaal geen zin maken. Ik vind dat wel een beetje krom. Bij de kleuters hadden we geen MNN, dus daar zaten geen toetsen bij. Toen hebben we zelf als het ware toetsen gemaakt, en in eerste instantie had ik alle plaatjes die je had, bijvoorbeeld 30 woorden, allemaal neergelegd, en dan vraag je gewoon: welke is dit. Dus niet met vier plaatjes, zoals bij de TAK of de PPVT. Daarom hebben Shalom en Manuela die test ook gemaakt, zodat je ook in de context toetst, want met die plaatjes irriteer je ze eigenlijk alleen maar, qua woord of qua vorm wat erop lijkt. Ik had op een gegeven moment voor onze kleutermethode zelf een toets gemaakt met vier plaatjes waar ze uit moesten kiezen, maar dat was ook maar zomaar gedaan, en niet met iets doordachts. Veel scholen werken nu met LOGO3000 en daar kan je ook zelf een toets van maken, maar dat zijn ook echt alleen maar woorden. Die kan je misschien ook actief maken, dat weet ik niet, maar digitaal test je die ook met vier plaatjes volgens mij. Een goeie spontane taalanalyse dat doet eigenlijk niemand, of echt het begrip van een bepaalde constructie. Ja dat test je met de TAK, maar heb je die constructie daadwerkelijk aangeleerd, dat is maar ook de vraag. Eigenlijk zou je dat willen toetsen. Bij [de Type 2-school] doen ze natuurlijk veel met Zien is Snappen, de grammatica die ze daar aanbieden, toen ik er was werd dat nooit getoetst. Ze hebben nu zelf hun eigen methode, dat wilden ze toen ook gaan toetsen maar ik weet niet hoe ze die hebben vormgegeven inmiddels.

Eigenlijk zeg je: er is behoefte aan heel veel.

Zeker!

Dus je wilt graag een actieve, maar misschien ook wel een receptieve. Waar heb je denk je het meeste aan als je een afsluitende toets hebt zoals de TAK?

Ik denk eigenlijk wel beide, dat je juist allebei die getallen hebt zeg maar. Bij de methode, bij cursus 1 van Mondeling Nederlands was de eerste toets alleen passief, en de tweede toets naar cursus 2 was én passief én actief. Dan zie je dat kinderen passief veel beter scoren dan actief, natuurlijk, maar ja dat was alleen puur het woord benoemen, en niet er een zin mee maken, en de passieve was puur alleen het woord, en niet het begrip, dat je een moeilijkere zin doet.

Ik heb nu dus de Kleurenschat afgenomen, en daar merkte je dat vooral de werkwoorden, die zijn best wel ingebed in hele zinnen. [uitleg over Coloring Book]. Je hoort bijvoorbeeld: 'het blauwe poppetje is aan het klimmen', dan moet je het poppetje dat klimt dus inkleuren. Heb je het idee dat zo'n soort constructie niet te lastig wordt, omdat je dan ook nog aan het toetsen bent of kinderen die hele zin, met 'aan het...', of vind je dat wel een goed iets?

Ik vind het wel een goed iets, maar ze moeten daar dan ook in de les mee bezig zijn geweest, en dat zijn ze meestal wel, maar je moet dan wel heel goed nadenken welke constructie je gebruikt. En misschien moet je ook wel zeggen 'hij klimt', dus niet het hele werkwoord, maar het vervoegde werkwoord, want daar zit natuurlijk ook verschil in, of ze dat weten, je zou ze allebei moeten doen.

Ik wil sowieso de resultaten gaan bekijken of de werkwoorden veel slechter gedaan worden dan zelfstandig naamwoorden, dat zou erop kunnen duiden dat de zinnen die ze horen bij werkwoorden veel moeilijker zijn. Daar zouden we dan rekening mee moeten houden als we een nieuwkomersversie gaan maken zeg maar.

Of je nou zegt 'de aap klimt in de boom' of 'de aap is aan het klimmen', ik weet niet welke constructie ze vaker hebben gehoord in de klas en hoe die is aangeleerd. Op zich laat je vaak het plaatje zien van klimmen, maar probeer je die in zoveel mogelijk constructies, 'het meisje klimt', 'ik klim', 'wij klimmen', dan zijn er weer verschillende vormen. Het zou best kunnen dat een bepaalde constructie moeilijker is om te onthouden, maar misschien is dat omdat de constructie moeilijk is, of omdat ze het nog nooit zo zijn tegengekomen in de klas.

Dus, we hebben er veel voordeel bij om de toets zo veel mogelijk, en zo eerlijk mogelijk, aan te laten sluiten bij wat ze in de klas gehad hebben. Maar dan krijg je een beetje de moeilijkheid, als je het aan meerdere scholen aan wilt bieden, dat alle scholen het anders doen. Dan zou je of die toets per school anders kunnen maken, of wat parameters erin stoppen die scholen zelf kunnen aanpassen ofzo?

Ja dat zou kunnen, je zou ook op een taalkundige manier beredeneren wat de beste manier is om een werkwoord aan te leren, alleen maar in de tegenwoordige tijd bijvoorbeeld, en niet met de constructie 'aan het' omdat je dat te weinig zegt. Dan zou je dat ook moeten communiceren met scholen, zodat ze dat

in het aanbod aanpassen. Teaching for the test moet eigenlijk niet, maar je moet er met elkaar over communiceren, het is slim dat je weet wat je aan het doen bent. Wat je zegt, als je het aan veel scholen aan wilt bieden, dan is het dus een methodeafhankelijke of een methodeonafhankelijke toets, en je merkt dat er zeker in nieuwkomersonderwijs eigenlijk maar twee manieren zijn om les te geven, je hebt Mondeling Nederlands Nieuw wat nog steeds gebruikt wordt, en eigenlijk is iedereen overgestapt op LOGO3000 en Wereld vol Woorden, dus je zou best alleen die twee varianten kunnen maken. Voor kleuters zijn ze weer iets anders aan het doen, hoewel LOGO3000 weer heel breed is.

En weet jij toevallig uit je hoofd of LOGO3000 werkt met de BAK-lijst?

Ja.

Dat is al handig, want de Kleurenschat is al gebaseerd op de BAK en de WAK, ware het niet dat Kleurenschat al woorden van heel veel verschillende niveaus combineert, zodat kinderen die al best ver zijn kunnen laten zien wat ze kunnen, dat ze weten wat een strijkijzer of een pelikaan is. Ben jij voor differentiëren op leeftijd? Dus verschillende moeilijkheidsgraden voor jongere kinderen en oudere kinderen?

Als je puur zegt nieuwkomersonderwijs, dan zou ik meer zeggen hoe lang ben je in Nederland. Je kan wel aanpassen op leeftijd maar niet qua moeilijkheid maar meer de lay-out. Ik weet niet of kinderen van groep 8, misschien kan je dan stoere jongens en meisjes in skate-kleding in plaats van een aap moet gebruiken. Je zou het eens uit moeten testen, of ze het heel kinderachtig vinden of niet.

Dat is wel een goeie, want tot nu toe is zo'n lay-out vooral gebruikt voor jongere kinderen, en daarvoor werkt ie heel goed qua aantrekkelijkheid. Misschien dat je hem voor hen wel wat flitsender zou kunnen maken.

Ik denk dat het idee van een online toets enzo, met dat aanklikken, ik denk dat ook oudere kinderen dat een leuke manier vinden, maar of het dan kinderachtig is.. ja misschien dat je dan met gekke monsters ofzo, ik weet niet, je zou het eens moeten piloten, wat vind je aantrekkelijk, wat vind je te kinderachtig? *[Kinderen uit groep 3/4 van de Taalschool vonden Kleurenschat leuker dan de TAK]*

Is de Coloring Book nu ook actief?

Hij is nu alleen passief, ja.

In principe zou je hem ook actief kunnen maken, toch?

Als je een vergelijkbare lay-out gebruikt... ja hoe zou je dat om kunnen zetten...?

Nou ja, je hebt weer een vergelijkbare kleurplaat, en dan kleur je een aap blauw, en dan vraag je 'wat is deze aap aan het doen?', en dan moeten ze zeggen 'klimmen'. Dan moet er wel iemand bij zijn om te scoren, of je moet het opnemen.

Ja, in principe zou zo'n idee ook wel actief kunnen. Het handige van zo'n passieve toets is dat kinderen het met maar één keer met toezicht hoeven te doen en verder snappen ze het wel en gaat het best vlot, ze kunnen het altijd vragen, maar in principe zouden ze het in hun eentje kunnen doen, dat scheel tal wel veel werk voor de leerkrachten denk ik.

En was het nou op een tablet?

We hebben het op een laptop gedaan, maar het zou ook op een tablet kunnen denk ik.

Moet je het dan met een muis doen met een touchscreen?

Als je een laptop met touchscreen hebt kan het ook met touchscreen, maar ik heb het vandaag met een muis gedaan ja. Een meisje probeerde met haar vinger het touchscreen te doen, maar het moest met de muis, maar voor de meesten was het geen probleem.

Ja, ze zijn natuurlijk het digibord gewend.

Even iets anders, je zei dat je met de PPVT hebt gewerkt hè, en heeft die een vergelijkbare opzet als de TAK?

Het zijn gewoon vier plaatjes, en je zegt 'waar zie je eten?', en dan moet je aanwijzen. Het is alleen maar woordenschat, geen zinnen. Het zijn wel werkwoorden en zelfstandig naamwoord. En die vier plaatjes, het ene heeft er niks mee te maken, het ander heeft er met klank mee te maken, en het ander heeft er qua vorm mee te maken, weet je wel, of in dezelfde categorie. Het zijn ik geloof 14 sets van 10 woorden ofzo, en als je meer dan 4 fouten hebt moet je niet verder gaan met de volgende set. En je moet met een leeftijdsadequate set beginnen, en als ze daar meer dan zoveel fouten hebben moet je naar beneden toetsen, en anders moet je naar boven toetsen, en er is dan een bepaalde afbreeknorm. En dan met ruwe scores, en standardscores enzo.

En wat vind je van zo'n afbreeknorm, vind je dat een goed idee voor een dergelijke toets?

Wat ik merkte, dat heb ik een beetje fout gedaan in mijn proefschrift, als de kinderen acht zijn moet je met set 4 beginnen, maar die kinderen waren nog maar twee weken in Nederland dus dan ga je niet met set 4 beginnen. Dus ik ben standaard met iedereen met de instapset begonnen, maar eigenlijk hadden ze 4 moeten doen. En sommigen hadden in set 2 al zo veel fouten dat ik eigenlijk moest stoppen, maar bij sommige ben ik ook gestopt maar ik ben niet gegaan tot de leeftijdsadequate set. Je zou kunnen zeggen, misschien dat die kinderen de makkelijkere woorden nog niet geleerd hebben maar de moeilijkere al wel, dus ik had eigenlijk door moeten gaan, en uiteindelijk heb ik ze de tweede keer (van de vier keer) getoetst,

ben ik met de leeftijdsadequate begonnen en wel omhoog of omlaag gegaan. Het is ook wel opvallend dat kinderen absoluut niet de leeftijdsadequate haalden, maar na twee weken is dat natuurlijk heel normaal. Of twee maanden was het, maar dan nog.

Waren ze dan twee maanden in Nederland of twee maanden op...

In Nederland.

Ik neem in mijn huidige onderzoek de tijd op de Taalschool in Utrecht als variabele mee, niet per se hoe lang ze in Nederland waren.

Voor de meesten is dat ook wel ongeveer gelijk, toch? Ik had ook 'tijd in Nederland' als zijnde 'tijd op de school'.

Okee, dat zou dus niet echt een punt hoeven zijn. En stel dat je niet echt een afbreeknorm hebt, wat zou dan volgens jou het maximaal aantal items zijn. Met een afbreeknorm hoeven kinderen zich niet door heel veel te moeilijke items te struggelen, maar zonder afbreeknorm, wat is ongeveer de max denk je?

Dat ligt natuurlijk aan of het een methodetoets of een methodeonafhankelijke toets, en wil je steeds moeilijker gaan of niet. Voor een methodeafhankelijke toets wil je gewoon alle woorden meten. De woorden van Mondeling Nederlands Nieuw waren er 40, of 50, maar ik denk 40, en op zich was dat wel redelijk goed te doen. Op een gegeven moment hadden we geen zin meer om alle kinderen individueel te toetsen, dus dan was het klassikaal, iedereen had een werkblad, helemaal verkleind zodat het niet op teveel papier kwam, dat had een assistent gedaan, dan had iedereen een pakketje van drie papiertjes, en op het digibord ook nog vergroot. En dan zeiden wij 'waar zie je dit', en dan moesten zij dus een rondje eromheen zetten op hun papier, en dan had je dus de hele klas binnen een halfuur getoetst, en dat schoot een stuk meer op dan één voor één. De actieve toets was wel individueel, dat waren dan 40 platen, en sommige waren daar wel heel lang mee bezig. Dat kostte wel echt veel tijd. Ik denk, als je het individueel op een computer kan doen op een computer, dus zonder jou [als docent], dan maakt het iets minder uit hoe lang het duurt. Het gaat er natuurlijk altijd om hoe lang kinderen het zelf volhouden, ik zou zeggen, echt niet langer dan een halfuur, en als het kan liever een kwartier.

Zou dat iets kunnen zijn wat je bijvoorbeeld kan variëren met leeftijd, dat je het voor de jongste kinderen wat korter maakt misschien?

Ja, dat zou zeker wel kunnen. Je hebt altijd wat meer variatie qua woorden, voor de oudere kinderen.

Dus dat je de moeilijkste woorden uit de WAK-lijst er voor de jongste kinderen er nog niet in doet, bijvoorbeeld? Omdat er een grotere kans is dat ze die niet kennen?

Ja, de BAK en de WAK is toch voor groep 1 en 2?

De WAK is voor ouder dan groep 2, en de BAK is inderdaad voor kleuters.

Heb je van BAK een groep 1 en een groep 2-variant?

Dat zou goed kunnen, dat weet ik niet precies.

Dat is natuurlijk wel lastig, de kinderen van de Taalschool gaan er een jaar naartoe, dus de kinderen van groep 2 krijgen ongeveer hetzelfde aanbod als de kinderen in groep 1. Als zij naar groep 2 gaan is het voor de leerkracht groep 2 van de nieuwe school fijn als ze weten wat ze allemaal kunnen, dus ik denk wel dat je moet kunnen aangeven in de WAK- of BAK-lijst welk gedeelte ze al onder controle hebben.

En komen we op een lastig punt, waar Shalom en Manuela en ik ook best een beetje tegenaan lopen, of dat we lastig vinden, en dat is de normering. We kunnen wel een mooie toets maken met kleurtjes, en die vinden kinderen leuk, en dat gaat allemaal goed, en dan krijg je een score. Maar wat doe je daar vervolgens mee?

Dat vinden wij best wel lastig. Bij de TAK komt het uit op een bepaalde grootte van woordenschat, en dat zou je kunnen zeggen: die woordenschat is groot genoeg, of die is te klein, en daar kan je misschien nog iets over zeggen. Maar wij vinden het best lastig om te zeggen, wanneer is het goed genoeg? Je wilt de resultaten kunnen vergelijken met een bepaalde norm, wat voor een norm zou volgens jou verstandig zijn? Wil je kunnen vergelijken met eerdere resultaten van het kind, om te kijken wat de groei is? Of is het zinvoller om te vergelijken met leeftijdsgenootjes, nieuwkomers zeg maar?

Ja een hele goeie vraag, het lijkt mij wel heel tof als je groei kan meten, dus dat je zegt dat je hem een paar keer afneemt, maar dat is dan weer raar bij een methodeafhankelijke toets, want daarvan wil je gewoon weten, van de honderd woorden die we hebben aangeleerd, hoeveel weet je er daarvan, en eigenlijk moet je er daarvan 80% weten, ik zeg maar wat, bij 80% is wat zou horen, en bij 60% is het in de gevarenzone. Mondeling Nederlands Nieuw, als ik het goed heb, daar kan je 40 punten halen, en bij minder dan 32 moest je hem herkansen. Dus bij een methodeafhankelijke toets is het raar om groei te meten. Je kan wel zeggen, bijvoorbeeld, als je in de eerste periode 100 woorden hebt geleerd en je weet er 60, en in de tweede periode weet je er 80, dat is op zich wel een betere score, maar je zou eigenlijk willen dat je er in de eerste periode ook al 80 wist. Maar als je een methodeonafhankelijke toets hebt... ja het zou mooi zijn als je 10.000 nieuwkomers hebt getoetst en dat je dan weet wat ongeveer het gemiddelde is. Op zich, als het online kan, dan kan je echt snel veel data krijgen. Als je via Facebook een oproep doet via een aantal

groepen, dan kan je best veel gegevens krijgen. Daar zijn volgens mij hele studies over, hoe normeren precies gaat.

Dus idealiter zou je bij een hele grote groep kijken, en de gemiddelden nemen, en kijken wat normaal is.

Wat je ook kan doen, is kijken naar wat 'normale' Nederlandse kleuters na twee jaar kleuterklas weten, en dat je dan ziet dat er nog steeds een gat tussen is, dat geeft de leerkracht het besef: in vergelijking met de Nederlandstalige leerling weet hij niet zoveel woorden in het Nederlands, dat even vooropgezet natuurlijk, dus houd daar rekening mee. Dat kan je natuurlijk altijd doen. Maar als je zegt dat het normaal is dat nieuwkomers na zes weken onderwijs op een goeie manier 80% gehaald hebben, en dat heeft ie niet, dus dat is een probleem.

Dat soort normen zouden inderdaad het meest zinvol zijn, want inderdaad, wat ik ook al wel hoor, is die vergelijking met eentalige kinderen is eigenlijk niet echt eerlijk, zeker niet in vergelijking met leeftijdsgenootjes, want die hebben zo'n voorsprong in hun input van het Nederlands, dat die vergelijking niet eerlijk is.

Het is natuurlijk ook de vraag: wat ben je aan het toetsen? Ben je jouw manier van lesgeven aan het toetsen, of hun kennis? Het gaat er ook om, hoe je de woorden aangeboden hebt, bij een methodeafhankelijke toets. Als je te weinig herhaald of geconsolideerd, of niet goed geconsolideerd hebt, dan is het logisch dat ze het woord niet kennen.

Ja, dan zijn de resultaten heel erg afhankelijk van onderwijskwaliteit en manier van onderwijzen.

Ik zou ook als directie de toetsen analyseren, hoe kan het dat deze hele groep maar 60% haalde, ligt dat aan de leerlingen of aan de leerkracht?

Om even door te gaan op die norm, die kinderen op een taalschool zijn een enorme heterogene groep natuurlijk. Zou je bij de normering onderscheid kunnen maken op basis van of ze geletterd zijn of niet? Of dat ze westers zijn of niet? Dat soort factoren zouden van invloed kunnen zijn in hoe succesvol de verwerving van het Nederlands is.

Daar heb ik weer die 10.000 kinderen die je als eerste gaat piloten. Daarbij, zeker als je alleen passief toetst, zou ik zeggen dat het weinig uitmaakt of ze geletterd zijn en uit welk land ze komen. Als jij goed onderwijs hebt gegeven, moeten zij het ook hebben begrepen. In het Duits lijken woorden meer op het Nederlands, dus dan is het logisch dat het makkelijker klinkt. Ik kan me voorstellen dat je zegt: na drie maanden in Nederland en goed onderwijs, zullen Aziatische kinderen lager scoren, maar ook zij moeten die 70% halen. Maar dat vind ik echt heel moeilijk, dat zou ik graag willen zien in een paar pilots.

Dat is iets waar wij ook tegenaan lopen, je hebt zo veel gegevens van die kinderen hè, van hoe lang ze al in Nederland zijn, en hoe lang ze al onderwijs hebben gehad is natuurlijk goed om mee te nemen, maar al die achtergrondkenmerken, dat kan echt wel voor variatie zorgen, maar wat doe je daar vervolgens mij, dat vinden wij wel een kluit zeg maar.

Ik vind wel dat je daar echt over na moet denken, als een Aziatisch kind 60% scoort of een Duits kind, zou ik me eerder zorgen maken bij het Duitse kind dan bij het Aziatische kind, dus er moeten misschien wel van dat soort aanwijzingen zijn. Met kleuters heb je minder moeite met geletterdheid, want die zijn niet geletterd, bij oudere kinderen is het wel van belang. En ik denk ook, het aantal jaren onderwijs, en dan maakt het niet heel veel uit in welke taal.

Ja dat is ook wel een belangrijke, of kinderen volledig basisonderwijs hebben gehad of dat ze nog nooit een school van binnen hebben gezien, dat maakt natuurlijk ook wel verschil.

Nu heb je de leerlijnen van Emmen, ik weet niet of je die hebt gezien, maar dat zijn een beetje de doelen die een kind na 13, 26 en 39 weken gehaald zou moeten hebben, en dan kijk je naar Av1, en ook de TAK zit daartussen.

Hoe heette die leerlijn, sorry?

Je kan ze op de LOWAN website vinden, ken je dat, LOWAN?

Ja

Ze noemen het meestal de Emmen-leerlijn, omdat een school in Emmen dat op papier had gezet. Het zijn geen hele officiële, en ik vind ook dat ze herzien moeten worden, maar daarin zie je dat er wel een keuze wordt gemaakt tussen niet-geletterde, of aanverwante talen, en niet-aanverwante talen, maar dan wordt het Pools net zo aanverwant gezien als Duits, alleen Arabisch en Chinees zijn niet-aanverwant, dan gaat het eigenlijk alleen maar om het schrift. Dan heb je eigenlijk nog te weinig nuance daarin.

Ik heb ook begrepen, jij doet ook veel met moedertaal, aandacht voor de thuistalen in het nieuwkomersonderwijs, dat je die bewustheid wilt creëren.

[aandacht voor thuistalen op de Type 2-school]

Ja dat probeer ik nu heel erg overal, sowieso de bewustwording van het leren van klanken, dat dat per taal verschillend is, en sowieso, je bent Nederlands aan het leren, super vermoeiend, dus dan mag je af en toe ter ontspanning toch wel je thuistaal spreken. En de voorkennis activeren, en de link leggen naar, heb je

die woorden al in je thuistaal. Ik weet niet hoe makkelijk het is met de Coloring Book, hoeveel woorden het zijn, maar je zou toch wel vrij simpel van tien talen daar de vertalingen van kunnen weten en checken of kinderen het wel in hun thuistaal wel weten.

Dus daar zie jij echt wel het nut van in, om dat ook in de thuistaal te monitoren?

Ja, dat lijkt me heel goed, dat ouders ook daarvan op de hoogte worden gesteld, dat die thuistaal in de gaten wordt gehouden, en dat ze gestimuleerd worden om daar mee bezig te zijn, en een concept zit veel dieper in je hoofd als je er in twee talen labels voor hebt dan wanneer je er in één taal een label voor hebt. We zeggen ook altijd 'neem een praatplaat mee van het thema, en ga met je kind in de thuistaal erover praten'. Weet je kind wel wat een geitje is in het Arabisch?

Maar dan heb je het dus over het monitoren, het vinger aan de pols houden, hoe die thuistaalontwikkeling gaat, maar als je kijkt naar een iets 'officiële' toets, zeg maar, is het dan wel haalbaar om daar iets van de thuistaal in mee te nemen, want dan loop je ook tegen de praktische kant aan, er zijn zo veel talen op zo'n nieuwkomersschool, als je daar op een iets officiële manier iets mee wilt doen, dan kun je eigenlijk niet van iedere thuistaal iets...

Maar hoe moeilijk is het nou? Stel dat het 500 woorden zijn, van die toets, en je vraagt aan taalwetenschapper-mensen met een andere taalachtergrond, of aan leerkrachten of ouders, om die allemaal te vertalen, en je laat hun dat inspreken, je kan echt wel voor 30 verschillende talen een variant maken.

Dus daar zie jij echt wel het nut van in?

Ja, je hebt hem ook.. één keer maak je hem, hij is digitaal, en je kan hem gewoon af laten spelen. Kijk, het is ook gewoon handig om te zien, als het gaat om, wil je weten of ze het concept kennen, of wil je weten of ze het Nederlandse label kennen? Als het kind niet weet wat klimmen is überhaupt, of bijvoorbeeld een liniaal, als hij thuis nog nooit een liniaal heeft gezien, dus hij weet het niet in het Arabisch maar wel in het Nederlands, of hij weet het in allebei de talen, of alleen in het Arabisch, het lijkt me interessante informatie om te hebben.

Ja, dus als je ook informatie hebt over het conceptueel vocabulaire van de kinderen, wat zou je dan vervolgens doen met die kennis? Als je weet dat een kind ook in de moedertaal een vrij klein vocabulaire heeft?

Dan moet je met de ouders dat gesprek aangaan, hoe je de thuistaal rijker kan maken, dan hebben die ouders daar kennelijk ondersteuning in nodig, van gesprekken voeren en zo.

Jij ziet dat wel als een haalbare optie?

Ik vind het heel gek dat de PPVT bijvoorbeeld, als je mensen in Polen die laat maken, en Duitsland, en Portugal, je spreekt het één keer in, en je hoeft er alleen maar naast te zitten toch? En je hoort het. Ik zie er de meerwaarde wel van in. Ik weet niet of je Speakaboo kent? Dat is een app voor logopedisten, waarin dus een aantal talen erin zitten, en jij zit erbij, maar de laptop vraagt iets in het Pools, ik zeg maar wat, aan de leerling, en de leerling moet het dan nazeggen, en jij kan het dan opnemen en naluisteren of het klopt met het originele Poolse voorbeeld. Als je dat met 50 landen organiseert, dat eerdereend at op een goede manier inspreekt... het is natuurlijk wel lastig dat dingen cultureel... een schoolplein in het Nederlands ziet er natuurlijk anders uit dan een schoolplein in Duitsland. Dus misschien moeten er wel zes of zeven verschillende varianten zijn, een toets om in Azië af te nemen, maar ook in het Nederlands, of in Amerika, of een toets in Nederland. Dus dan zijn misschien de plaatjes en de woorden wat anders, maar als jij zegt dat je per se van deze 500 woorden een vertaling wilt hebben... De PPVT en de BAK zijn op frequentie uitgekozen, maar bepaalde woorden in het Nederlands, hun vertalingen zijn niet even frequent in... het Turks, zeg maar. Kijk, baklava is daar een veel frequenter woord dan in Nederland. Dus als je op basis daarvan een toets gaat maken, dan komt dat er ook nog bij. Maar als je zegt, ik wil per se een echte vertaling hebben van deze toets, omdat ik wil toetsen of kinderen deze woorden kennen, dan kan je gewoon een wereldse samenwerking... ik ben heel erg voor samenwerken. Ik weet dat het idealistisch en naïef is, maar naar mijn idee moet het kunnen, zeker in deze digitale tijd waarin we leven. En desnoods kan ik nu toch ook kinderen in Abu Dhabi toetsen, terwijl ik hier in Nederland zit? Als hun Arabische leerkracht problemen heeft, dan zeg ik: laat hem gewoon een uurtje met mij kletsen via internet, dan zie ik vanzelf of dit een normaal ontwikkelend Nederlands kind is, maar dat ie alleen moeite heeft met het Arabisch. Dat zou toch ook een logopedist in Marokko kunnen doen, dat ie met kinderen in Nederland een gesprekje voeren? Ik zie dat wel zitten.

Dat is wel echt een heel goed idee, dat heb ik nooit zo voorbij zien komen, maar als het kan, dat zou wel heel mooi zijn.

Ja, als je het echt moet gaan analyseren wordt het natuurlijk lastiger, maar zeker zo'n passieve, dat hoeft je maar één keer in te spreken, en daarna registreert het ding vanzelf of het goeie knopje is aangeklikt.

Dat is inderdaad een stuk simpeler. Ja voor zo'n CB wordt het misschien iets ingewikkelder omdat je de woorden echt inbedt in zinnen, dus dan moet je moedertaalsprekers erbij hebben, dat is natuurlijk wel mogelijk.

Ja, het is dan wel de vraag, wat is een constructie als 'de aap is aan het klimmen' in het Arabisch? Dan ga je nadenken, het werkwoord 'klimmen' in wat voor soort constructie zou ik dat...

[hapering in internetverbinding veroorzaakt tijdelijke uitval]

Dus... je moet wel de hele zinnen vertalen, dus dan moet je echt moedertaalsprekers erbij betrekken.

Ja, en als je iets ontwikkelt waar zij ook wat aan hebben, dat heb ik ook tegen Shalom en Manuela gezegd, je hebt de hele tijd de kinderen van de Taalschool gevraagd om mee te werken, dus dan moet je eigenlijk ook iets terugdoen, dus maak dan een toets met hun themawoorden, zodat ze hun themawoorden meteen getoetst hebben, dan doe je meteen wat terug. Dus als het meteen wat wordt dat Nederlandse kinderen getoetst kunnen worden in Polen...

Ja, dat zou ook mooi zijn... het idee van Shalom en Manuela is om nu een methodeonafhankelijke toets te maken die op verschillende scholen gebruikt kan worden. Dus dan zou je inderdaad, wat jij zegt, misschien ook rekening kunnen houden met de verschillende methoden die worden gebruikt omdat dat er niet heel veel zijn, dus dan maak je hem half-methodeonafhankelijk ofzo, dat zou ook al een idee kunnen zijn.

Ik snap dat je graag een methodeonafhankelijke toets wilt hebben, maar wat wil je dan precies meten? Dan zou ik willen weten, hoe groot is hun woordenschat in vergelijking met Nederlandstalige kinderen, dat daar een gat tussen zit, maar dan moet je dus een hele goede normering hebben. Maar als je zegt, we baseren hem toch op de BAK en de WAK en weet ik veel wat, daar zijn de methodes ook op gebaseerd, dus die woorden moeten daar aan bod zijn gekomen.

En stel dat je een toets wilt hebben die je aan het eind afneemt, om te kunnen bepalen naar wat voor soort groep een kind uitstroomt, of wat voor soort begeleiding een kind na uitstroom nodig gaat hebben, dan is misschien een onafhankelijke toets misschien zinvoller?

Nou ja, bij een methodeafhankelijke toets heb je vooral, hoe goed kan hij de instructie volgen en hoeveel heeft hij ervan opgepikt, dat is ook fijn om te weten. En een methodeonafhankelijke toets dan ga je met normering. Normaal zou een leerling na een jaar gemiddeld genomen 70% goed hebben, en hij scoorde 56%, dus we maken ons wel zorgen, of hij heeft 98% procent, nou die is lekker bezig. Je moet wel een soort advies daarin kunnen geven. Als je naar groep 7 gaat wordt er van een kind verwacht dat hij in 1 jaar meer heeft geleerd dan een kleuter in dat jaar, daar moet je dan goed over nadenken, kan je dat verwachten überhaupt?

Dus eigenlijk heb je al heel veel aan een indicatie van hoe snel een kind woorden oppikt?

Ja, ja.

Zijn er nog dingen die je hierover kwijt wilt?

Nou, vandaag had ik een gesprek, dat was meer een taaltoets, waarop je wil ontdekken wat voor hiaten een kind heeft in Nederlandse grammatica, waar je dingen in moet halen. En dat is met woordenschat natuurlijk heel lastig, want als je woorden mist, welke woorden dan? Als je 50% scoort, is het dan een bepaalde groep woorden die je niet goed kent? Als daar iets over gedaan kan worden?

Shalom en Manuela willen in ieder geval een onderscheid maken tussen zogenaamde schoolwoorden en thuiswoorden [uitleg].

Dan krijg je dus weer het washandje, is het gek dat iemand het niet weet in het Nederlands?

Dan is de verwachting dat kinderen op schoolwoorden beter scoren.

Die zijn vaak weer abstracter en ingewikkelder om te onthouden en aan te leren. Je kan ook kijken naar schoolwoorden als in concrete schoolwoorden, of woorden als 'meer' en 'minder'.

Lijkt het je ook zinvol om zulk soort abstracte woorden in een taaltest op te nemen?

Ja zeker, je zou zelfs een aparte rekentaaltoets kunnen maken, dat is heel, heel waardevol, om te weten waar een kind daarin staat. Dan is het de vraag: weet ie het omdat je het hebt aangeleerd of weet ie het niet omdat je het niet hebt aangeleerd zeg maar. Maar dat is zeker voor een vervolgschool fijn, als het een soort lijstje is wat je af kan vinken. Maar dat is dan meer een rekentoets. Als dat op de manier kan als de coloring book, dan help je scholen wel heel erg daarin. Als je eigenlijk een soort woordenboek maakt, dit zijn eigenlijk de woorden die een kind in groep 1 op rekengebied zou moeten kunnen, tot en met groep 8, want die zijn er, die woorden, dat je die dan in een verhaaltje of kleurplaat aan de kinderen vraagt, dat zou heel cool zijn om te zien, daar en daar moeten we meer aandacht aan besteden.

Je focust al heel gauw op woorden die makkelijk uit te beelden en in te kleuren zijn, zelfstandig naamwoorden en werkwoorden en misschien wat adjectieven erbij, maar dat soort abstracte woorden zijn natuurlijk ook heel belangrijk.

Ja, wat als een kind heel slecht scoort op deze toets, hoe ga je dat dan verbeteren?

Dat is een hele goeie vraag, welke vervolgstappen. Ga je dan meer aandacht aan woordenschat in het algemeen geven, of...

Ik blijf dat methodeonafhankelijke toch heel lastig vinden, want die woorden, die verwerf je, in de context. En als jij een bepaalde context hebt waarin je Nederlands alleen maar hoort en dat is school, dan kan je niet verwachten dat je bepaalde dingen verworven hebt, of als je nog maar heel weinig leest, dan kan je niet zelf nieuwe woorden leren. Dus ik weet niet zo goed wat je daar echt mee kan. Behalve als je hem heel vaak afneemt en je ziet: er gebeurt helemaal niks, dan is het een groot probleem.

We hebben bij de CB in ieder geval een aantal versies, dus je zou een kind iedere keer een andere versie laten maken, maar met nog steeds dezelfde moeilijkheidsgraden, dus het monitoren van ontwikkeling zou wel kunnen.

Aan de andere kant, ja zou moeten kunnen zien: heb ik deze woorden aangeboden of niet? Misschien dat je toch wat dingen aan en uit kunt zetten ofzo... Maar omdat heel veel methodes toch gebaseerd zijn op BAK en WAK, zullen ze allemaal el aangeboden zijn geweest. Maar als je na 3 maanden toetst en na een jaar, dan snap ik dat ze drie maanden minder weten, want die woorden zijn nog niet aangeboden geweest.

Dan je bepaalde thema's aan of uit kunt zetten ofzo, 'ik ben nog niet bij thema natuur, dus ik ga niet vragen wat een krokodil is', ofzo.

Aan de andere kant is het wel leuk om te zien of ie het al kent, zodat je het niet meer aan hoeft te bieden. We doen eigenlijk nog te weinig met wat ze al weten. Dus je zou het ook als voorbereiding van je thema kunnend oen, zodat je weet waar je geen aandacht aan hoeft te besteden.

Dus het zou zinvol zijn als een school daar zelf keuzes in kan maken, 'wat wil ik nou eigenlijk toetsen met deze toets?' Dat is eigenlijk wat je zegt?

Ik vraag me toch af hoe zinvol het is om woorden op die toets te laten verschijnen die niet in het aanbod zitten op school. Maar ik denk dat er heel veel woorden wel in het aanbod zitten.

[anekdote over het woord 'cactus' en de CITO-lijst en teaching to the test].

Ik vind het wel grappig hoe de BAK-lijst is ontstaan? Waarom zitten die woorden daarin? zijn het nuttige woorden om te weten, of staan ze in de boeken die ze gebruiken, of zijn de boeken gebaseerd op de lijst?

Ik weet niet zo goed welke volgorde daaraan zit.

Misschien houdt het elkaar wel in stand?

Ja, en willen we dat eigenlijk wel? Zouden we niet ook nog deze en deze woorden erbij willen, of zeggen we 'ze staan niet in de BAK, dus ze zijn eigenlijk niet nodig.'

Dat valt helaas buiten het bereik van mijn scriptie, haha.

Ah, echt? Hahaha.

[dankwoord, over scriptie en de thesis van de geïnterviewde]

Bijlage E – Participantgegevens

Nr	geboortedatum	Date of Onset	Moedertaal	Tweede Taal	Germaans / niet-Germaans
1	9-10-2013	2-9-2019	Engels	Kannada	Germaans
2	28-8-2011	13-5-2019	Arabisch	Nee	niet-Germaans
3	20-8-2012	10-12-2018	Arabisch	Nee	niet-Germaans
4	21-2-2012	13-5-2019	Arabisch	Nee	niet-Germaans
5	13-3-2011	9-9-2019	Azerbeidjaans	Russisch	niet-Germaans
6	13-10-2011	17-1-2019	Luganda	Engels	Germaans
7	14-9-2012	21-1-2019	Arabisch	Nee	niet-Germaans
8	15-1-2013	9-9-2019	Turks	Nee	niet-Germaans
9	4-10-2012	10-12-2018	Tigrinya	Nee	niet-Germaans
10	11-9-2013	2-9-2019	Indonesisch	Nee	niet-Germaans
11	12-4-2007	27-8-2018	Arabisch	Berbers	niet-Germaans
12	7-7-2007	27-8-2018	Roemeens	Hongaars	niet-Germaans
13	16-4-2007	16-4-2018	Arabisch	Nee	niet-Germaans
14	8-6-2008	27-8-2018	Arabisch	Nee	niet-Germaans
15	22-6-2007	11-6-2018	Arabisch	Nee	niet-Germaans
16	1-6-2008	3-9-2018	Perzisch	Nee	niet-Germaans
17	27-6-2007	3-4-2018	Arabisch	Nee	niet-Germaans
18	22-5-2007	7-2-2018	Engels	Nee	Germaans
19	22-5-2007	7-2-2018	Engels	Nee	Germaans
20	4-8-2008	14-1-2019	Engels	Tigrinya	Germaans
21	26-1-2008	3-9-2018	Arabisch	Nederlands	Germaans
22	17-7-2007	1-10-2018	Bulgaars	Nee	niet-Germaans
23	9-4-2011	1-8-2019	Tamil	Nee	niet-Germaans
24	9-2-2009	16-9-2019	Afrikaans	Nee	niet-Germaans
25	10-11-2010	21-1-2019	Engels	Afrikaans	Germaans
26	16-2-2009	30-9-2019	Afrikaans	Nee	Germaans
27	2-3-2010	2-9-2019	Engels	Hindi	Germaans
28	20-8-2010	6-5-2019	Engels	Hindi	Germaans
29	2-1-2010	7-1-2019	Darija	Nee	niet-Germaans
30	20-1-2014	6-1-2020	Afrikaans	Nee	Germaans
31	28-1-2016	3-2-2020	Afrikaans	Nee	Germaans
32	21-7-2014	14-1-2019	Spaans	Nee	niet-Germaans

Bijlage F – Overzicht woorden *Kleurenschat*

Een overzicht van de toetsitems in de *Kleurenschat*, gesorteerd per versie en per niveau. De gearceerde woorden zijn gesorteerd als thuiswoorden, de ongearceerde als schoolwoorden.

	Versie A	Versie B	Versie C	Versie D	Versie E	Versie F	Versie G
Niveau 1	tijger	bus	hemd	kip	trommel	koe	laarzen
	drinken	kruipen	schrijven	kleien	huilen	giraf	nek
	schelp	stuur	pleister	stoel	sok	bank	trein
	letter	schaar	potlood	hek	ogen	schommel	bloemen
	vaas	arm	lamp	pleister	klok	kraan	bad
	snor	schep	boer	computer	krokodil	strikje	mes
	gieter	emmer	zee	jurk	emmer	vaas	
	spiegel	deur					
Niveau 2	vloer	veulen	schildpad	stoplicht	wasmiddel	druiven	wenkbrauw
	brug	wimper	vlecht	puntenslijper	borstel	vlecht	fruit
	bezem	boekenlegger	elleboog	touwtje springen	schuim	piano	schip
	oorbel	bezem	snoeien	vloer	schort	schort	washandje
	tractor	tafelkleed	roos	ridder	bakker	slippers	kruk
	vloerkleed	hals	hooi	schuur	gitaar	brommer	kalender
Niveau 3	handschoenen	kameel	vuilniswagen	wasknijper	kubus	kneden	strijken
	riet	vlieger	lippenstift	mesthoop	schutting	chauffeur	podium
	schminken	ambulance	trampolinespringen	graan	trompet	postzegel	kangoeroe
	neushoorn	schoolbord	vensterbank	fruitschaal	kapitein	hengel	bureau
	tafelpoot	haard	graan	vogelverschrikkker	stofzuigen	ladder	helikopter
	brandweerwagen	boomstam	vergrootglas	timmeren	klompen	rugzak	rots
	schild	snurken	bijl	weegschaal	vlieger	microfoon	wasmachine
	meeuw	kruiwagen	tuinslang	deurmat	wasmand	boomstam	medaille
			rivier	planken	hamer	waslijn	
Niveau 4	grasmaaien	zaag	toonbank	politieauto	drinkbak	hooivork	lucifers
	badjas	anker	breien	pols	kerktoren	rekenmachine	scheermes
	tralies	aquarium	buschauffeur	haarband	klarinet	hark	strijkplank
	vuurtoren	schaken	litteken	hoelahoepen	zendmast	viol	houthakken
	wastafel	haarborstel	scheenbeen	duikbril	rolschaatsen	overhemd	blokfluit
	grasmaaier	kandelaar	schepnet	tennisser	schilderij	slingeren	pauw
	oven	caravan					vat
Niveau 5	broodrooster	golfen	antilope	gier	tang	broodplank	schroevendraaier
	heup	accordeon	hinkelen	visser	luieren	hiel	garde
	haarspeld	etui	uitroepteken	kuit	krab	schrobben	zonnen
	fauteuil	hoefijzer	haardroger	stokbrood	deegroller	hangmat	handpalm
	hameren	rolluik	kano	trommelen	haarspeld	spijker	strijkijzer
			mok	meetlat			
Niveau 6	bakkebaard	huifkar	kleerhanger	medaillon	beitel	triangel	tennisracket
	schrikdraad	waaier	krullen	fontein	fotograferen	lans	watertoren
	wolkenkrabber	windmolen	ventilator	kiosk	harp	kurkentrekker	krui
	ruitwisper	windmolen	pelikaan	cactus	enveloppe	boogschieten	trechter

	nagelvijl	tandvlees	parasol	printer	plint	brandblusser	wolken
					fontein	luchtballon	sik

Bijlage G – Overige observaties tijdens het afnemen van *Kleurenschat*

Observaties bij het afnemen van De Kleurenschat

Niveau

Wanneer de kinderen na afloop van het maken van de toets werd gevraagd of ze het moeilijk of makkelijk vonden, antwoordden ze allemaal dat ze het makkelijk vonden, of een beetje moeilijk en een beetje makkelijk.

Ervaring

Daar waar de jongere kinderen de Kleurenschat volledig als spelletje ervoeren, hadden de leerlingen van groep 8 door dat het een toets was, en leken er ook beduidend minder plezier in te hebben. Sommigen vroegen zich ook af waarom ze zo'n makkelijke toets te doen kregen.

Kleuren en objecten

Omdat de kleuren over het algemeen niet de kleuren zijn die passen bij het object zelf, raakten de jongste kinderen soms in de war. Zo vonden ze dat de zee absoluut niet bruin hoorde te zijn en kleurden daarom iets anders bruin, als reactie op de stimulus 'de zee is bruin'. Een voordeel van deze mismatch is echter dat het juiste object niet op basis van kleur gegokt kan worden.

Noodzaak tot assistentie

Kinderen tot en met groep 4 zouden in ieder geval de eerste keer geassisteerd moeten worden bij het uitvoeren van de Kleurenschat. Wellicht denken ze dat ze meerdere objecten in moeten kleuren, of kleuren ze een object dat ze leuk vinden om te kleuren (zie bovenstaande punt). Daarom is het belangrijk te monitoren of deze kinderen begrijpen wat de bedoeling is. Oudere kinderen zouden de toets eventueel zelf kunnen doen, maar ook bij hen is het voor de zekerheid verstandig erbij te blijven om ervoor te zorgen dat ze de toets goed begrijpen. Wanneer ervoor wordt gekozen de Kleurenschat in de toekomst vaker af te nemen bij dezelfde kinderen, zullen de oudere kinderen waarschijnlijk goed in staat zijn de toets voor de tweede keer zelfstandig te doen.

Motivatie

De leerlingen waren gemotiveerd het juiste object of personage in te kleuren. Dit werd duidelijk uit het feit dat veel leerlingen zichzelf verbeterden wanneer ze per ongeluk het verkeerde object hadden aangeklikt.

Instructies

De ingesproken instructies zijn compleet, maar erg snel ingesproken. Dit werd ook door één van de docenten opgemerkt. Veel kinderen pikten bijvoorbeeld niet op dat er slechts één object per kleurplaat kan worden ingekleurd. Dit probleem loste zich tijdens de oefenkleurplaten vaak vanzelf op. Ook waren de ingesproken stimuli over het algemeen wel goed te verstaan.

Rapportage

Hoewel de individuele en groepsrapporten erg veel gedetailleerde informatie geven over de behaalde resultaten, zou het een waardevolle aanvulling zijn welke specifieke woorden de kinderen fouten hadden, en welk object ze in plaats daarvan hebben ingekleurd.

Specifieke testwoorden of kleurplaten

- De kleurplaat 'klas' heeft erg veel details; de kinderen deden er langer over om het juiste object te vinden bij deze kleurplaat.
- Het woord 'bad' werden door bijna alle kinderen verstaan als 'pad'.

- Bij de kleurplaat 'was en kleren' wordt het testwoord 'overhemd' genoemd. Veel kinderen interpreteerden dit als 'hemd' en wilden het hemd op de kleurplaat inkleuren. De kleurplaat is echter zo geprogrammeerd dat het hemd niet aangeklikt kan worden. Wellicht kan het ontwerp van deze kleurplaat 'achter de schermen' worden aangepast, zodat ook het hemd kleurbaar is.

Benodigde tijd

Kleurenschat geeft na afname van de toets inzicht in de tijd die het kind nodig had om de toets te voltooien. De gemiddelde tijd die de participanten nodig hadden om de Kleurenschat af te leggen, is 546 sec (SD = 217,190), oftewel 9 minuten en 6 seconden. De benodigde tijd varieert van 4 minuten en 47 seconden tot 19 minuten en 18 seconden. Verder hadden de participanten een gemiddelde reactietijd van 7,38 seconden (SD = 4,03), met een minimum van gemiddeld 2,56 seconden en een maximum van gemiddeld 18,94 seconden.

Uit analyse van de gegevens bleek dat sommige kinderen langer de tijd nodig hadden om de toets te voltooien dan anderen.

Er was een significante correlatie tussen leeftijd van de participant en benodigde tijd om de Kleurenschat uit te voeren. De Pearson correlatie liet zien dat hoe ouder de participant, des te sneller werd de toets gemaakt [$r(30) = .648$; $p < .001$; $N = 32$]. Dit effect bleef aanwezig na controle voor de variabele Tijd op de Taalschool [$r^*(29) = .499$; $p = .004$; $N = 32$].

De verschillen in benodigde tijd voor de Kleurenschat tussen de groepen zijn significant [$F(3, 16.900) = 8.94$; $p < .001$]. Tukeys post-hoc test liet de volgende significante verschillen zien. Groep 5/6/7 voltooide de Kleurenschat sneller dan groep 3/4 ($p = .019$) en dan groep 1/2 ($p = .011$). Groep 8 voltooide de Kleurenschat sneller dan groep 3.4 ($p = 0.04$) en dan groep 1/2 ($p = .005$). Verdere verschillen tussen de groepen waren niet significant. Age of Onset heeft verder een negatief effect op de benodigde tijdsduur voor het voltooien van de KS [$r(30) = -.649$, $p < .001$]; leerlingen die ouder waren bij het begin van hun loopbaan op de Taalschool, voltooiden de toets sneller dan kinderen die bij aanvang jonger waren.

Tabel G.1:

De gemiddelde ruwe scores (SD), minimumscores en maximumscores op Kleurenschat en TAK, en gemiddelde benodigde tijdsduur voor de Kleurenschat in seconden (SD), met de minimale en maximale benodigde tijd, per groep.

		Groep				Totaal (N = 32)
		groep 1/2 (N =3)	groep 3/4 (N =10)	groep 5/6/7 (N = 7)	groep 8 (N = 12)	
tijdsduur	gemiddeld	819 (136.26)	690 (231.47)	433.29 (116.47)	423.33 (120.81)	546 (217.19)
	minimum	714	452	331	287	287
	maximum	973	1158	652	642	1158

Jongens en meiden verschilden niet in hoe lang ze over de Kleurenschat deden [$t(30) = .338$; $p > .05$].