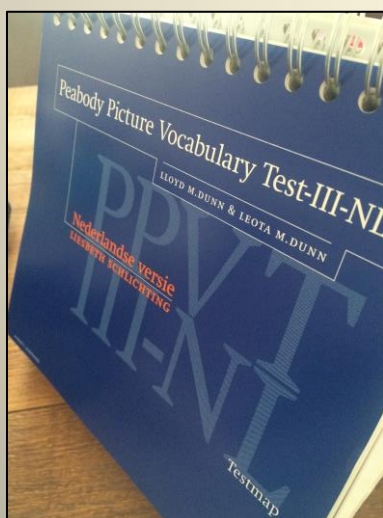




Masterscriptie voor de opleiding
'Nederlands als tweede taal en
meertaligheid'

Begeleider: Folkert Kuiken
Tweede lezer: Sible Andringa
2016

(18 ECTS)

Woordenschat van nieuwkomers in het basisonderwijs

ONDERZOEK NAAR DE GESCHIKTSTE
TOETS OM DE WOORDENSCHAT VAN
NIEUWKOMERS IN DE BOVENBOUW
VAN HET BASISONDERWIJS TE METEN

Jacobs, B. (Babet) - 10854142



UNIVERSITEIT VAN AMSTERDAM



Voorwoord

Beste lezer,

Voor u ligt mijn afstudeerscriptie voor de Duale master Nederlands als tweede taal en meertaligheid aan de Universiteit van Amsterdam. Het betreft een onderzoek naar het meten van de woordenschat van nieuwkomers tijdens het opvangonderwijs in de bovenbouw van het basisonderwijs. Op verschillende scholen in Amsterdam heb ik bij leerlingen uit het opvangonderwijs drie toetsen afgenomen. Aanleiding van dit onderzoek vormt een persoonlijk gesprek met Moniek Sanders van het ABC in Amsterdam. Het ABC wil al enige tijd onderzocht hebben welke toets het geschiktst is om de woordenschat bij nieuwkomersleerlingen in de bovenbouw te meten. Het uiteindelijke resultaat en advies kan mogelijk hulp bieden om te bepalen welke toets het beste gebruikt kan worden in het opvangonderwijs.

Ik zou graag mijn scriptiebegeleider Folkert Kuiken willen bedanken voor alle hulp. Door zijn inhoudelijke kennis heeft hij goed mee kunnen denken met mijn onderzoek en dat heeft mij erg geholpen. Daarnaast wil ik ook graag Sible Andringa bedanken, hij heeft mij geholpen met de statistische analyses van het onderzoek. Mijn dank daarvoor. Als laatste bedank ik graag de mensen in mijn persoonlijke kring die op hun eigen manier hebben bijgedragen aan het tot stand komen van deze scriptie.

Ik wens u veel leesplezier!

Babet Jacobs

Inhoudsopgave

Voorwoord	2
Inhoudsopgave	4
Samenvatting	6
1. Inleiding.....	8
2. Theoretisch kader.....	11
2.1 Nieuwkomersonderwijs in Nederland	11
2.1.1 Organisatie.....	11
2.1.2 Doelen.....	11
2.1.3 Woordenschatonderwijs	14
2.2 Woordenschat.....	15
2.2.1 Wordselectie	16
2.2.2 Woordenschatontwikkeling	18
2.3 Toetsen	19
2.3.1 Toetsing van taalvaardigheid	19
2.3.2 Toetsen bij tweedetaalleerders.....	22
2.3.3 Woordenschattoetsen	23
2.4 Het huidige onderzoek	23
2.4.1 Taaltoets Alle Kinderen (TAK)	24
2.4.2 Peabody Picture Vocabulary Test (PPVT-III-NL)	25
2.4.3 Clinical Evaluation of Language Fundamentals (CELF-4-NL).....	26
2.4.4 Probleemstelling	27
3. Methode.....	28
3.1 Design	28
3.2 Deelnemers.....	28
3.3 Materialen.....	29
3.3.1 Vragenlijst leerkrachten	29
3.3.2 Taaltoets Alle Kinderen (TAK)	30
3.3.3 Peabody Picture Vocabulary Test (PPVT-III-NL)	30
3.3.4 Clinical Evaluation of Language Fundamentals (CELF-4-NL).....	31
3.4 Procedure.....	32
3.5 Analyse	32
4. Resultaten.....	34
4.1 Beschrijvende analyse.....	34
4.2 Deelvragen beantwoord.....	39
4.2.1 Woordsoorten (deelvraag 1)	39
4.2.2 Validiteit	39
4.2.3 Scores van de leerlingen (deelvraag 2 en 3)	43
5. Discussie en conclusie.....	55
6. Literatuurlijst	61
7. Bijlagen.....	63
Bijlage A. Planning scholen	63
Bijlage B. Vragenlijst leerkrachten.....	63
Bijlage C. Toestemming ouders	66
Bijlage D. Achtergrondinformatie leerlingen	67
Bijlage E. Toetsscores per toets per leerling.....	69



Samenvatting

In deze scriptie wordt onderzocht welke toets het geschiktst is om de woordenschat van nieuwkomers in de bovenbouw van het basisonderwijs te meten. Om dit te onderzoeken zijn bij 37 leerlingen van drie scholen in Amsterdam drie verschillende toetsen afgenomen: de Taaltoets Alle Kinderen (TAK), de Peabody Picture Vocabulary Test (PPVT-III-NL) en de Clinical Evaluation of Language Fundamentals (CELF-4-NL). Hierbij is gekeken of de leerlingen wellicht andere woordsoorten kennen dan momenteel met de TAK gemeten wordt en worden de scores van de toetsen met elkaar vergeleken. Uit de analyse blijkt dat de Peabody meer woordsoorten bevraagt dan de TAK, echter zijn dit er te weinig om hier de conclusie aan te verbinden dat de deelnemers aan het onderzoek inderdaad meer woordsoorten kennen. Bij het analyseren van de scores zijn de toetsen in duo's vergeleken: de TAK Passieve woordenschat met de Peabody en de TAK Woordomschrijving met de CELF. Hieruit bleek dat de deelnemers aan huidig onderzoek het beste scoren op de TAK. Ook kwam naar voren dat de scores van de toetsen met elkaar overeenkomen en vergelijkbaar zijn: een leerling die hoog scoort op de TAK Passieve woordenschat, scoort ook hoog op de Peabody; een leerling die hoog scoort op de TAK Woordomschrijving, scoort ook hoog op de CELF. Als er gekeken wordt naar de validiteit van de toetsen blijkt dat de Peabody en de CELF daadwerkelijk meten wat er beoogd wordt te meten, terwijl de TAK Woordomschrijving niet alleen actieve woordenschat meet maar mogelijk ook passieve woordenschat. Ten slotte is een aantal punten uit de theorie besproken, waaruit is gebleken dat de TAK aan de meeste aspecten voldoet in vergelijking met de Peabody en de CELF. De voorzichtige conclusie die hieruit getrokken wordt, is dat de TAK een betere toets lijkt te zijn dan de Peabody en de CELF om de woordenschat van nieuwkomers in de bovenbouw van het basisonderwijs te meten. De geschiktste toets is met dit onderzoek helaas niet gevonden, daar is vervolgonderzoek voor nodig. Om hierbij te helpen, zou het wellicht aanbeveling verdienen om de TAK aan te passen. De suggestie die hiervoor gegeven wordt, ligt in het bevragen van meer woordsoorten en het onderdeel Woordomschrijving op een andere manier vormgeven.



1. Inleiding

Het onderzoek dat in deze scriptie beschreven wordt, is gericht op het nieuwkomersbasisonderwijs in Amsterdam. Nieuwkomers zijn kinderen die op willekeurige momenten in het schooljaar de school binnenkomen, zonder kennis van het Nederlands (Van Vijfeijken en Van Schilt-Mol, 2012). Hierbij wordt geen onderscheid gemaakt tussen asielzoekers, arbeidsmigranten, geadopteerde kinderen etc. Nieuwkomers hebben tijdelijk specifieke onderwijsbehoeften die erop gericht zijn dat ze zo snel mogelijk door kunnen stromen naar het reguliere onderwijsprogramma van hun leeftijdsgenoten. Eén van de belangrijkste behoeften is het leren van de Nederlandse taal (Van Vijfeijken en Van Schilt-Mol, 2012). Het nieuwkomersonderwijs in het basisonderwijs in Amsterdam is grotendeels volgens een Centrale Opvang georganiseerd. Dat wil zeggen dat er in aparte opvanggroepen gemiddeld twaalf tot vijftien maanden taalonderwijs gegeven wordt aan nieuwkomers, waarna zij door kunnen stromen naar het regulier onderwijs (Van Wijnbergen, 2012). In Amsterdam is in bijna elk stadsdeel een centrale opvanggroep, die gekoppeld is aan een (reguliere) school en zo deel uitmaakt van de basisschool (M. Sanders, persoonlijke communicatie, 10 november 2015). Het huidige onderzoek richt zich op het meten van de woordenschat van deze nieuwkomers gedurende het opvangonderwijs. Het gaat hierbij om leerlingen die uiteindelijk door zullen stromen naar de bovenbouw van het basisonderwijs (groep 5 tot en met 8) of naar het voortgezet onderwijs.

Verschillende onderzoeken laten zien dat woorden belangrijk zijn om te communiceren en te leren. Woordenschat is een belangrijke voorspeller van begrijpend lezen, dat op zijn beurt weer een belangrijke voorspeller is van schoolsucces (Kuiken en Droge, 2010). De omvang van iemands woordenschat hangt samen met verschillende factoren en kan per individu sterk verschillen. Sommige leerlingen kennen bij het binnenkomen op de basisschool al zo'n 1500 woorden, terwijl andere leerlingen slechts 500 woorden kennen (Verhallen, 2013). Het gaat hierbij om kinderen met Nederlands als moedertaal. Kinderen met een andere moedertaal dan het Nederlands hebben aan het begin van de basisschool al direct een achterstand op hun Nederlandstalige klasgenootjes. Zij spreken thuis vaak hun eigen moedertaal en leren zo minder (snel) Nederlandse woorden (De Houwer et al., 2013). De moedertaal van het kind is dan ook een belangrijke factor die invloed heeft op de woordenschat van het kind. Omdat een grote woordenschat indirect zorgt voor een betere schoolcarrière, is het belangrijk om goed zicht te hebben op de (ontwikkeling van de) woordenschat van leerlingen. Het woordenschatonderwijs heeft de laatste jaren steeds meer aandacht gekregen (Hilte en Verhallen, 2014). Om het leerproces en de leeropbrengsten van leerlingen in kaart te brengen, kunnen (diagnostische) toetsen afgenomen worden (Van der Kleij et al., 2013). Op basis van de resultaten van deze toetsen kunnen vervolgens maatregelen worden getroffen om de getoetste vaardigheden bij leerlingen te verbeteren (Appel en Vermeer, 2008).

Momenteel wordt de woordenschat van nieuwkomersleerlingen in het basisonderwijs vaak gemeten met de Taaltoets Alle Kinderen (TAK). De TAK is een diagnostische toets die ontwikkeld is om de mondelinge taalvaardigheid vast te stellen bij kinderen van groep 1 tot en met 4 met Nederlands als moedertaal of als tweede taal. Met deze toets wordt de

woordenschat van de leerlingen in *alle* leerjaren van het basisonderwijs (groep 1 tot en met 8) gemeten, terwijl de toets officieel genormeerd is tot en met groep 4. Onderwijsadviseur Het ABC in Amsterdam vermoedt dat leerlingen uit de bovenbouw van het basisonderwijs meer woorden en misschien ook wel andere woordsoorten kennen dan nu met de TAK gemeten wordt. Dit vormt de aanleiding voor het huidige onderzoek dat zich richt op de vraag welke toets het geschiktst is om de woordenschat bij nieuwkomersleerlingen in de bovenbouw van het basisonderwijs te meten.

In dit onderzoek staat het toetsen van woordenschat bij nieuwkomers centraal. De onderzoeksvraag die in deze scriptie wordt beantwoord, luidt:

Welke toets is het geschiktst om de woordenschat van nieuwkomers in de bovenbouw van het opvangonderwijs te meten?

Om deze vraag te kunnen beantwoorden, hebben leerlingen van drie opvangscholen in Amsterdam drie verschillende toetsen gemaakt waarmee hun woordenschat is gemeten: de Taaltoets Alle Kinderen (TAK), de Peabody Picture Vocabulary Test (PPVT-III-NL) en de Clinical Evaluation of Language Fundamentals (CELF-4-NL). In deze scriptie worden de volgende afkortingen gebruikt: de TAK, de Peabody en de CELF.

Bij de hoofdvraag zijn de volgende deelvragen opgesteld:

1. Welke woordsoorten worden er met de Peabody, de CELF en de TAK gemeten?
2. Wat is de score van de leerlingen gemeten met de TAK, de Peabody en de CELF?
3. In hoeverre komen de scores op de TAK, de Peabody en de CELF met elkaar overeen?

Allereerst wordt met deelvraag 1 gekeken naar wat voor woordsoorten er met elke toets gemeten worden en wordt er een vergelijking gemaakt tussen de drie toetsen. Bij deelvraag 2 wordt er gekeken naar de scores van de nieuwkomersleerlingen op alle drie de toetsen. Bij de laatste deelvraag wordt gekeken of deze scores te vergelijken zijn met elkaar. De nulhypothese hierbij luidt: De scores op de TAK, de Peabody en de CELF zijn vergelijkbaar met elkaar.

Relevantie

Met dit onderzoek hoop ik een bijdrage te kunnen leveren aan het nieuwkomersonderwijs. Zo kunnen de resultaten inzicht bieden in de manier waarop woordenschat bij nieuwkomers getoetst kan worden. Bovendien kan het onderzoek nuttig zijn voor de ondersteuning van de leerroutes Woordenschat die het ABC graag zou willen ontwikkelen ten bate van het individueel onderwijsplan van de leerlingen.

Opbouw

In het volgende hoofdstuk wordt allereerst het onderwerp ingebed in de literatuur. In dit theoretisch kader wordt achtergrondinformatie over het onderwerp gegeven. Hierbij wordt ingegaan op woordenschatontwikkeling, op het belang van (een grote) woordenschat, op woordenschatonderwijs en op (het belang van) toetsing van woordenschat. Bij het schrijven van het theoretisch kader is gebruik gemaakt van de zogeheten sneeuwbalmethode: literatuur is gezocht aan de hand van de literatuurlijsten in gevonden artikelen. In hoofdstuk 3 wordt de methode behandeld waarin beschreven wordt hoe er te werk is gegaan, welke deelnemers hebben meegedaan en hoe het onderzoek precies verlopen is. In hoofdstuk 4 worden de resultaten gepresenteerd waarna deze in hoofdstuk 5 besproken en geïnterpreteerd worden. Tevens worden in dit hoofdstuk conclusies getrokken en worden suggesties voor vervolgonderzoek vermeld.



2. Theoretisch kader

Dit hoofdstuk bevat relevante literatuur waarbij in de eerste paragraaf het nieuwkomersonderwijs in Nederlands beschreven wordt. In paragraaf 2 wordt vervolgens het belang van woorden en de ontwikkeling van woordenschat besproken waarbij gekeken wordt naar zowel eerste- als tweedetaalverwerving. Dan wordt er in paragraaf 3 ingegaan op het toetsen van de woordenschat en ten slotte wordt in paragraaf 4 het huidige onderzoek besproken.

2.1 Nieuwkomersonderwijs in Nederland

2.1.1 Organisatie.

De Stichting Leerplanontwikkeling Nederland (SLO), een nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling, houdt zich op verschillende niveaus bezig met het onderwijs in Nederland en daarbij ook met het nieuwkomersonderwijs. Kinderen die nieuw in Nederland komen, hebben tijdelijk specifieke onderwijsbehoeften om zo snel mogelijk aansluiting te vinden bij hun leeftijdsgenoten in het reguliere onderwijs. Er kan onderscheid worden gemaakt tussen drie modellen voor de opvang van nieuwkomersleerlingen (Van Wijnbergen, 2012):

- ❖ Centrale Opvang. Dit zijn klassen die gekoppeld zijn aan een reguliere school en zo deel uitmaken van een basisschool. Het zijn aparte opvanggroepen waarin uitsluitend onderwijs aan nieuwkomers gegeven wordt. De nieuwkomers stromen na ongeveer één à anderhalf jaar door naar het reguliere onderwijs.
- ❖ Geïntegreerde Opvang. Nieuwkomers krijgen les samen met de leerlingen die in de reguliere klas zitten. De nieuwkomers worden echter een aantal keer per week uit de klas gehaald om extra onderwijs te krijgen.
- ❖ Gecombineerde Opvang. Bij deze opvang krijgen de nieuwkomersleerlingen een deel van de week les in aparte opvanggroepen en een deel van de week brengen ze door in de reguliere klas.

Nieuwkomers kunnen het beste gezamenlijk opvangonderwijs volgen, aangezien ze een gemeenschappelijke onderwijsbehoefte hebben: zo snel mogelijk doorstromen naar het reguliere onderwijs.

2.1.2 Doelen.

Een website voor nieuwkomersonderwijs van de SLO (www.doelennieuwkomers.slo.nl/woordenschat/) bevat doelen waarin staat wat nieuwkomers moeten kunnen om na een jaar opvangonderwijs succesvol door te kunnen stromen naar het reguliere onderwijs. Dit zijn einddoelen die gebaseerd zijn op wat leerlingen in het reguliere basisonderwijs zouden moeten kunnen op het moment dat nieuwkomers instromen in het reguliere onderwijs. Om met succes deel te kunnen nemen aan het reguliere onderwijs, moeten nieuwkomers deze doelen zo goed mogelijk halen. Een belangrijk einddoel dat de SLO stelt voor het

nieuwkomersonderwijs is het aantal woorden dat leerlingen met Nederlands als moedertaal passief en actief beheersen. Dit aantal wordt per instroommoment gegeven en hierbij wordt verwezen naar frequentielijsten zoals de twee bekende en vaak gebruikte woordenlijsten Basiswoordenlijst Amsterdamse Kleuters (BAK) en de Woordenlijst Amsterdamse Kinderen (WAK). Dit zijn lijsten waarin de gewenste woordenschat van bepaalde (leeftijds)groepen vermeld staat. Deze lijsten zijn gemaakt om de ontwikkeling van woordenschat zo veel mogelijk te blijven stimuleren. Ze kunnen door leerkrachten gebruikt worden als een leidraad voor het aantal woorden dat leerlingen op de basisschool moeten kennen (Kuiken en Droge, 2010). De BAK die in 2009 is ontwikkeld, bevat 3000 woorden die als basiswoordenschat voor leerlingen in groep 1 en 2 kunnen dienen. De richtlijn hierbij is dat leerlingen aan het begin van groep 3 minimaal 2000 à 3000 woorden kennen. Voor de overige groepen in het basisonderwijs is in 2010 de WAK ontwikkeld. Deze lijst heeft hetzelfde doel als de BAK, namelijk een vergroting van de woordenschat bij leerlingen in het basisonderwijs te bewerkstelligen. De WAK bestaat uit ongeveer 10.000 woorden, die verspreid zijn over zes woordenlijsten voor de groepen 3 tot en met 8. Alle lijsten, in zowel de BAK als de WAK, zijn thematisch geordend. Hierbij komen thema's als 'school' en 'natuur' aan bod. Er wordt verwacht dat leerlingen aan het eind van de basisschool ongeveer 15.000 woorden kennen. De BAK en WAK samen bevatten 13.000 woorden. Daarbij wordt er vanuit gegaan dat leerlingen naast deze 13.000 woorden minstens 2000 woorden incidenteel verwerven (Kuiken en Droge, 2010). De woorden die in deze lijsten staan, zijn gebaseerd op overzichten van de meest gebruikte woorden en al bestaande woordenlijsten voor basisschoolleerlingen (Verhallen, 2013).

In tabel 1, 2 en 3 zijn de einddoelen per instroommoment vermeld. Een concreet voorbeeld voor leerlingen die doorstromen naar groep 5 (eind groep 4) is dat ze naast inhoudswoorden steeds meer functiewoorden kennen en ook schooltaalwoorden. Een voorbeeld van een einddoel voor groep 7 (eind groep 6) is dat ze zowel schooltaalwoorden als zaakvakwoorden kennen. Wat betreft de woordvoorraad wordt gesteld dat kinderen aan het eind van groep 4 passief 6000 woorden en actief 3500 woorden moeten kennen. Voor eind groep 6 is dit respectievelijk 9000 en 5000 woorden. Hierbij wordt echter wel de opmerking geplaatst dat dit voor de meeste nieuwkomersleerlingen te moeilijk zal zijn ("Doelen nieuwkomers," 2016).

Bij de einddoelen horen ook indicatoren. Deze indicatoren geven aan hoeveel woorden nieuwkomers na tien, twintig, dertig en veertig weken in het jaar opvangonderwijs zouden moeten kennen om de hierboven beschreven einddoelen te bereiken. Voor groep 5 (eind groep 4) betekent dit aan het einde van het opvangjaar 3000 woorden uit de BAK en 500 woorden uit de WAK. Voor groep 7 (eind groep 6) is dit 3250 woorden uit de BAK en 1750 woorden uit de WAK. Door dit bij te houden, kan de leerkracht actie ondernemen door extra focus te leggen op de punten waarop de leerling stagneert.

Tabel 1. *Einddoelen en indicatoren SLO instroom groep 3 (leeftijd 4 tot 6 jaar)*

Einddoelen	
Woordenschat	Minimaal 4500 woorden passief; 2000 woorden actief
Typen woorden	Inhoudswoorden (zelfstandig naamwoorden, werkwoorden, bijvoeglijk naamwoorden) Veelgebruikte functiewoorden, o.a. telwoorden
Indicatoren	
Na 10 weken	52 woorden uit Duizend-en-één-woorden Sublijst 1 500 woorden uit Duizend-en-één-woorden Sublijst 2
Na 20 weken	1000 woorden uit Duizend-en-één-woorden Sublijst 3
Na 30 weken	1500 woorden uit BAK
Na 40 weken	2000 woorden uit BAK

Tabel 2. *Einddoelen en indicatoren SLO instroom groep 5 (leeftijd 6 tot 9 jaar)*

Einddoelen	
Woordenschat	Minimaal 6000 woorden passief; 3500 woorden actief
Typen woorden	Meer functiewoorden (naast inhoudswoorden) Schooltaalwoorden Zaakvakwoorden Verwijswoorden
Indicatoren	
Na 10 weken	52 woorden uit Duizend-en-één-woorden Sublijst 1 500 woorden uit Duizend-en-één-woorden Sublijst 2
Na 20 weken	1000 woorden uit Duizend-en-één-woorden Sublijst 3 1250 woorden uit BAK
Na 30 weken	2500 woorden uit BAK
Na 40 weken	3000 woorden uit BAK 500 woorden uit WAK

Tabel 3. *Einddoelen en indicatoren SLO instroom groep 7 (leeftijd 9 tot 12 jaar)*

Einddoelen	
Woordenschat	Minimaal 9000 woorden passief; 5000 woorden actief
Typen woorden	Schooltaalwoorden Zaakvakwoorden
Indicatoren	
Na 10 weken	52 woorden uit Duizend-en-één-woorden Sublijst 1 500 woorden uit Duizend-en-één-woorden Sublijst 2
Na 20 weken	1000 woorden uit Duizend-en-één-woorden Sublijst 3 1250 woorden uit BAK
Na 30 weken	2500 woorden uit BAK 1000 woorden uit WAK
Na 40 weken	3250 woorden uit BAK 1750 woorden uit WAK

De verschillen tussen nieuwkomersleerlingen zijn erg groot. Dit heeft met verschillende factoren te maken zoals hun moedertaal, schoolervaring in het land van herkomst, het opleidingsniveau van hun ouders etc. Voor de leerkracht is het belangrijk om met alle factoren zo veel mogelijk rekening te houden. Volgens SLO is daarom de competentie van de leerkracht van groot belang bij woordenschatontwikkeling in het nieuwkomersonderwijs. Het is hierbij belangrijk dat de leerkracht op een goede manier bezig kan zijn met de ontwikkeling van de woordenschat (“Doelen nieuwkomers,” 2016).

2.1.3 Woordenschatonderwijs.

Gezien het grote verschil in woordenschat tussen eerste- en tweedetaalleerders op de basisschool is het belangrijk om genoeg aandacht te besteden aan het onderwijzen van woordenschat. Voor tweedetaalleerders is het zaak om hun achterstand op eerstetaalleerders zo snel en zo goed mogelijk in te halen. De laatste jaren is woordenschatonderwijs dan ook steeds meer onder de aandacht gekomen. Leerkrachten merken dat alleen aparte woordenschatlessen niet meer voldoende zijn (Hilte en Verhallen, 2014). De leerkracht speelt een belangrijke rol bij de woordenschatontwikkeling van tweedetaalleerders. Als de leerkracht over de juiste vaardigheden beschikt, kunnen deze bij elke les en bij alle groepen toegepast worden. De belangrijkste vaardigheid voor leerkrachten die woordenschatonderwijs geven aan tweedetaalleerders is volgens Verhallen (2013) leren clusteren. Dat betekent dat er gewerkt wordt met woordclusters en niet met losse woorden. Het is bevorderlijk voor de woordenschatuitbreiding als leerlingen een aantal woorden tegelijk aangeboden krijgen die nauw verbonden zijn met elkaar. Op deze manier wordt woordenschat gekoppeld aan systematische opbouw van kennis. Bij het leren van woorden in het onderwijs kunnen vier fasen onderscheiden worden. Dit wordt ook wel de Viertakt genoemd:

1. Voorbewerken. Dit is de beginfase waarin de woorden worden aangeboden. Er wordt een gunstige beginsituatie gecreëerd door leerlingen voor te bereiden op het onderwerp en ze kennis te laten maken met de context van het woord.
2. Semantiseren. In de tweede fase wordt de betekenis/het concept aan de woordvorm toegevoegd. Hierbij worden zo veel mogelijk betekenisaspecten van het woord aangeleerd.
3. Consolideren. In deze fase worden het woord en de daarbij horende betekenisaspecten herhaald. Het doel hiervan is dat de leerlingen het woord gaan onthouden; het moet een plek krijgen in hun woordenschat.
4. Controleren. Dit is de laatste fase waarin gecontroleerd wordt of de woorden ook daadwerkelijk onthouden zijn.

(Verhallen, 2013)

2.2 Woordenschat

Woorden zijn erg belangrijk in een taal; ze zijn betekenisdragers. Dat betekent dat ze de boodschap overbrengen (Verhallen, 2013). Het is belangrijk om aandacht te besteden aan de woordenschat van leerlingen omdat dit invloed heeft op de taalontwikkeling (Bonset en Hooijer, 2010). Bovendien spelen woorden een rol bij de conceptuele ontwikkeling. Op de basisschool maken kinderen grote vorderingen door in hun conceptuele ontwikkeling en een gevolg hiervan is dat de woordenschat toeneemt (Verhallen, 2013). Maar hoeveel woorden ken je gemiddeld op een bepaalde leeftijd of in een bepaalde groep? En hoeveel woorden word je geacht te kennen?

Zoals al eerder beschreven kan de grootte van de woordenschat per persoon enorm verschillen. Verschillende factoren zoals de taalachtergrond en het opleidingsniveau van de ouders kunnen hierop van invloed zijn. Een kind van vier jaar met het Nederlands als moedertaal, heeft gemiddeld een receptieve woordenschat van 3000 woorden. Als het kind zes jaar is, kent het ongeveer 4500 woorden. Op tienjarige leeftijd is de woordenschat uitgebreid tot gemiddeld 11.000 woorden. Aan het eind van de basisschool zijn dit ongeveer 15.000 tot 17.000 woorden (Verhoeven en Vermeer, 1992. In: Kuiken en Droge, 2010). De Nederlandse woordenschat van kinderen met het Nederlands als tweede taal (nieuwkomers) verschilt van deze aantallen. Kinderen die pas op de basisschool voor het eerst (veel) in contact komen met de Nederlandse taal, hebben een grote achterstand ten opzichte van hun Nederlandstalige klasgenootjes. Deze achterstand lijkt toe te nemen in de loop van de basisschool. Waar een Nederlandstalige kind van vier jaar ongeveer 3000 woorden kent, kent een niet-Nederlandstalig kind van dezelfde leeftijd ongeveer 1000 woorden. Als het niet-Nederlandstalige kind zes jaar oud is, kent het gemiddeld 2600 woorden en met tien jaar is dit aantal 6000. Aan het eind van de basisschool kent een kind met Nederlands als tweede taal gemiddeld 10.000 woorden (Kuiken en Droge, 2010). Zie tabel 4 voor een overzicht van de woordenschat van zowel Nederlandstalige als niet-Nederlandstalige kinderen op de basisschool.

Tabel 4. *Woordenschat van Nederlandstalige kinderen en niet-Nederlandstalige kinderen op de basisschool.*

Leeftijd	Woordenschat Nederlandstalige kinderen	Woordenschat niet-Nederlandstalige kinderen
4	3000	1000
5	3800	1800
6	4500	2600
7	5200	3400
8	6000	4200
9	8500	5000
10	11.000	6000
11	14.000	8000
12	17.000	10.000

Bron: Verhoeven en Vermeer, 1992; Vermeer, 2005, In: Kuiken en Droge, 2010

Naast de, in de vorige paragraaf besproken woordenlijsten, BAK en WAK kan de wenselijke woordenschat ook bepaald worden door vast te stellen hoeveel woorden er minimaal nodig zijn voor globaal begrip van teksten (lezen of luisteren). Daarbij is het belangrijk om eerst te weten hoeveel procent van de woorden uit een tekst je moet kennen om de tekst globaal te kunnen begrijpen. Uit onderzoek van Bossers (2010) blijkt dat dit voor een leestekst minstens 90% is. Hoeveel woorden dit zijn, is uiteraard afhankelijk van wat voor soort tekst het is. Voor een alledaagse tekst uit een dag- of weekblad, zoals een krant, is dit ongeveer 5000 woorden.

2.2.1 Woordselectie.

In de vorige paragrafen is beschreven hoeveel woorden een leerling in elk leerjaar van het basisonderwijs gemiddeld zou moeten kennen. Maar welke woorden zijn dit? Om antwoord te vinden op deze vraag beperken we ons tot het NT2-onderwijs, de doelgroep waar het huidige onderzoek zich op richt.

Tweedetaalleerders moeten veel nieuwe woorden leren; naast de woorden die ook eerstetaalleerders leren, moeten ze zo snel mogelijk hun achterstand inhalen. Zoals hierboven beschreven, kennen kinderen met Nederlands als moedertaal gemiddeld 15.000 woorden aan het eind van de basisschool. Dat betekent voor tweedetaalleerders dat ze per jaar ongeveer 2000 woorden moeten leren. Dat zijn omgerekend 50 woorden per week (Verhallen, 2013). Om deze woorden te kunnen leren, is een goede woordselectie erg belangrijk. Het is belangrijk om te weten welke woorden leerkrachten kunnen gebruiken voor een duidelijke uitleg of toetsing. Daarnaast is de keuze voor bepaalde woorden van belang bij het kiezen of maken van materiaal of een methode (Bossers, 2010). Bossers noemt twee punten die belangrijk zijn om te hanteren bij woordselectie, namelijk de frequentie van het woord en het doel dat de leerkracht of leerder voor ogen heeft. De eerste woorden die geleerd worden, zijn

niet zomaar willekeurige woorden, maar hiervoor is woordselectie nodig. Deze woorden worden ook wel doelwoorden genoemd. Het is hierbij allereerst belangrijk om na te gaan welke woorden het nuttigst zijn om te kennen voor een tweedetaalleerder: dit zijn woorden die je het vaakst tegenkomt, dus hoogfrequente woorden. Daartegenover staan de laagfrequente woorden; woorden die een tweedetaalleerder niet of nauwelijks tegenkomt. Voor het onderwijs is het belangrijk om onderscheid te maken tussen hoog- en laagfrequente woorden. Op deze manier weet de leerkracht aan welke woorden hij veel of weinig aandacht moet besteden (Bossers, 2010). Het idee hierbij is dat hoe vaker woorden gebruikt worden, hoe eerder ze in aanmerking komen om onderwezen te worden. Dit kan gekoppeld worden aan de verwervingsvolgorde van woorden: hoe vaak een woord voorkomt, loopt gelijk met de verwervingsvolgorde van dat woord. Dat wil zeggen dat hoogfrequente woorden eerst verworven worden en laagfrequente woorden pas later (Verhoeven en Vermeer, 2001).

Naast frequentie is het doel dat de leerkracht of leerder voor ogen heeft belangrijk. De 5000 woorden die nodig zijn om een gemiddelde alledaagse tekst te kunnen begrijpen, zijn algemene woorden en daarom een richtlijn voor alle (NT2-)leerders. Gaat het echter om een schoolgerelateerde tekst, dan zijn deze 5000 woorden niet meer voldoende. Er moeten dan specifieke schooltaalwoorden geleerd worden om de tekst goed te kunnen begrijpen. Het gebrek aan kennis van schooltaalwoorden is vaak een oorzaak van taalproblemen bij leerlingen met een andere taal dan het Nederlands. Schooltaalwoorden zijn vaak moeilijke woorden omdat ze in het dagelijks leven niet veel voorkomen (Bossers, 2010).

Verhallen (2013) noemt ook nog drie belangrijke punten waar op gelet moet worden bij het selecteren van de juiste woorden om te onderwijzen:

- ❖ Het woord is voor minstens een deel van de groep **onbekend**. Het heeft geen zin om woorden aan te bieden die de meeste leerlingen al kennen.
- ❖ Het is een **functioneel** woord. Het heeft geen zin om woorden aan te bieden die de leerlingen niet (kunnen) gebruiken.
- ❖ Het woord heeft een duidelijke **context**. Woorden worden makkelijker begrepen en onthouden als ze in een (duidelijke) context aangeboden worden.

Volgens Bossers (2010) is het belangrijk dat leerkrachten op een goede manier aan woordenschatontwikkeling werken, met als doel dat leerders een woordenschat krijgen waarmee ze gemakkelijk kunnen spreken, luisteren, lezen en schrijven in een tweede taal. De BAK en de WAK kunnen hierbij een handige leidraad. De lijsten kunnen gezien worden als een ondersteuning voor leerkrachten, die gebruikt kunnen worden naast bestaande methodes (Kuiken en Droge, 2010). Uit onderzoek is gebleken dat studenten harder gingen werken en gemotiveerder werden bij alleen al de aanwezigheid van een soortgelijke woordenlijst. Het geeft een duidelijk richtpunt aan en het maakt de leerdoelen zichtbaar voor de studenten (Bossers, 2010).

2.2.2 Woordenschatontwikkeling.

Nu we weten hoeveel woorden kinderen op de basisschool gemiddeld kennen en hoe de woorden in het onderwijs aangeboden worden, rijst de vraag hoe deze woorden geleerd worden door de leerder. Een woord is niet alleen een combinatie van verschillende letters, ze hebben uiteraard ook een betekenis. Een woordvorm verwijst naar een bepaald concept; taalgebruikers geven een betekenis aan woorden. Het leren van nieuwe woorden gaat dus om het leren van een nieuwe woordvorm met het daarbij horende concept. Om nieuwe woorden (lees: woordvorm en concept) te leren, heb je kennis nodig van andere woorden die daarbij als vertrekpunt kunnen dienen. Een beperkte woordkennis kan daarom leiden tot een minder goede verwerving van nieuwe woorden. Het leren van het concept kost veel tijd, omdat een concept uit verschillende betekenisaspecten bestaat. Al deze aspecten moeten geleerd worden en dit gebeurt stapsgewijs. Dit proces is onder te verdelen in drie principes:

1. Labelen. Bij labelen wordt geleerd waarnaar een woord in een bepaalde context verwijst.
2. Categoriseren. Hier wordt geleerd hetzelfde woord in een andere context toe te passen.
3. Netwerkopbouw. Bij netwerkopbouw leert de leerder relaties te leggen met andere woorden.

Het netwerk van woordenschat bestaat dus uit verschillende woordvormen en betekenisverbindingen (Verhallen, 2013).

Zoals inmiddels bekend hebben tweedetaalleerders vaak een kleinere woordenschat dan eerstetaalleerders. Maar verwerven tweedetaalleerders deze woorden ook op een andere manier? De meeste woorden worden impliciet verworven, dat wil zeggen dat ze niet onderwezen worden maar in het dagelijkse leven worden verworven. Door middel van interactie met de omgeving, en later ook lezen, wordt een groot aantal woorden verworven. Vervolgens, als het kind naar school gaat, verloopt de verwerving van woorden ook op een expliciete manier (Kuiken en Droge, 2010). Kinderen met een andere thuistaal dan het Nederlands horen de Nederlandse taal minder vaak om zich heen en spreken thuis vaak niet tot nauwelijks Nederlands. Hierdoor verwerven zij minder Nederlandse woorden op een incidentele manier dan moedertaalsprekers van het Nederlands (De Houwer et al., 2013).

Naast een andere thuistaal zijn factoren zoals individuele verschillen van invloed op de geringe Nederlandse woordenschat die tweedetaalleerders vaak hebben. Bijvoorbeeld de mogelijkheid om klanken te onderscheiden en de intelligentie van de leerling (De Houwer et al., 2013). Echter, in hun moedertaal hebben tweedetaalleerders wel degelijk een grote woordenschat. Als het tweetalige kind uiteindelijk op school nieuwe woorden leert, kan dit op twee manieren gebeuren:

- 1) Er wordt een nieuw woord geleerd voor een *bekend concept*. In dit geval is het concept bekend, maar er moet een nieuwe woordvorm (de Nederlandse vorm) bij geleerd worden.
- 2) Er wordt een nieuw woord geleerd voor een *nieuw begrip*. In dit geval is het concept in de eerste taal nog niet bekend, dus moet zowel het concept als de vorm in het Nederlands bijgeleerd worden.

Woordkennis wordt gedurende het onderwijs langzaam aan verdiept. Dat wil zeggen dat een leerling niet alleen nieuwe woorden bijleert, maar hij of zij ook steeds meer gaat leren over die woorden. Dit wordt ook wel diepe woordkennis genoemd. Hoe dieper de woordkennis,

hoe meer je weet over een woord. Hierbij kan gesproken worden van een hiërarchische structuur. Dat betekent dat elk concept een bepaalde plaats in de hiërarchie heeft. De kenmerken van het bovenste niveau (bijvoorbeeld ‘dier’) zijn automatisch ook van toepassing op de niveaus eronder (bijvoorbeeld ‘vogel’ en ‘vis’). Hoe meer hiërarchische structuren je kent, hoe dieper je woordkennis wordt (Verhallen, 2013). Op dit gebied blijven tweedetaalleerders achter ten opzichte van eerstetaalleerders. In het onderzoek van Vermeer (1998, In: Bonset en Hoogeveen, 2010) wordt vastgesteld dat het verschil in woordenschat tussen eerstetaalleerders en tweedetaalleerders steeds groter wordt gedurende hun schooltijd. De minder diepe woordkennis van tweedetaalleerders zou hier een reden van kunnen zijn. De resultaten van het onderzoek lieten bijvoorbeeld zien dat de woordenschat van vierjarige tweedetaalleerders 2200 woorden was en bij twaalfjarigen was dit 7200.

Nation (2012) bespreekt daarnaast nog een belangrijk onderscheid dat vaak gemaakt wordt binnen het tweedetaalonderwijs wat van belang is bij het leren van woorden: passief versus actief (receptief versus productief). Tot receptieve woordkennis behoren woorden die wel begrepen worden, maar nog niet actief door de leerder gebruikt kunnen worden. Deze woorden worden gebruikt met luisteren en lezen. Tot productieve woordkennis behoren woorden die de leerder zelf kan gebruiken tijdens het spreken en schrijven (Nation, 2012).

2.3 Toetsen

Om de woordenschat van leerlingen in kaart te brengen en de ontwikkeling hiervan te kunnen volgen, bestaan er woordenschattoetsen. Deze zijn er in verschillende soorten en maten, afhankelijk van het uiteindelijke doel van de toets. Een woordenschattoets kan om verschillende redenen afgenomen worden en het toetsen kan dan ook op verschillende manieren gedaan worden. In deze paragraaf wordt allereerst het toetsen van taalvaardigheid in het algemeen besproken. Vervolgens wordt er specifiek ingegaan op het toetsen van tweedetaalleerders.

2.3.1 Toetsing van taalvaardigheid.

Toetsen is in het hele onderwijs belangrijk. Hierbij is het van belang dat de doelen van zowel het onderwijs als de toets zelf duidelijk zijn; die bepalen namelijk de inhoud van het onderwijs en de toets. Uit onderzoek van Vermeer (2005) blijkt dat tweedetaalleerders van scholen die duidelijke doelen formuleren en controleren of deze doelen behaald worden, vaardiger zijn en doorstromen naar hogere vormen van het voortgezet onderwijs dan wanneer dit niet het geval is. Er zijn verschillende redenen om te toetsen en elke reden heeft een andere manier van toetsen. Redenen die Vermeer (2005) noemt, zijn:

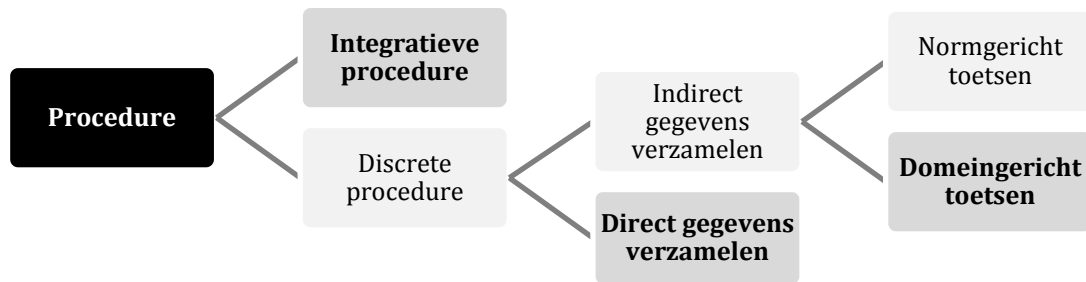
- ❖ nagaan of de leerling de stof uit de les begrijpt;
- ❖ nagaan hoe taalvaardig de leerling is in vergelijking met andere leerlingen;
- ❖ nagaan wat de gebreken in taalvaardigheid zijn van de leerling (waarop kan de leerkracht gericht onderwijs geven?).

De toetsen die bij de hierboven beschreven redenen horen, zijn respectievelijk:

- ❖ Curriculumafhankelijke toets. Als de leerkracht wil weten of de inhoud van de onderwezen leerstof uit de methode begrepen is door de leerling, wordt er een curriculumafhankelijke toets afgenomen. Dit is een steekproef uit de behandelde stof.
- ❖ Curriculumonafhankelijke toets. Deze toets is niet gebonden aan een bepaalde methode. Een curriculumonafhankelijke toets wordt gebruikt als de leerkracht wil weten hoe goed een leerling is in vergelijking met andere leerlingen. Hiervoor worden de prestaties van alle leerlingen met elkaar vergeleken. Bij een woordenschattoets betekent dit dat er kan worden vastgesteld hoeveel woorden een leerling kent en dit kan dan vergeleken worden met de woordenschat van leeftijds- of klasgenoten (Hilte & Verhallen, 2014). De items uit een methodeonafhankelijke woordenschattoets worden vaak samengesteld op basis van een steekproef uit een woordenboek of woordenlijsten.
- ❖ Diagnostische toets. Als de leerkracht wil weten wat er mankeert aan de taalvaardigheid van de leerling, kan een diagnostische toets gebruikt worden. Dit is een curriculumonafhankelijke toets. Naar aanleiding van de resultaten kan de leerkracht gericht onderwijs geven om de gebreken van de leerling te remediëren.

(Vermeer, 2005)

Het toetsen van taalvaardigheid kan op verschillende manieren. Appel en Vermeer (2008) maken hierbij onderscheid tussen de procedure en de manier van toetsen. In schema 1 is te zien welke stappen je kunt volgen. Allereerst wordt er bepaald welke procedure er gevolgd wordt. Hierbij wordt onderscheid gemaakt tussen de integratieve procedure en de discrete procedure. Bij de integratieve procedure wordt de algemene taalvaardigheid getoetst, bij de discrete procedure wordt een specifiek deel van taalvaardigheid getoetst. Huidig onderzoek richt zich op toetsen via een discrete procedure; de focus ligt namelijk op een specifieke deelvaardigheid van taal, woordenschat. De discrete procedure kan weer onderverdeeld worden in het indirect en direct verzamelen van gegevens. Het indirect verzamelen van gegevens gebeurt via toetsen; het direct verzamelen van gegevens gebeurt op basis van spontane taalgegevens in een natuurlijke omgeving (Appel en Vermeer, 2008). Dit onderzoek houdt zich bezig met het indirect verzamelen van gegevens; er worden namelijk toetsen afgenomen. Als laatste kan er dan nog onderscheid gemaakt worden tussen domeingericht en normgericht toetsen. Wil de leerkracht weten of de leerling bepaalde stof beheerst? Dan kies je voor domeingericht toetsen. Wil de leerkracht de scores van leerlingen vergelijken met de scores van andere leerlingen? Dan kies je voor normgericht toetsen. Het huidige onderzoek richt zich op normgericht toetsen, zoals te zien is aan de oranje gemarkeerde vakken in schema 1.



Schema 1. Procedure bij het toetsen van taalvaardigheid

Appel en Vermeer (2008) noemen twee belangrijke criteria die gehanteerd moeten worden bij taaltoetsen: betrouwbaarheid en validiteit. Betrouwbaarheid houdt in dat de uitslag van een toets consequent moet zijn. Het maakt niet uit op welk tijdstip of door welke leerder (van een vergelijkbaar niveau) de toets gemaakt wordt, de score blijft hetzelfde. Bij de betrouwbaarheid van een toets komen verschillende aspecten kijken. Eén daarvan is interne consistentie. Dit wil zeggen dat elke opgave van de toets afzonderlijk hetzelfde moet meten als de rest van de opgaven samen. Dus hoe meer alle opgaven met elkaar samenhangen (grote inconsistentie), hoe betrouwbaarder de toets is. Een tweede aspect wordt ook wel ‘split-half’ genoemd. Om de betrouwbaarheid van een toets vast te stellen, worden twee helften van de toets met elkaar vergeleken. Dit kunnen bijvoorbeeld de even en oneven opgaven zijn. Hoe meer de helften met elkaar overeenkomen, hoe betrouwbaarder de toets is. Betrouwbaarheid is een noodzakelijke voorwaarde voor validiteit; zonder betrouwbaarheid bestaat er ook geen validiteit. Dat wil echter niet zeggen dat elke betrouwbare toets ook valide is. Een valide toets is een toets die daadwerkelijk meet wat er beoogd wordt te meten. Er zijn verschillende soorten validiteit; de belangrijkste voor het huidige onderzoek is betekenisvaliditeit. Betekenisvaliditeit is de mate waarin een begrip meet wat er onder dat begrip moet worden verstaan (Hollenberg et al., 2011) Dat wil zeggen dat de score uit de toets maar op één manier opgevat mag worden waarbij geen andere interpretatie mogelijk is. Betekenisvaliditeit kan onderverdeeld worden in de volgende twee aspecten:

- ❖ Inhoudsvaliditeit. Dit heeft betrekking op of de *inhoud* van de toets overeenkomt met wat de toets meet. Meet het instrument precies wat er gemeten moet worden? Om de inhoudsvaliditeit te bepalen, wordt er gekeken of alle items uit de toets hetzelfde construct meten. Het is hierbij belangrijk om te bepalen of er een goede selectie is gemaakt van de items in de toets. Daarnaast wordt er gekeken of de toets wellicht onbedoelde moeilijkheden bevat voor bepaalde groepen leerlingen. Een voorbeeld hiervan is wanneer de afbeeldingen die gebruikt worden niet door alle leerlingen op dezelfde wijze geïnterpreteerd worden.

- ❖ Constructvaliditeit (begripsvaliditeit). Hierbij gaat het om de vraag of de *resultaten* van de toets representatief zijn voor wat de toets wil meten. Om de constructvaliditeit te bepalen, kan er gekeken worden naar de samenhang van de scores die uit de toetsen komen en het onderliggende construct. Dit kan gedaan worden door te kijken naar de manier waarop de toetsen het onderliggende construct proberen te meten en of de scores die uit de toetsen komen ook gebruikt kunnen worden om betekenis te geven aan dat construct.

(Hollenberg et al., 2011)

Om de validiteit van de toetsen die betrokken zijn in het huidige onderzoek te kunnen bepalen, is het belangrijk om de definitie van passieve woordenschat en actieve woordenschat helder voor ogen te hebben. Daarom volgt nu een definitie van beide termen, volgens SLO. De definitie van passieve woordenschat volgens SLO:

“De woorden die receptief worden beheerst, dat wil zeggen worden begrepen, maar nog niet productief kunnen worden gebruikt.” (“SLO,” 2016)

De definitie van actieve woordenschat volgens SLO:

“De woorden die een taalgebruiker productief tot zijn beschikking heeft, met andere woorden: die de taalgebruiker bij spreken en schrijven zelf gebruikt of kan gebruiken.” (“SLO,” 2016)

2.3.2 Toetsen bij tweedetaalleerders.

Het toetsen van tweedetaalleerders kan problemen opleveren ten opzichte van eerstetaalleerders. Dit kan te maken hebben met de volgende aspecten:

- ❖ Normering. Het is belangrijk om vast te stellen welke groep de norm vormt. Vaak is het zo dat de normgroep uit eerstetaalleerders van dezelfde leeftijd of uit dezelfde groep bestaat (Appel en Vermeer, 2008). Dit is terecht gezien de algemene richtlijn wat betreft woordenschat, die voor eerste- en tweedetaalleerders gelijk is. Maar op deze manier zijn toetsen soms wel onbedoeld lastig voor tweedetaalleerders. Dit kan liggen aan het gebrek aan zowel talige als culturele kennis en dit kan leiden tot *bias*. Bias is een nadelig effect voor een bepaalde (culturele) groep (Appel en Vermeer, 2008). Een toets met alleen maar eerstetaalleerders als norm is vooral in de beginfase niet heel zinvol; het is logisch dat tweedetaalleerders achterlopen.
- ❖ Samenstelling. Daarnaast wordt er bij het samenstellen van de toets niet altijd rekening gehouden met het feit dat de toets ook voorgelegd kan worden aan tweedetaalleerders. Zo kan het bij een woordenschattoets zo zijn dat tweedetaalleerders sommige woorden niet kennen omdat ze geen ervaring hebben met dat woord (bijvoorbeeld ‘tentharing’). Bovendien worden de makkelijke items vaak uit een toets gehaald, waardoor er geen onderscheid meer gemaakt kan worden tussen zwakke en zeer zwakke tweedetaalleerders.

- ❖ Instructie. Als laatste kan de instructie van een toets problemen opleveren bij tweedetaalleerders. Als het voor de leerling niet duidelijk is wat hij of zij moet doen, wordt de toets waarschijnlijk niet goed gemaakt.

(Vermeer, 2005)

Vermeer (2005) noemt ook oplossingen voor deze mogelijke problemen. Het is belangrijk om na te gaan of er in de toets woorden of zinnen staan die de leerling mogelijk niet begrijpt. Indien dit het geval is, kan er een ander woord of andere formulering gebruikt worden. Daarnaast moeten de opgaven gecontroleerd worden op culturele inhoud. Zijn alle leerlingen bekend met bijvoorbeeld het woord ‘tenthring’? Ten slotte moet de leerkracht nagaan of de instructie begrepen wordt. Het herhalen van de instructie of het voordoen van een opgave kunnen hierbij helpen. Wat betreft de normering kunnen tweedetaalleerders vergeleken worden met eerstetaalleerders, maar ze moeten ook met andere tweedetaalleerders vergeleken worden (Vermeer, 2005; Appel en Vermeer, 2008). Hierbij moet het streefniveau echter wel dat van de normgroep (eerstetaalleerders) blijven (Vermeer, 2005). Daarnaast zijn factoren zoals de sociaaleconomische status van het kind, schoolervaring in het land van herkomst, het opleidingsniveau van de ouders en het taalcontact met Nederlanders belangrijk om mee te nemen bij het vergelijken van de scores (Appel en Vermeer, 2008; Kuiken en Droge, 2010). Als er te veel cultuurafhankelijke aspecten in een toets zitten, kan er bias optreden. Het is dus zaak om een toets te maken met zo min mogelijk cultuurafhankelijke aspecten (Appel en Vermeer, 2008).

2.3.3 Woordenschattoetsen.

Hoe ziet een woordenschattoets er concreet uit? Volgens Nation (2012) bestaat een goede woordenschattoets uit veel items, met een minimum van dertig. Zoals al eerder genoemd, is het ook hierbij belangrijk om duidelijk voor ogen te hebben wat je precies wilt testen (het doel). Op basis daarvan kan er besloten worden welke aspecten van woordenschat centraal moeten staan in de toets. Denk hierbij aan de vorm, de betekenis of het gebruik van een woord. Daarnaast is het belangrijk om de moeilijkheidsgraad van de toets te bepalen. Is het doel van de toets om leerlingen te bemoedigen? Dan zijn makkelijke items de juiste keuze. Is het doel vaststellen welke woorden ze wel of niet kennen? Dan zijn wat moeilijkere items een goede keuze. Volgens Verhoeven en Vermeer (2001) is het belangrijk om te kijken naar de frequentie van woorden. Het is belangrijk dat er hoogfrequente woorden in de toets staan; woorden die de leerder het meest nodig zal hebben.

2.4 Het huidige onderzoek

Het onderzoek dat in deze scriptie beschreven wordt, is gericht op de woordenschat van nieuwkomers in het opvangonderwijs op basisscholen in Amsterdam. Momenteel wordt de woordenschat van de leerlingen in alle groepen (1 tot en met 8) gemeten met de TAK. Deze toets is echter genormeerd tot en met groep 4 en daarom mogelijk niet geschikt om de woordenschat van de leerlingen in de bovenbouw (groep 5 tot en met 8) te meten. Met dit onderzoek wordt gekeken welke toets het geschiktst is om de woordenschat van deze

leerlingen te meten. In het volgende hoofdstuk (3) wordt uitgebreid ingegaan op hoe dit onderzoek tot stand is gekomen. In deze paragraaf bespreken we de gebruikte toetsen en wordt kort de probleemstelling vermeld.

2.4.1 Taaltoets Alle Kinderen (TAK).

De TAK is een toets die in Nederland momenteel veel gebruikt wordt in het basisonderwijs. Het is een curriculumonafhankelijke, diagnostische toets waarmee de mondelinge taalvaardigheid van leerlingen in groep 1 tot en met 4 getoetst kan worden (Verhoeven en Vermeer, 2001). De TAK is in 2001 ontwikkeld door Ludo Verhoeven en Anne Vermeer en heeft de in 1986 ontwikkelde toets Taaltoets Allochtone Kinderen vervangen. In de eerste plaats is de doelgroep kinderen met het Nederlands als moedertaal, maar daarnaast behoren ook kinderen die Nederlands als tweede taal leren tot de doelgroep. Bij de uitvoering van de taken is dan ook rekening gehouden met verschillende factoren, zoals culturele afhankelijkheid van de opgaven en de moeilijkheidsgraad van de instructie. De TAK wordt gebruikt om zowel woordenschat te meten als de kennis van regels voor klanken, woorden, zinnen en teksten. Dit is onder te verdelen in vier vaardigheden: klanken, woordbetekenis, woord- en zinstructuur en tekststructuur. Het huidige onderzoek richt zich op de vaardigheid woordbetekenis, waarbij het meten van de woordenschat centraal staat. De TAK bevat op dit gebied twee taken:

1. Passieve woordenschat. Bij deze taak noemt de toetsafnemer een woord en moet de leerling het juiste plaatje aanwijzen. De leerling kan hierbij kiezen uit vier plaatjes.
2. Woordomschrijving. Bij de tweede taak noemt de toetsafnemer een woord en moet de leerling een omschrijving geven van het woord.

Passieve woordenschat is op basis van de gedachtegang gemaakt dat hoe frequenter een woord is, hoe eerder het geleerd wordt (Verhoeven & Vermeer, 2001). De eerste woorden zijn hoogfrequente woorden en de laatste woorden zijn laagfrequente woorden. Voor het selecteren van woorden zijn verschillende woordenlijsten gebruikt, zoals de 'Streeflijst woordenschat voor zesjarigen' van Schaerlaekens, Kohnstamm en Lejaegere (1999) en 'Woorden in het basisonderwijs: 15.000 woorden aangeboden aan leerlingen' van Schrooten en Vermeer (1994) (Verhoeven & Vermeer, 2001).

De uitslag van de toets komt overeen met een bepaalde woordvoorraad van de leerling. Een score van bijvoorbeeld 30, betekent een woordvoorraad van ongeveer 2000 woorden. Deze schatting van de woordvoorraad kan vervolgens afgezet worden tegen de 'Streeflijst woordenschat voor zesjarigen' (Schaerlaekens, Kohnstamm & Lejaegere, 1999). De score van 30 op de TAK correspondeert met het percentage 86% op de 'Streeflijst'. Dat betekent dat de leerling de woorden die in de 'Streeflijst' een frequentiepercentage hebben van tussen de 86% en de 100% kent en de woorden met een frequentiepercentage van onder de 86% niet. Dit percentage geeft aan dat 86% van de leerkrachten (de beoordelaars) oordeelt dat zesjarigen deze woorden kennen (Lejaegere & Schaerlaekens, 1997). Deze informatie kan gebruikt worden bij het aanleren van nieuwe woorden; de keuze gaat in dit geval dan naar woorden met een percentage lager dan 86%. De normering van de toets is gebaseerd op kinderen van wie de moedertaal Nederlands is. Aangezien de doelgroep van de toets zowel Nederlandstalige als niet-Nederlandstalige kinderen is, geldt deze richtlijn ook voor kinderen

van wie het Nederlands de tweede taal is. Naast deze normering bestaat voor tweedetaalleerders de mogelijkheid om de scores te vergelijken met kinderen met een vergelijkbare taalachtergrond (Verhoeven & Vermeer, 2001). Voor een vergelijking met de normgroep zijn de volgende niveaugroepen opgesteld:

- Niveau A: goed tot zeer goed (25% hoogst scorende leerlingen);
- Niveau B: ruim voldoende tot goed (25% leerlingen die net boven het landelijk gemiddelde scoren);
- Niveau C: matig tot voldoende (25% leerlingen die net onder het landelijk gemiddelde scoren);
- Niveau D: zwak tot matig (15% leerlingen die ruim onder het landelijk gemiddelde scoren);
- Niveau E: zwak tot zeer zwak (10% laagst scorende leerlingen).

Bij de vergelijking met kinderen met een vergelijkbare taalachtergrond kan er onderscheid gemaakt worden tussen kinderen van wie de thuistaal overwegend de tweede taal is en kinderen van wie de thuistaal overwegend de eerste taal is. Voor leerlingen die naast het Nederlands thuis nog een andere taal spreken, wordt de score vergeleken met zowel de normgroep als met kinderen uit een vergelijkbare taalsituatie. Bij een vergelijking met kinderen met een andere moedertaal dan het Nederlands kunnen de scores verdeeld worden in hoog, gemiddeld en laag.

Op de opvangscholen in Amsterdam, waar het huidige onderzoek is uitgevoerd, wordt de TAK afgenomen bij de nieuwkomersleerlingen. Dit wordt gedaan als onderdeel van het leerlingvolgsysteem. Daarbij kan ook gekeken worden of het onderwijsaanbod voldoet aan de verwachtingen; ontwikkelen de leerlingen zich naar verwachting? Wanneer de leerlingen uitstromen naar het reguliere onderwijs levert dat ook informatie op voor de stamschool, de school waar ze naar uitstromen. Voor de stamschool is het belangrijk om te weten hoe groot de woordenschat van deze leerlingen is en hoe deze zich verhoudt ten opzichte van andere kinderen in dezelfde reguliere groep. Zo kan er gekeken worden wat de onderwijsbehoefte van de leerling is in de reguliere groep om zo snel mogelijk mee te kunnen doen met de lessen (M. Sanders, persoonlijke communicatie, 2 februari 2016).

2.4.2 Peabody Picture Vocabulary Test (PPVT-III-NL).

Een andere toets die in dit onderzoek wordt betrokken, is de Peabody Picture Vocabulary Test (PPVT-III-NL). De Peabody is ontwikkeld in 2005 en is geschikt voor personen met een leeftijd tussen de 2;3 en 90 jaar. Het is een diagnostische toets die gebruikt wordt om de receptieve kennis van de woordenschat te meten. Daarnaast kan hij gebruikt worden als screeningsinstrument voor de taalontwikkeling van het Nederlands als eerste taal. Hij kan ook gebruikt worden voor mensen die Nederlands als tweede taal leren. De Nederlandse versie is een vertaling van de Amerikaanse versie, waarmee veel internationaal onderzoek gedaan wordt. Hierdoor is het mogelijk de resultaten van deze toets onderling te vergelijken.

De toets bestaat uit 204 'testplaten', met daarop telkens vier afbeeldingen. De leerling krijgt telkens een gesproken woord te horen (via de computer of de toetsafnemer) en moet de juiste afbeelding hierbij kiezen. De afnametijd is ongeveer tien tot vijftien minuten. Doordat de leerling niet zelf hoeft te spreken, is deze toets geschikt voor een groot aantal groepen.

Uit de resultaten van de toets komen allereerst ruwe scores. De ruwe score kan worden omgezet in een standaardscore, die ook wel het Woordbegripsquotiënt (WBQ) wordt genoemd. Op basis van de WBQ is vervolgens een betrouwbaarheidsinterval en een percentielscore te bepalen. Met het betrouwbaarheidsinterval kan er gekeken worden wat de WBQ van de leerling zou zijn bij een volgende keer toetsen. Binnen dit betrouwbaarheidsinterval ligt ergens het WBQ (de ware score). De percentielscore geeft aan waar de score ligt, op een schaal van 0 tot 100. Een percentiel van 80 betekent dat 80% van de deelnemers in de steekproef een lagere score had en 20% een hogere score. Ten slotte bestaat er nog de leeftijdsequivalent. Deze kan gebruikt worden als er geen WBQ te bepalen is. Het leeftijdsequivalent is gebaseerd op de gemiddelde WBQ's (100) bij een bepaalde leeftijd. Een voorbeeld: de WBQ van een kind van 4;1 jaar met een ruwe score van 58 is 100. Dat betekent dat wanneer een volwassene ook een ruwe score van 58 heeft, hij of zij een leeftijdsequivalent van 4;1 jaar heeft.

2.4.3 Clinical Evaluation of Language Fundamentals (CELF-4-NL).

De derde toets die deel uitmaakt van dit onderzoek, is de CELF-4-NL. Dit is de vierde editie van de Clinical Evaluation of Language Fundamentals, waarbij een aantal aspecten zijn uitgebreid ten opzichte van de voorgaande edities. Zo heeft deze test een uitgebreid leeftijdsbereik (5-8, 9-12, 12-16 en ouder) en is het mogelijk om op basis van receptieve versus expressieve aspecten van taal een profiel op te stellen (D'hondt, 2008). Met de CELF kunnen diverse taalaspecten onderzocht worden. Naast algemene vaardigheden kunnen vijf domeinen gemeten worden: morfologie, syntaxis, semantiek, fonologie en pragmatiek. Hierbij kan onderscheid gemaakt worden tussen receptieve (taalbegrip) en expressieve taal (taalproductie). De test bestaat uit 16 subtesten. De CELF heeft als doel een beeld te krijgen van de sterke en zwakke aspecten van de algemene taalvaardigheid van kinderen. De resultaten van de toets kunnen aanknopingspunten bieden voor een begeleidingsgerichte aanpak (D'hondt, 2008). De toets is opgebouwd uit vier niveaus:

1. Met het eerste niveau wordt vastgesteld of er een taalprobleem is. Hiervoor worden de kerntesten afgenomen.
2. Met het tweede niveau kan vast worden gesteld op welk gebied dit taalprobleem ligt. Hiervoor bestaan er standaardscores voor verschillende deelgebieden.
3. Op niveau drie wordt vastgesteld of het taalprobleem verband heeft met een onderliggende problematiek. Hiervoor bestaan ook verschillende subtesten.
4. Met het laatste niveau kunnen met behulp van vragenlijsten de communicatieve en sociale vaardigheden van de leerling in de klas worden geobserveerd en beoordeeld.

De twee subtesten waarmee woordenschat gemeten kan worden, zijn Actieve woordenschat (AW) en Definities van woorden (DW). Bij Actieve woordenschat worden afbeeldingen van mensen, voorwerpen of handelingen getoond. De leerling moet benoemen wat er op de afbeelding staat. Bij Definities van woorden krijgt de leerling een zin te horen, vervolgens wordt gevraagd wat de betekenis is van een bepaald woord uit de zin.

Om de score op de CELF te beoordelen zijn er kernscores en indexscores. Met de kernscore wordt de algemene taalvaardigheid vastgesteld (niveau 1). Met de indexscores kan worden vastgesteld welke taalproblemen er het meest voorkomen bij het kind (niveau 2). Om

de woordenschat vast te stellen kan de Taalinhoud Index gebruikt worden. Deze geeft informatie over de semantische ontwikkeling zoals de kennis van woorden, verbanden kunnen leggen tussen woorden en het begrijpen van mondeling aangeboden informatie. Deze index komt tot stand door een combinatie van vier subtesten, afhankelijk van de leeftijd van het kind. De normscores zijn gebaseerd op de leeftijd van het kind. Deze lopen van vijf tot achttien jaar. De resultaten zijn ook te vergelijken met de scores van de normgroep, dit kan met de zogeheten percentielscore. Ten slotte is het mogelijk een leeftijdsequivalent te bepalen. De hele toets afnemen kost ongeveer één tot anderhalf uur.

2.4.4 Probleemstelling.

De vraag die in het kader van dit onderzoek gesteld wordt, is welke toets het geschiktst is om de woordenschat bij nieuwkomers in de groepen 5 tot en met 8 van het basisonderwijs te meten. Het onderzoek beperkt zich hierbij tot de opvangscholen in de stad Amsterdam. De TAK is genormeerd tot en met groep 4, maar vooralsnog wordt hiermee ook de woordenschat van de leerlingen in de bovenbouw gemeten. Om deze reden is de TAK mogelijk niet het geschiktste toetsinstrument. De onderzoeksvraag die hierbij geformuleerd is, is als volgt:

Welke toets is het geschiktst om de woordenschat van nieuwkomers in de bovenbouw van het opvangonderwijs te meten?

Hierbij zijn drie deelvragen opgesteld, namelijk:

1. Welke woordsoorten worden er met de Peabody, de CELF en de TAK gemeten?
2. Wat is de score van de leerlingen gemeten met de TAK, de Peabody en de CELF?
3. In hoeverre komen de scores op de TAK, de Peabody en de CELF met elkaar overeen?

Met de eerste deelvraag wordt gekeken naar welke woordsoorten er met elke toets gemeten worden en wordt er een vergelijking gemaakt tussen de drie toetsen. Bij de tweede deelvraag wordt er gekeken naar de scores van de nieuwkomersleerlingen op alle drie de toetsen. Bij de laatste deelvraag wordt een vergelijking gemaakt en gekeken of de scores van de drie toetsen met elkaar overeenkomen. De verwachting hierbij is dat de scores van de drie toetsen inderdaad vergelijkbaar zijn. De nulhypothese luidt: De scores op de TAK, de Peabody en de CELF zijn vergelijkbaar met elkaar.



3. Methode

Om de onderzoeksvraag plus deelvragen te kunnen beantwoorden, is een onderzoek uitgevoerd naar het meten van de woordenschat van nieuwkomers. De methode van dit onderzoek wordt in dit hoofdstuk beschreven. In paragraaf 1 wordt een globale omschrijving van het onderzoek gegeven. In paragraaf 2 komen de deelnemers van het onderzoek aan bod. In paragraaf 3 wordt ingegaan op welke materialen gebruikt zijn en paragraaf 4 staat in het teken van de gevolgde procedure. In paragraaf 5 wordt ten slotte de analyse van de resultaten beschreven.

3.1 Design

Het doel van huidig onderzoek is vaststellen welke toets het geschiktst is om de woordenschat van nieuwkomers te meten. Het onderzoek is afgenomen op drie verschillende opvangscholen in Amsterdam. Momenteel wordt er op alle drie de scholen gebruik gemaakt van de TAK. Deze toets wordt voor alle leerlingen gebruikt, ongeacht hun leeftijd of de groep waarin ze zitten (of naar doorstromen). Maar omdat de TAK officieel genormeerd is tot en met groep 4, wordt er gekeken of er een andere toets bestaat die beter geschikt is. De verwachting hierbij is dat leerlingen uit de bovenbouw meer woorden en misschien ook andere woordsoorten kennen dan nu met de TAK gemeten worden. Om dit te onderzoeken, maken de deelnemers uit dit onderzoek drie toetsen waarmee hun woordenschat wordt gemeten. In totaal doen 37 leerlingen mee. Dit zijn allemaal nieuwkomersleerlingen. De resultaten van alle leerlingen op alle toetsen worden met elkaar vergeleken. Op deze manier is het mogelijk antwoord te krijgen op de algemene onderzoeksvraag: Welke toets is het geschiktst om de woordenschat van nieuwkomers in de bovenbouw van het opvangonderwijs te meten?

3.2 Deelnemers

Alle leerlingen die mee hebben gedaan aan het onderzoek zitten op een opvangschool in Amsterdam. De leerlingen krijgen gedurende alle maanden dat ze in de opvangklas zitten apart opvangonderwijs en hebben (nog) geen lessen met de reguliere groepen. Hoelang de leerlingen op het opvangonderwijs zitten, varieert van 1 maand tot 16 maanden. Via Moniek Sanders van het ABC in Amsterdam zijn de deelnemers geworven. Tijdens een bijeenkomst van het ABC met nieuwkomersleerkrachten is gevraagd of er leerkrachten bereid waren mee te werken aan het onderzoek. Vier leerkrachten gaven aan interesse te hebben in het onderzoek en graag mee te willen werken. Uiteindelijk heeft één leerkracht afgezien van deelname, waardoor er drie scholen overbleven. Het onderzoek is gestart met 41 leerlingen, maar wegens afwezigheid zijn er uiteindelijk 37 leerlingen overgebleven die alle drie de toetsen gemaakt hebben; om die reden worden alleen deze leerlingen meegenomen in het onderzoek ($n=37$). Dit zijn allemaal leerlingen die aan het eind van het opvangonderwijs doorstromen naar de (reguliere) groepen 5, 6, 7 of 8 of naar het voortgezet onderwijs. Een enkele leerling stroomt door naar groep 3 of 4. In bijlage D is alle informatie over de deelnemers te vinden, zoals hun leeftijd, taalachtergrond, moedertaal en leerniveau.

3.3 Materialen

Bij alle deelnemers zijn in totaal drie toetsen afgenomen. Hierbij is gekozen voor de volgende toetsen: de Taaltoets Alle Kinderen (TAK), de Peabody Picture Vocabulary Test (PPVT-III-NL) en de Clinical Evaluation of Language Fundamentals (CELF-4-NL). De TAK (Verhoeven en Vermeer, 2001) is een toets die op alle drie de opvangscholen in Amsterdam momenteel gebruikt wordt om de woordenschat van nieuwkomers te toetsen. De andere twee toetsen die de leerlingen uit het onderzoek gemaakt hebben, zijn vooral gekozen vanwege hun zeer uitgebreide leeftijdsrange. De Peabody (Dunn en Dunn, 2005) is ontwikkeld voor personen met een leeftijd tussen de 2;3 en 90 jaar en de CELF (Kort et al., 2008) heeft een leeftijdsbereik van 5-8, 9-12, 12-16 en ouder.

Er bestaat overigens wel een TAK bovenbouw die ontwikkeld is voor groep 5 tot en met groep 8. Echter is deze toets zeer verouderd en momenteel niet meer te verkrijgen. Deze toets wordt om die reden momenteel niet meer gebruikt (M. Sanders, persoonlijke communicatie, 17 februari 2016).

3.3.1 Vragenlijst leerkrachten.

Naast de toetsen die bij de leerlingen zijn afgenomen, hebben de leerkrachten een vragenlijst ingevuld (bijlage B). Deze vragenlijst is bedoeld om achtergrondinformatie van de leerlingen te verkrijgen. Hieronder volgt een toelichting op de vragenlijst. Daarna wordt per toets besproken wat de deelnemers hebben moeten doen bij het afnemen van de toetsen.

In deze vragenlijst staan vragen die betrekking hebben op de taalachtergrond van het kind, zoals de moedertaal van de leerling, hoelang de leerling al deelneemt aan het opvangonderwijs, naar welke reguliere groep de leerling doorstroomt, hoelang hij of zij in het thuisland naar school is geweest etc. Deze informatie is nodig om uiteindelijk een goede vergelijking te kunnen maken tussen de leerlingen. Hieronder volgt voor een aantal vragen een korte uitleg. Meer informatie is te vinden in bijlage B.

- ❖ Niveau leerling. Bij deze vraag had de leerkracht drie keuzemogelijkheden (zwakke leerling, gemiddelde leerling, sterke leerling). Dit onderscheid wordt bepaald door de leerkracht zelf op basis van ervaringen en resultaten in de klas.
- ❖ Moedertaal leerling. Dit betreft een open vraag waarbij dus veel variatie kan ontstaan. De verschillende moedertalen van alle leerlingen worden uiteindelijk onderverdeeld in clusters, op basis van taalfamilies. Zie figuur 6 in hoofdstuk 4.1.
- ❖ Opleidingsniveau ouders. Ook dit is een vraag zonder gegeven keuzemogelijkheden. Twee leerkrachten hebben onderscheid gemaakt tussen hoog, gemiddeld en laag; één leerkracht heeft precieze niveaus van de opleiding opgeschreven. Deze opleidingen zijn als volgt verdeeld:
 - basisonderwijs = laag
 - vo, lbo, vmbo, junior college* = gemiddeld
 - studie** = hoog

* een junior high school in Ghana

** een studie Journalistiek in Oeganda

- ❖ Spreekt thuis Nederlands. Bij deze vraag had de leerkracht keuze uit vijf mogelijkheden (nooit, soms, regelmatig, vaak, altijd). Het is aan de leerkracht om te bepalen hoe vaak er Nederlands wordt gesproken thuis. Op één leerling na spreken alle leerlingen ‘nooit’ Nederlands thuis.

3.3.2 Taaltoets Alle Kinderen (TAK).

De TAK bevat twee taken om de woordvoorraad te meten. Dit zijn Passieve woordenschat en Woordomschrijving. Bij Passieve woordenschat wordt er een ‘platenboek’ gebruikt. De toetsafnemer noemt het woord dat achterop de opgave staat en de leerling moet het juiste plaatje dat hierbij hoort, aanwijzen. Hierbij kan gekozen worden uit vier plaatjes. De toetsafnemer kruist het hokje achter het betreffende item aan als de leerling een fout antwoord geeft (scoring). Zo kan na afloop gemakkelijk berekend worden hoeveel fouten de leerling gemaakt heeft. De taak wordt afgebroken wanneer de leerling vijf items achter elkaar fout heeft (afbreeknorm). In totaal zijn er 96 items. Het aantal afgenomen items is afhankelijk van hoeveel fouten de leerling maakt.

Bij de taak Woordomschrijving is het de bedoeling dat de leerling laat zien dat hij of zij de betekenis van een woord kent. De toetsafnemer noemt een woord; de leerling legt uit wat het woord betekent. Een definitie hierbij is niet nodig. De leerling kan een omschrijving geven van het woord, het woord uitbeelden of het aanwijzen indien mogelijk. Hierbij geldt dezelfde scoring en dezelfde afbreeknorm. In totaal zijn er 45 items. Het aantal afgenomen items is afhankelijk van hoeveel fouten de leerling maakt. Het gaat bij deze taak om actieve woordenschat.

Bij beide taken begin je, ongeacht de leeftijd van de leerling, bij het eerste item. Het afnemen van de twee taken samen duurt in totaal ongeveer vijftien minuten per leerling. Bij twee leerlingen is de taak Passieve woordenschat niet afgenomen tijdens het onderzoek, omdat dit eerder al gedaan was door de leerkracht zelf. In overleg met de leerkracht is besloten de betreffende leerlingen niet dubbel te belasten met dezelfde toets. De eindscores van de leerlingen op dit onderdeel zijn uitgewisseld.



Foto 1. Afname TAK

3.3.3 Peabody Picture Vocabulary Test (PPVT-III-NL).

De Peabody bestaat uit een aantal ‘testplaten’ met daarop steeds vier afbeeldingen. De toetsafnemer noemt een woord en de leerling moet hierbij uit vier afbeeldingen de juiste kiezen. De leerling kan het juiste plaatje aanwijzen of het nummer opnoemen dat erbij staat. De toetsafnemer vult vervolgens op het lijntje naast het item het antwoord in dat de leerling geeft. Hier staan ook de goede antwoorden naast, zo kan er tegelijkertijd gekeken worden of het antwoord goed of fout is. Dit wordt vervolgens



Foto 2. Scoreblad Peabody

aangegeven in het witte hokje ernaast (scoring). In totaal zijn er 204 items, opgedeeld in 17 sets (12 items per set). De taak wordt afgebroken wanneer de leerling negen of meer items in één set fout heeft (afbreeknorm). Het aantal afgenomen items is afhankelijk van hoeveel fouten de leerling maakt. Het gaat bij deze taak om passieve woordenschat.

Afhankelijk van de leeftijd begin je bij deze toets bij de Instapset. Per set staat er een leeftijdsrange aangegeven. Een voorbeeld: een leerling tussen de 10;0 – 10;11 jaar begint bij set 9; een leerling tussen de 8;0 – 9;11 jaar begint bij set 8. Indien in deze set vijf of meer items fout zijn, wordt een set lager afgenomen. Dit gaat door tot een set is afgenomen waarbij maximaal vier items fout zijn. Dat is de Startset. Als iemand bijna geen Nederlands kon, is er een uitzondering gemaakt door al een set lager te beginnen dan de Instapset. Dit is in totaal twee keer voorgekomen. De afnametijd is ongeveer tien tot vijftien minuten per leerling.

3.3.4 Clinical Evaluation of Language Fundamentals (CELF-4-NL).

Van de CELF zijn twee subtesten afgenomen waarmee woordenschat gemeten kan worden. Dit zijn Definities van woorden (DW) en Actieve woordenschat (AW). Bij Definities van woorden leest de toetsafnemer een zin voor en vervolgens wordt gevraagd wat de betekenis is van een bepaald woord uit die zin. Het is de bedoeling dat de leerling het woord uitlegt. De toetsafnemer kan bij elk item kiezen uit een score van 2, 1 of 0. Als de leerling een volledig juist antwoord geeft, is de score 2. Als een deel van het antwoord goed is, dan is de score 1. Bij een fout antwoord is de score 0 (scoring). De toetsafnemer omcirkelt de juiste score op het scoreblad. Hierop staat ook een indicatie aangegeven wanneer het 2 punten of 1 punt is. De taak wordt afgebroken wanneer de leerling zeven items achter elkaar fout heeft (afbreeknorm). In totaal zijn er 17 items. Het aantal afgenomen items is afhankelijk van hoeveel fouten de leerling maakt. Dit onderdeel is bedoeld voor leerlingen van tien jaar en ouder. Het gaat bij deze taak om actieve woordenschat.

Item	Definitie	Score	Afnemer
1	naam	2	
2	verkeer	2	
3	toe	2	
4	veld	2	
5	delf	2	
6	veld	2	
7	naam	2	
8	naam	2	
9	naam	2	
10	naam	2	
11	naam	2	
12	naam	2	
13	naam	2	
14	naam	2	
15	naam	2	
16	naam	2	
17	naam	2	

Foto 3. Scoreblad CELF

Bij Actieve Woordenschat worden afbeeldingen van mensen, voorwerpen of handelingen getoond. De leerling moet benoemen wat er op de afbeelding staat. De scoring en de afbreeknorm zijn hetzelfde als bij Definities van woorden. In totaal zijn er 28 items. Het aantal afgenomen items is afhankelijk van hoeveel fouten de leerling maakt. Dit onderdeel is bedoeld voor leerlingen tussen de vijf en negen jaar. Het afnemen van beide taken samen duurt ongeveer vijftien minuten per leerling.

Ondanks de specifieke leeftijdsgroepen zijn beide onderdelen bij alle leerlingen afgenomen.

3.4 Procedure

Van Moniek Sanders van het ABC heb ik de contactgegevens van de leerkrachten mogen ontvangen. Ik heb contact opgenomen met de leerkrachten om te vragen of zij mee wilden werken aan mijn onderzoek. Vervolgens heb ik met hen een planning gemaakt om langs te gaan op de scholen. Voordat ik naar de scholen ging, heb ik de leerkrachten een vragenlijst toegestuurd en een toestemmingsbriefje voor de ouder(s) van de leerlingen. De leerkrachten hebben ervoor gezorgd dat het toestemmingsbriefje bij de ouder(s) van de leerlingen terecht kwam, op deze manier kon er eventueel bezwaar worden gemaakt tegen deelname aan het onderzoek (zie bijlage C). In de vragenlijst staan verschillende vragen over de leerlingen. Op deze manier heb ik achtergrondinformatie over de leerlingen verworven en kan er uiteindelijk een betere vergelijking gemaakt worden. De leerkrachten hebben deze vragenlijsten in hun eigen tijd ingevuld en aan mij teruggegeven op één van de toetsdagen. In drie weken tijd ben ik één of twee keer in de week langs geweest op elke school op een toets af te nemen. De toetsen zijn op elke school in dezelfde volgorde afgenomen: eerst de Peabody, daarna de TAK en als laatste de CELF. De definitieve planning is te vinden in bijlage A. Voor het afnemen van de toetsen ben ik met de leerlingen in een aparte ruimte gaan zitten. Bij alle drie de toetsen heb ik dezelfde opstelling aangehouden, zoals te zien is op foto 4. Op deze manier kan de leerling niet zien wat er op het scoreformulier geschreven wordt door de toetsafnemer. Ik heb de leerling eerst een korte instructie gegeven en uitgelegd hoe de toets werkt. Hierbij heb ik ook telkens een voorbeeld gegeven. Elke toets had een eigen procedure om de toets uit te leggen, die ik gevolgd heb. Vervolgens kon er gestart worden met de toets. In totaal hebben de leerlingen drie keer een toets gemaakt. Bij de TAK is eerst Passieve woordenschat afgenomen, daarna Actieve woordenschat. Bij de CELF is eerst Definities van Woorden afgenomen en daarna Actieve Woordenschat. De Peabody heeft maar één onderdeel.



Foto 4. Opstelling toetsafnemer en leerling

3.5 Analyse

Alvorens in het volgende hoofdstuk de resultaten worden besproken, volgt hier een drietal toelichtingen op de analyse van deelvraag 2 en 3. Ten eerste kunnen de drie toetsen niet allemaal met elkaar vergeleken worden, vanwege het verschil tussen actieve woordenschat en passieve woordenschat. De TAK meet zowel actieve als passieve woordenschat, de Peabody meet echter alleen passieve woordenschat en de CELF alleen actieve woordenschat. Om deze reden is ervoor gekozen om de toetsen in duo's met elkaar te vergelijken, aangezien passieve woordenschat niet te vergelijken valt met actieve woordenschat. Het passieve onderdeel van

de TAK (TAK Passieve woordenschat) zal daarom vergeleken worden met de Peabody en het actieve onderdeel (TAK Woordomschrijving) met de CELF.

Ten tweede is ervoor gekozen om de taak Definities van woorden van de CELF niet mee te nemen in de analyse. Beide taken zijn specifiek bedoeld voor leerlingen met een bepaalde leeftijd: Definities van woorden is bedoeld voor leerlingen van tien jaar en ouder, Actieve woordenschat voor leerlingen tussen de vijf en negen jaar. Beide onderdelen zijn bij alle leerlingen afgenomen, echter zorgde dit ervoor dat er bij de leerlingen die jonger zijn dan tien soms geen ruwe score te berekenen viel bij het onderdeel Definities van woorden. Hierdoor bleven er (te) weinig relevante scores over om een goede analyse te kunnen maken. Bij de taak Actieve woordenschat kon voor elke leerling een ruwe score worden berekend, dus dit onderdeel kan wel worden meegenomen in de analyse.

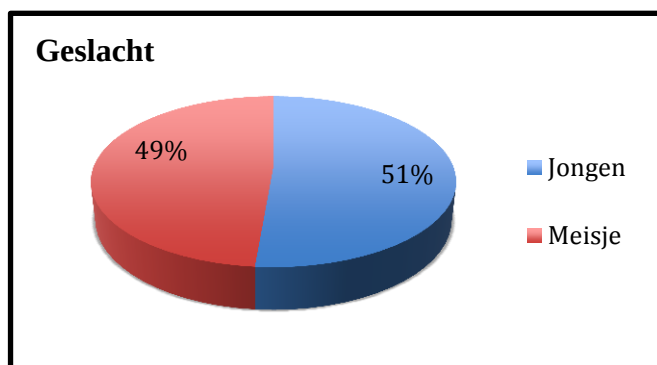
Ten derde is er geen betrouwbaarheidsanalyse uitgevoerd. Wanneer een toets niet betrouwbaar lijkt te zijn, kan dit mogelijk verklaren waarom toetsen onderling niet goed correleren. Voor het huidige onderzoek was het echter niet mogelijk een goede betrouwbaarheidsanalyse uit te voeren. De reden hiervoor is de afbreeknorm die elke toets hanteert. Bij elke toets is het zo dat wanneer een leerling een x-aantal items achter elkaar of in een bepaalde set fout heeft, de toets wordt afgebroken. Hierdoor zijn bij de meeste leerlingen niet alle items van de toetsen bevraagd. Met een betrouwbaarheidsanalyse worden vervolgens alleen de leerlingen meegenomen waarbij alle items zijn afgenomen, waardoor er uiteindelijk zeer weinig leerlingen overblijven. Hieruit valt geen relevante conclusie te trekken en daarom is er geen betrouwbaarheidsanalyse uitgevoerd.

4. Resultaten

De deelnemers uit het onderzoek hebben drie toetsen gemaakt om erachter te komen welke toets het geschiktst is om de woordenschat te meten. In dit hoofdstuk worden de resultaten daarvan besproken. In de eerste paragraaf wordt een beschrijvende analyse gegeven van een aantal onafhankelijke variabelen. Vervolgens wordt in de tweede paragraaf deelvraag 1 beantwoord, ook door middel van een beschrijvende analyse. In de derde paragraaf wordt eerst de validiteit van elke toets vastgesteld en vervolgens worden er statistische analyses uitgevoerd om deelvraag 2 en 3 te kunnen beantwoorden.

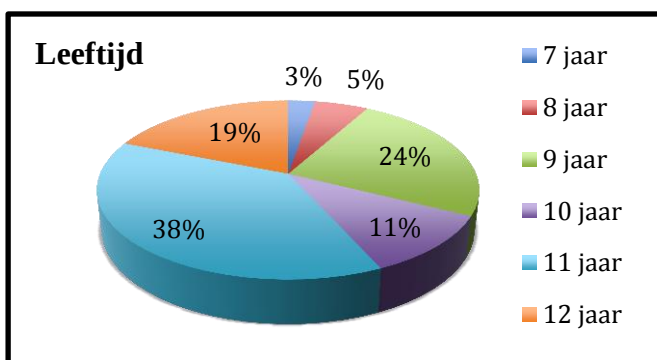
4.1 Beschrijvende analyse

In deze paragraaf zal een aantal onafhankelijke variabelen van de deelnemers uit het onderzoek besproken worden. Deze variabelen worden telkens met behulp van een figuur weergegeven. De gegevens gaan vanzelfsprekend over het moment dat de leerlingen getoetst zijn. Als eerste volgt de verdeling van de deelnemers op basis van geslacht. In figuur 1 is te zien dat er ongeveer net zo veel meisjes als jongens hebben deelgenomen aan het onderzoek, respectievelijk 49% en 51%.



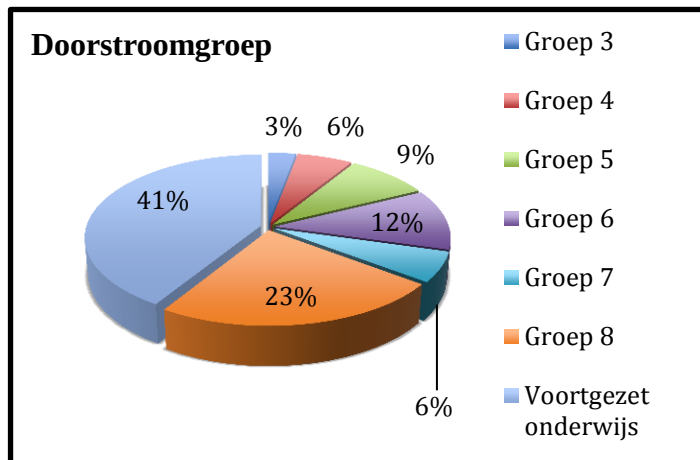
Figuur 1. Verdeling leerlingen naar geslacht

In figuur 2 is te zien dat het grootste deel van de deelnemers elf jaar oud is (38%). Een enkeling is zeven of acht jaar oud (3% en 5%), de rest van de leerlingen is negen, tien of twaalf jaar (24%, 11% en 19%). De gemiddelde leeftijd is 10 jaar.



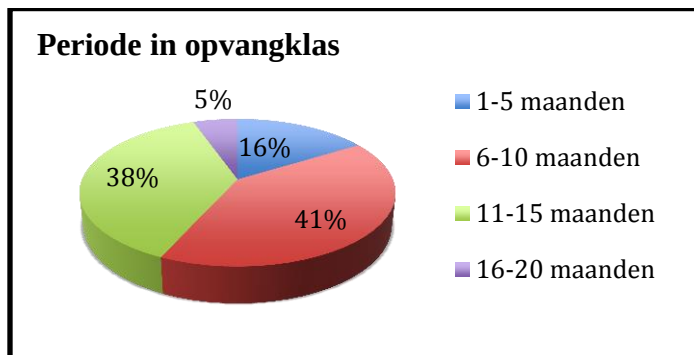
Figuur 2. Verdeling leerlingen naar leeftijd

Figuur 3 geeft aan dat 41% van alle leerlingen uiteindelijk door zal stromen naar het voortgezet onderwijs. 23% stroomt door naar groep 8. 27% stroomt door naar groep 5, 6 of 7. Ten slotte is er een aantal leerlingen dat doorstroomt naar groep 3 of 4 (9%).



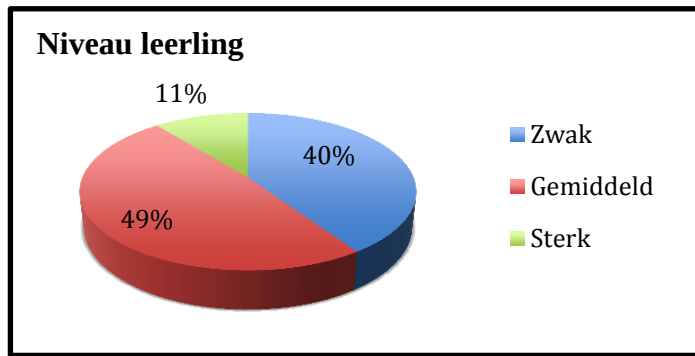
Figuur 3. Verdeling leerlingen naar doorstroomgroep

In figuur 4 wordt weergegeven hoelang de leerlingen al in de opvangklas zitten. De meeste leerlingen zitten of zes tot tien maanden (41%) of elf tot vijftien maanden (38%) in de opvangklas. Een klein aantal leerlingen zit er al langer dan vijftien maanden (5%). De rest (16%) zit pas één tot vijf maanden in de opvangklas.



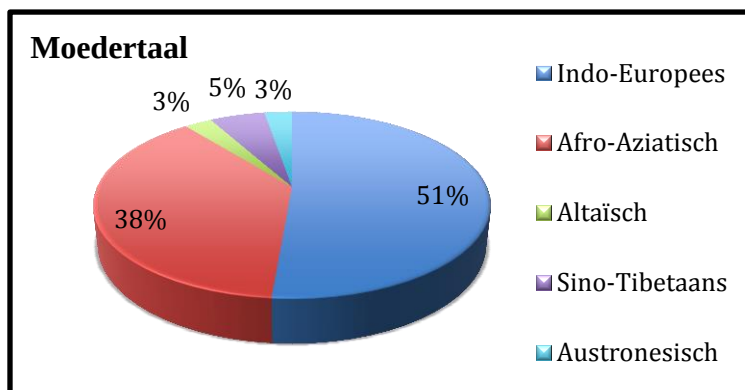
Figuur 4. Verdeling leerlingen naar periode in opvangklas

Figuur 5 laat zien dat de meeste leerlingen een gemiddeld niveau hebben, namelijk 49%. 40% is een zwakke leerling en een enkeling wordt bestempeld als sterke leerling (11%). Deze niveaus zijn bepaald door de leerkrachten. Op de vragenlijst die de leerkrachten hebben ontvangen, kon er gekozen worden uit 'zwak', 'gemiddeld' en 'sterk'.



Figuur 5. Verdeling leerlingen naar niveau

In figuur 6 is de verdeling van de leerlingen naar moedertaal te zien. De talen zijn onderverdeeld in verschillende taalfamilies, omdat er op deze manier gekeken kan worden of een leerling met een Indo-Europese moedertaal wellicht beter scoort dan een leerling met een moedertaal uit een andere taalfamilie, omdat de Indo-Europese taalfamilie meer gelijkenissen heeft met het Nederlands. In de grafiek is te zien dat de meeste leerlingen een moedertaal hebben die behoort tot de Indo-Europese taalfamilie (51%). Talen die in deze categorie vallen zijn Nepalees, Ghanees, Farsi, Pasjtoe, Ma'Di, Engels, Deens, Duits, Spaans en Frans. Het een na grootste deel van de leerlingen heeft een moedertaal die behoort tot de Afro-Aziatische taalfamilie. Binnen deze familie horen de volgende talen: Tigrinya, Somalisch, Marokkaans, Arabisch, Syrisch en Koerdisch. De overige leerlingen hebben een moedertaal die behoort tot de Altaïsche taalfamilie (Turks), de Sino-Tibetaanse taalfamilie (Birmaans en Chinees) of de Austronesische taalfamilie (Filipijns).

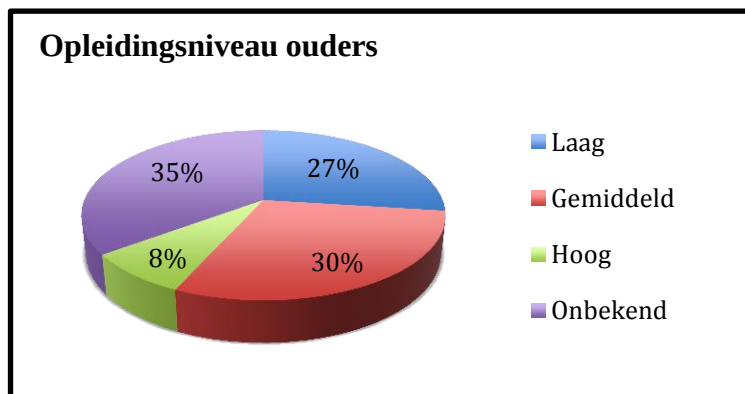


Figuur 6. Verdeling leerlingen naar moedertaal

In figuur 7 is het opleidingsniveau van de ouders van de leerlingen weergegeven. De opleidingsniveaus zijn verdeeld in laag, gemiddeld en hoog. De leerkrachten konden bij deze vraag op de vragenlijst niet kiezen uit keuzemogelijkheden. Twee leerkrachten hebben 'hoog', 'gemiddeld' of 'laag' opgeschreven; één leerkracht heeft de precieze niveaus vermeld. Deze niveaus zijn ook opgedeeld in 'hoog', 'gemiddeld' en 'laag':

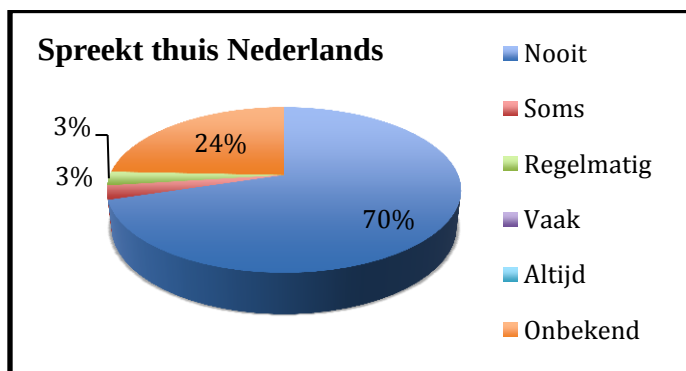
- basisonderwijs = laag
- vo, lbo, vmbo, junior college* = gemiddeld
- studie** = hoog
- * een junior high school in Ghana
- ** een studie Journalistiek in Oeganda

Van niet alle ouders was hun opleidingsniveau bekend, dit is aangegeven met 'onbekend' (35%). De meeste ouders hebben een opleiding van gemiddeld niveau genoten, namelijk 30%. Daarnaast heeft 27% een laag opleidingsniveau en een enkele ouder heeft een hoog opleidingsniveau (8%).



Figuur 7. Verdeling leerlingen naar opleidingsniveau ouders

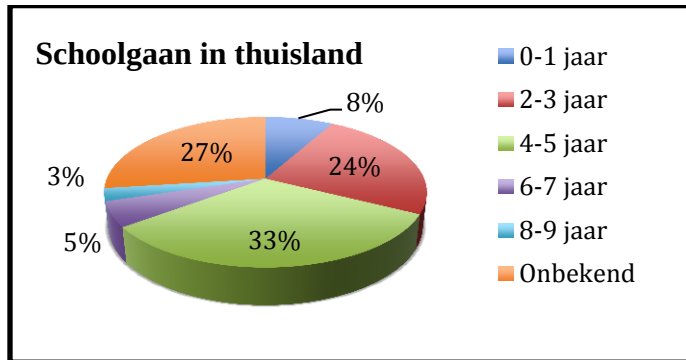
In figuur 8 wordt aangegeven of en hoe vaak de leerlingen thuis Nederlands spreken. Het overgrote deel van de leerlingen spreekt nooit Nederlands thuis (70%). Eén leerling spreekt soms Nederlands thuis (3%) en één leerling spreekt regelmatig Nederlands (3%). Van 24% is het onbekend. Er is geen enkele leerling die vaak of altijd Nederlands spreekt thuis.



Figuur 8. Verdeling leerlingen naar hoe vaak ze thuis Nederlands spreken

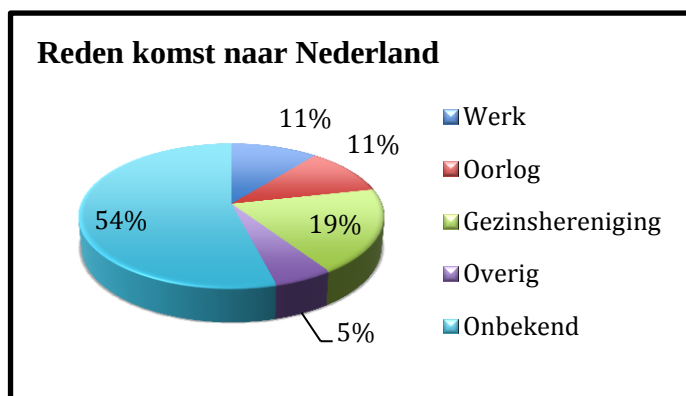
Figuur 9 laat zien of en hoelang de leerlingen naar school zijn geweest in hun thuisland. Dit varieert van nul tot ongeveer acht jaar en wordt opgedeeld per twee jaar (nul of één jaar, twee of drie jaar, vier of vijf jaar, zes of zeven jaar, acht of negen jaar). Wanneer een leerling vijfenhalf jaar naar school is geweest, wordt dit als zes jaar gerekend. Het grootste deel van de leerlingen is vier à vijf jaar naar school geweest in het thuisland (33%). Het een na grootste

deel van de leerlingen is twee of drie jaar naar school geweest (24%). Een klein deel van de leerlingen is helemaal niet of maar één jaar naar school geweest (8%). Nog een keer 8% is tussen de zes en negen jaar naar school geweest. Van 27% is niet bekend of en hoelang ze op school hebben gezeten in hun thuisland.



Figuur 9. Verdeling leerlingen naar schoolgaan in thuisland

In figuur 10 is te zien wat de reden van (de ouders van) de leerlingen is geweest om naar Nederland te komen. Van veel leerlingen is dit niet bekend (54%). Dat betekent dat bij 54% van de leerlingen in de vragenlijst niet was ingevuld wat de reden was van komst naar Nederland. De meeste leerlingen zijn vanwege gezinshereniging naar Nederland gekomen (19%). 11% is naar Nederland gekomen vanwege oorlog in het thuisland en 11% is voor werk naar Nederland gekomen. 5% heeft een overige reden, hieronder valt samenwonen en liever in Nederland willen zijn.



Figuur 10. Verdeling leerlingen naar reden komst naar Nederland

4.2 Deelvragen beantwoord

In deze paragraaf wordt antwoord gegeven op de deelvragen van het onderzoek. In de eerste paragraaf wordt de eerste deelvraag behandeld. In de tweede paragraaf komt de validiteit van de toetsen aan bod. In de laatste paragraaf worden vervolgens deelvraag 2 en 3 besproken.

4.2.1 Woordsoorten (deelvraag 1).

Met de eerste deelvraag wordt onderzocht welke woorden er met de Peabody, de CELF en de TAK gemeten worden. Om deze deelvraag te kunnen beantwoorden, is eerst per toets een analyse gemaakt. Hierbij is gekeken naar welke typen woorden er in elke toets gevraagd worden. De woordsoorten die voorkomen in de toetsen zijn: zelfstandig naamwoord, werkwoord, bijvoeglijk naamwoord, bijwoord en tussenwerpsel. In tabel 5 is te zien dat de TAK drie verschillende woordsoorten bevraagt, de Peabody vijf en de CELF twee. Alle drie de toetsen bevatten vooral zelfstandig naamwoorden. De TAK bevat daarnaast nog werkwoorden (15,60%) en een aantal bijvoeglijk naamwoorden (7,80%). De Peabody vraagt naast zelfstandig naamwoorden (60,78%) ook nog werkwoorden (19,12%), bijvoeglijk naamwoorden (17,16%), bijwoorden (1,96%) en tussenwerpsels (0,98%). De CELF vraagt naast zelfstandig naamwoorden (97,78%) nog één werkwoord (2,22%).

Tabel 5. *Woordsoorten per toets*

Toets	Totaal aantal items	Zelfstandig naamwoord	Werkwoord	Bijvoeglijk naamwoord	Bijwoord	Tussenwerpsel
TAK	141 (100%)	108 (76,60%)	22 (15,60%)	11 (7,80%)	-	-
Peabody	204 (100%)	124 (60,78%)	39 (19,12%)	35 (17,16%)	4 (1,96%)	2 (0,98%)
CELF	45 (100%)	44 (97,78%)	1 (2,22%)	-	-	-

Vervolgens is er een vergelijking gemaakt tussen de TAK, en de Peabody en de CELF. De vraag hierbij is of er met de Peabody en de CELF andere woordsoorten gemeten worden dan met de TAK gedaan wordt. Uit tabel 5 is af te lezen dat de Peabody meer woordsoorten bevraagt dan de TAK (vijf woordsoorten tegenover drie woordsoorten). De CELF daarentegen vraagt minder woordsoorten dan de TAK (twee woordsoorten tegenover drie woordsoorten). De woordsoorten die bij de Peabody meer gevraagd worden, zijn over het algemeen goed beantwoord door de leerlingen.

4.2.2. Validiteit.

Alvorens er naar de scores van de leerlingen gekeken wordt, is het belangrijk vast te stellen of de toetsen valide zijn. Dit wordt hieronder besproken door middel van een beschrijvende analyse. Allereerst wordt de validiteit van de TAK beschreven, daarna volgt de validiteit van de Peabody en ten slotte wordt de validiteit van de CELF bepaald.

Om de inhoudsvaliditeit te bepalen wordt er gekeken of de toets de inhoud dekt die deze geacht wordt te meten. Hiervoor wordt gekeken hoe de woorden in de toets geselecteerd zijn en of de toets onbedoelde moeilijkheden bevat voor tweedetaalleerders. Voor de beschrijving van de constructvaliditeit is het belangrijk om te kijken naar de samenhang van de scores die uit de toetsen komen en het onderliggende construct. Hiervoor wordt gekeken of de scores die uit de toetsen komen, gebruikt kunnen worden om de woordvoorraad van leerlingen te bepalen.

TAK inhoudsvaliditeit.

De TAK is ontwikkeld om de mondelinge taalvaardigheid van leerlingen vast te stellen. De toets kan voor zowel eerste- als tweedetaalleerders worden gebruikt. De normgroep van de TAK bestaat ook uit zowel eerste- als tweedetaalleerders. De TAK bevat twee onderdelen om de woordenschat van leerlingen te bepalen: Passieve woordenschat en Woordomschrijving. Met Passieve woordenschat wordt, vanzelfsprekend, de passieve woordenschat van leerlingen bepaald. Hierbij hoort de leerling een gesproken woord en wijst vervolgens het juiste plaatje aan dat bij het woord hoort. De leerling heeft hierbij keuze uit vier plaatjes. Met het onderdeel Woordomschrijving wordt de actieve woordenschat van leerlingen bepaald. Hierbij hoort de leerling wederom een gesproken woord en moet hij of zij een omschrijving geven van dat woord. De leerling mag het ook aanwijzen of uitbeelden, indien dat mogelijk is.

Zoals in paragraaf 2.3.1 is beschreven, heeft passieve woordenschat betrekking op woorden die alleen worden begrepen en gebruikt worden bij lezen en luisteren, maar nog niet zelf geproduceerd hoeven worden. Deze definitie van SLO komt overeen met het construct dat gemeten wordt met de taak Passieve woordenschat. De leerling hoeft hierbij niet zelf te spreken of schrijven, maar heeft alleen begrip van het betreffende woord nodig om het juiste plaatje aan te kunnen wijzen. Actieve woordenschat heeft betrekking op woorden die zelf geproduceerd kunnen worden en gebruikt kunnen worden bij spreken en schrijven. De manier waarop de taak Woordomschrijving wordt afgenomen, komt niet helemaal overeen met deze definitie van SLO. Volgens deze definitie zou de leerling een plaatje moeten zien en vervolgens het woord dat daarbij hoort, moeten kunnen opnoemen. Nu wordt de leerling echter gevraagd om een woord te omschrijven, aan te wijzen of uit te beelden. Om een woord te omschrijven, zijn meer en andere woorden nodig dan het betreffende woord dat bevraagd wordt. Bovendien produceert de leerling zelf geen woorden als een woord wordt uitgebeeld of aangewezen, waardoor er geen actieve maar passieve woordenschat gemeten wordt.

Om te bepalen of de woorden uit de toets representatief zijn voor het construct dat de toets beoogt te meten, kan er ook gekeken worden naar hoe de woorden uit de toets geselecteerd zijn. Beide taken uit de TAK zijn gemaakt op basis van de gedachtegang dat hoe frequenter een woord is, hoe eerder deze geleerd moet worden (Verhoeven en Vermeer, 2001). Voor het selecteren van de woorden in de toets is gebruik gemaakt van verschillende frequentielijsten. Daarbij is ook gekeken naar welke woorden leerlingen nodig hebben. Aangezien de doelgroep van de frequentielijsten alleen Nederlandstalige kinderen waren, is het niet zo dat woorden die bovenaan op die frequentielijsten staan ook woorden zijn die een hoge prioriteit hebben om te leren aan tweedetaalleerders. Bij de samenstelling van de TAK is dan ook rekening gehouden met de culturele afhankelijkheid van de opgaven. Bovendien is er gekeken naar het doel van het leren van nieuwe woorden; beter leren communiceren in

Nederlandstalige situaties en het onderwijs goed kunnen volgen (Verhoeven en Vermeer, 2001).

Kortom, Passieve woordenschat dekt de inhoud die de toets beoogt te meten, Woordomschrijving daarentegen niet helemaal. Wel bevatten beide onderdelen hoogfrequente woorden en is er rekening gehouden met tweedetaalleerders als doelgroep.

TAK constructvaliditeit.

De taak Passieve woordenschat bestaat in totaal uit 96 items wat tevens de maximale score is die een leerling kan halen (ruwe score). De taak Woordomschrijving bevat 45 items met een maximumscore van 45 (ruwe score). Deze score correspondeert met een bepaald aantal woorden waardoor er op basis van deze score vastgesteld kan worden over hoeveel woorden de leerling beschikt. Een score van bijvoorbeeld 30 betekent een woordvoorraad van ongeveer 2000 woorden. De woordvoorraad correspondeert vervolgens weer met een percentage dat aangeeft welke woorden uit de ‘Streeflijst woordenschat voor zesjarigen’ de leerling wel en niet kent. Op basis hiervan kan geconcludeerd worden dat de scores die uit de toets komen, gebruikt kunnen worden om de woordvoorraad van leerlingen vast te stellen.

Een kanttekening hierbij is echter wel dat met de taak Woordomschrijving niet gemeten wordt of de leerling de woorden uit die taak zelf kan produceren. De leerling heeft meer en andere woorden nodig om het betreffende woord te omschrijven, waarmee gemeten wordt of de leerling deze woorden zelf kan produceren in plaats van het doelwoord dat in de toets staat.

Kortom, de scores kunnen gebruikt worden om de woordvoorraad van leerlingen vast te stellen, hoewel Woordomschrijving volgens de huidige afnameprocedure wel andere en meer woorden bevraagd dan de doelwoorden.

Peabody inhoudsvaliditeit.

De Peabody is ontwikkeld om de receptieve kennis van de woordenschat te meten en kan gebruikt worden bij zowel eerste- als tweedetaalleerders. De normgroep bestaat echter uit alleen eerstetaalleerders. De toets bestaat uit een aantal ‘testplaten’ met daarop telkens vier afbeeldingen. De leerling hoort een gesproken woord en wijst vervolgens het juiste plaatje aan dat bij het woord hoort. De definitie van SLO komt overeen met het construct dat met de Peabody gemeten wordt. De leerling hoeft bij de toets niet zelf te spreken of schrijven, maar heeft enkel begrip nodig van het woord dat wordt opgenoemd om vervolgens het goede plaatje aan te kunnen wijzen.

De woorden in de toets zijn in eerste instantie vertaald vanuit de Amerikaanse versie. Vervolgens is een groot aantal items verwijderd, om verschillende redenen. Zo was een aantal woorden te cultureel of nationaal bepaald of bleek dat veel woorden binnen een bepaalde categorie dezelfde moeilijkheidsgraad hadden. Vervolgens is er een eerste Nederlandse versie gemaakt, maar hieruit bleek dat er te weinig zeer makkelijke en zeer moeilijke items in de toets zaten. Met de herziening van de toets is hier rekening mee gehouden. Bij de samenstelling van de toets is daarnaast ook de culturele diversiteit van de Nederlandse bevolking meegenomen en is er rekening gehouden met verschillende leeftijdsgroepen. De toets is daarom in vooronderzoek afgenomen bij allochtone kinderen, om te testen of de toets ook voor deze doelgroep geschikt is. In de handleiding van de toets wordt niet expliciet

aangegeven dat er gekozen is voor hoogfrequente woorden, maar wel wordt vermeld dat er rekening is gehouden met het maatschappelijke nut van woordkennis. Hieruit valt op te maken dat er vooral gekozen is voor woorden die leerlingen nodig zullen hebben in het dagelijks leven en op school.

Kortom, de Peabody dekt de inhoud die de toets beoogt te meten, er is rekening gehouden met eventuele afname bij allochtone kinderen en de items die in de toets staan, zijn van maatschappelijk belang.

Peabody constructvaliditeit.

De Peabody bestaat in totaal uit 204 items, opgedeeld in 17 sets. De maximaal te behalen score is tevens 204 (ruwe score). Deze scores kunnen worden omgezet in standaardscores, percentielscores en betrouwbaarheidsintervallen. Daarnaast is er een leeftijdsequivalent te berekenen. De standaardscores worden gebruikt om een betrouwbaarheidsinterval en een percentielscore te bepalen. De betrouwbaarheidsinterval laat zien wat de standaardscore van de leerling zou zijn bij een volgende keer toetsen. Met de percentielscore kan de score van de leerling vergeleken worden met de scores uit de normgroep. Een percentiel van bijvoorbeeld 80 betekent dat 80% van de deelnemers in de streekproef een lagere score had en 20% een hogere score. De leeftijdsequivalent geeft aan met welke leeftijd de score van de leerling overeenkomt.

Kortom, de scores kunnen niet gebruikt worden om een precieze woordvoorraad vast te stellen. Wel zijn de scores te vergelijken met de normgroep en kan er een leeftijdsequivalent vastgesteld worden.

CELF inhoudsvaliditeit.

De CELF is ontwikkeld om mogelijke taalstoornissen vast te stellen bij leerlingen en kan gebruikt worden bij zowel eerste- als tweedetaalleerders. De normgroep bestaat ook uit eerste- en tweedetaalleerders. De toets heeft zestien verschillende subtesten die elk een eigen construct meten. Er zijn twee subtesten waarmee de woordenschat van een leerling bepaald kan worden: Actieve woordenschat en Definities van woorden. Met beide subtesten wordt actieve woordenschat gemeten. Definities van woorden is echter buiten beschouwing gelaten in de analyse, deze zal daarom verder onbesproken blijven. Bij Actieve woordenschat krijgt de leerling telkens één plaatje te zien en moet hij of zij zeggen wat er op het plaatje staat. De manier waarop de taak Actieve woordenschat afgenomen wordt, komt overeen met de definitie zoals gegeven door SLO. De leerling ziet een plaatje en moet dan het juiste woord of de juiste woorden zeggen die bij het plaatje horen. Zo meet je daadwerkelijk of de leerling de woorden uit de toets actief beheerst.

De opgaven uit de CELF zijn vertaald uit de Amerikaanse versie. Vervolgens is er vooronderzoek gedaan om zo de geschikte opgaven voor de Nederlandse versie vast te stellen, waarbij de woorden beoordeeld zijn door Nederlandse deskundigen. Hierbij heeft woordfrequentie een belangrijke rol gespeeld. Uiteindelijk zijn 24 opgaven overgenomen, 10 opgaven zijn toegevoegd en 5 opgaven zijn weggelaten omdat ze te makkelijk waren of voor interpretatieproblemen zorgden. Hieruit valt te concluderen dat er rekening is gehouden met de frequentie van woorden, maar het is niet geheel duidelijk of er gekozen is voor vooral

hoogfrequente woorden. In de normgroep zijn naast eerstetaalleerders ook allochtone kinderen meegenomen.

Kortom, de CELF dekt de inhoud die de toets beoogt te meten. Er is rekening gehouden met tweedetaalleerders als doelgroep en in bepaalde mate ook met de frequentie van woorden.

CELF constructvaliditeit.

Het doel van de CELF is een beeld te krijgen van de zwakke en sterke aspecten van de algemene taalvaardigheid van een kind. De CELF bestaat uit vier niveaus. Allereerst wordt er vastgesteld of het kind een taalprobleem heeft (niveau 1). Als dit het geval is, wordt er gekeken op welk gebied dit probleem ligt (niveau 2). Daarna wordt er bepaald of het taalprobleem verband heeft met een onderliggende problematiek (niveau 3). Ten slotte kunnen de communicatieve en sociale vaardigheden van het kind beoordeeld worden (niveau 4). Het uiteindelijke resultaat kan als aanknopingspunt dienen voor een begeleidingsgerichte aanpak. Om tot dit resultaat te komen zijn er kernscores en indexscores die berekend moeten worden. Voor het huidige onderzoek zijn maar twee subtesten (van de zestien) afgenomen, die betrekking hebben op het meten van de woordenschat. Definities van woorden wordt zoals genoemd niet meegenomen in de analyse. Actieve woordenschat bestaat in totaal uit 28 items met een maximumscore (ruwe score) van 56 (maximaal 2 punten per item). Het is niet mogelijk om met alleen deze subtest eenzelfde resultaat te krijgen met kernscores en indexscores als wanneer de hele toets zou worden afgenomen. Wel kan er met de ruwe score een percentielscore en een leeftijdsequivalent bepaald worden. Met de percentielscore kan de score van de leerling vergeleken worden met de scores van de normgroep.

Kortom, de scores kunnen niet gebruikt worden om een precieze woordvoorraad vast te stellen. Wel zijn de scores te vergelijken met de normgroep en kan er een leeftijdsequivalent vastgesteld worden.

4.2.3. Scores van de leerlingen (deelvraag 2 en 3).

Met de deelvragen 2 en 3 wordt gekeken of de scores op alle toetsen met elkaar vergeleken kunnen worden. Om antwoord hierop te kunnen geven, zijn verschillende analyses uitgevoerd. Allereerst wordt er ingegaan op de scores van de leerlingen. Daarna volgt een correlatieanalyse en een regressieanalyse. Om de correlatie tussen de toetsen te berekenen, zijn er z-scores berekend van de absolute scores. Een z-score maakt gebruik van het gemiddelde en de standaardafwijking van de verzameling scores om de relatieve plaats van een bepaalde waarde te specificeren. Het scoreverloop van de toetsen die gebruikt zijn in het huidige onderzoek verschilt erg van elkaar waardoor het lastig is om met deze scores correlaties te berekenen. Met z-scores wordt er een relatieve maat gemaakt waarmee goede vergelijkingen gemaakt kunnen worden. De z-scores zijn te vinden in bijlage F. De ruwe scores zijn te vinden in bijlage E.

Scores van de leerlingen.

De scores van de leerlingen worden op verschillende manieren met elkaar vergeleken. Allereerst volgt een overzicht van de scores ten opzichte van de rest van de groep van het

huidige onderzoek. Daarna worden de scores vergeleken met de normgroep van elke toets. De normgroep van de TAK en de CELF zijn zowel eerste- als tweedetaalleerders, de normgroep van de Peabody bestaat uit alleen eerstetaalleerders.

Vergelijking met de groep van het huidige onderzoek.

In tabel 6 is een overzicht te vinden van de (ruwe) scores die behaald zijn door de leerlingen. Hierin is van elke toets de hoogst te behalen score weergegeven, de range (laagst en hoogst gehaalde score), het gemiddelde en de standaarddeviatie. Bij de TAK Passieve woordenschat heeft 54,05% onder het gemiddelde gescoord en 45,95% boven het gemiddelde. Bij de TAK Woordomschrijving is dit respectievelijk 56,76% en 43,24%. Bij de Peabody heeft 59,46% onder het gemiddelde gescoord en 40,54% boven het gemiddelde. Bij de CELF is dit respectievelijk 62,16% en 37,84%.

Tabel 6. De ruwe scores van de leerlingen per toets

Toets	N	Hoogst te behalen score	Hoogst gehaalde score	Laagst gehaalde score	Gemiddelde	Standaarddeviatie
TAK Passieve woordenschat	37	96	78	20	47,76	17,286
TAK Woordomschrijving	37	45	19	0	9,27	4,550
Peabody	37	204	132	64	86,32	15,711
CELF	37	56	32	4	15,84	8,808

Vergelijking met de normgroep van elke toets.

In vergelijking met de normgroep blijkt dat bij de TAK Passieve woordenschat 91,89% van de leerlingen in de laagste categorie scoort (niveau E: zwak tot zeer zwak). Bij de TAK Woordomschrijving vallen alle leerlingen in de laagste categorie. De scores van de TAK worden ook vergeleken met leerlingen met een vergelijkbare taalachtergrond, namelijk leerlingen die thuis overwegend een andere taal dan het Nederlands spreken. Hieruit blijkt dat bij de TAK Passieve woordenschat 70,27% in de groep ‘laag’ valt, 18,92% scoort gemiddeld en 10,81% valt in de hoogste categorie. Bij de TAK Woordomschrijving scoort 89% in de categorie ‘laag’ en 8,11% scoort gemiddeld. Geen enkele leerling scoort hoog.

Bij de Peabody en CELF worden de scores met de normgroep vergeleken aan de hand van een percentielscore en een leeftijdsequivalent. Bij de Peabody blijkt dat alle leerlingen onder hun werkelijke leeftijd scoren, op één leerling na. Bij de CELF blijkt dat alle leerlingen ver onder hun werkelijke leeftijd scoren. 62,16% heeft hierbij een leeftijdsequivalent van tussen de drie en vier jaar. Uit de percentielscores blijkt dat deze bij de Peabody voor 40,54% van de leerlingen niet te berekenen is, vanwege een te lage score. 48,65% heeft een percentielscore van onder de 10%. Dat betekent dat bij 48,65% van de leerlingen ongeveer 10% van de normgroep een lagere score heeft gehaald en ongeveer 90% een hogere score.

10,81% heeft een percentielscore van boven de 10%. Dit zijn vier leerlingen met een percentielscore van 14%, 19%, 47% en 58%. Bij de CELF is van 32,43% een percentielscore berekend. Al deze leerlingen hebben een zeer lage percentielscore van 2% of lager. Dit betekent dat 98% van de normgroep een hogere score gehaald heeft. Zie bijlage E voor alle ruwe scores.

Correlatieanalyse.

Met correlatie wordt het verband tussen twee toetsen aangegeven. Hiervoor wordt gebruik gemaakt van een correlatieanalyses waarbij gerekend wordt met z-scores. Allereerst volgt de correlatie tussen de twee passieve toetsen (TAK Passieve woordenschat en de Peabody), daarna volgt de correlatie tussen de twee actieve toetsen (TAK Woordomschrijving en de CELF).

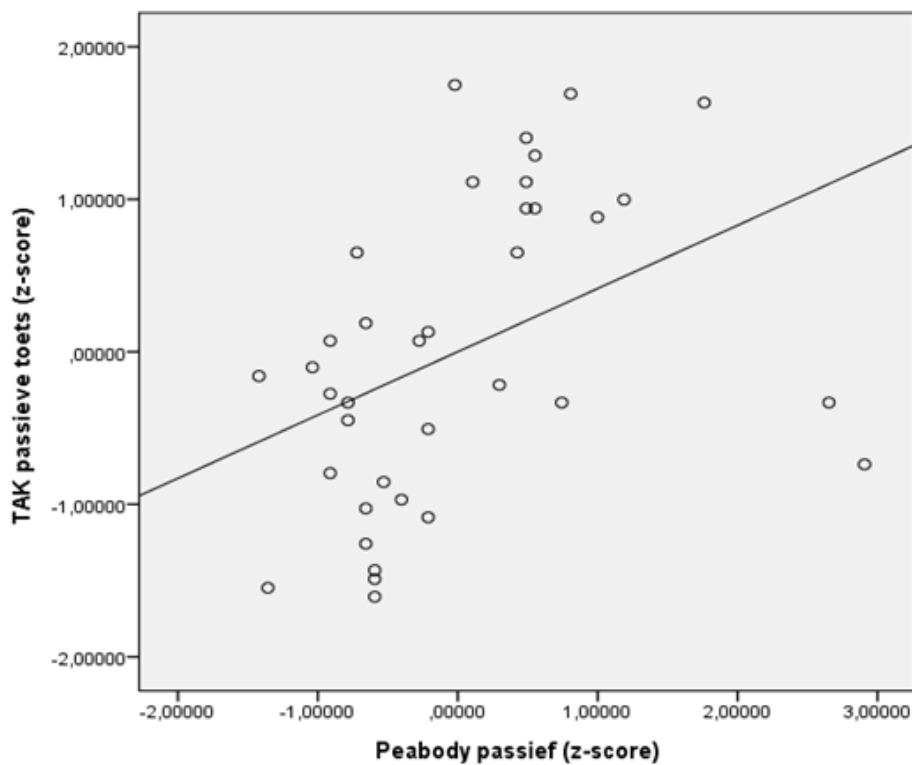
TAK Passieve woordenschat en Peabody.

Een Pearson's correlatiecoëfficiënt is berekend om de relatie tussen de TAK Passieve woordenschat en de Peabody vast te stellen. Er is een positieve correlatie tussen de twee variabelen, $r = 0,415$, $n = 37$, $p = 0,005$. Figuur 11 vat de resultaten samen in een spreidingsdiagram. Er is dus een positieve correlatie tussen de TAK Passieve woordenschat en de Peabody. Dit betekent dat hoge scores op de TAK Passieve woordenschat correleren met hoge scores op de Peabody.

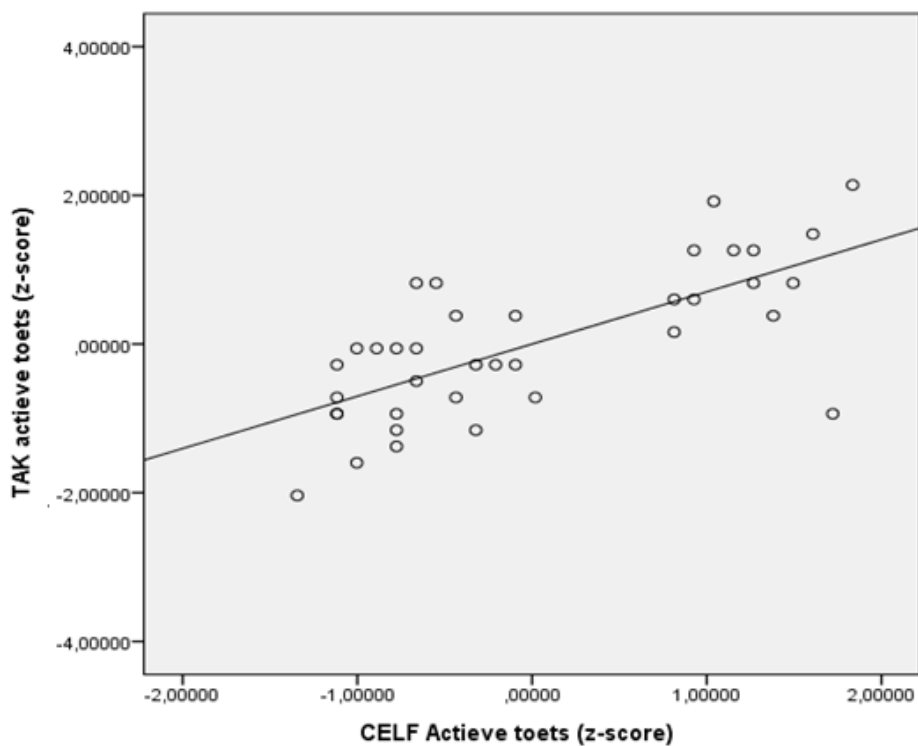
TAK Woordomschrijving en CELF.

Een Pearson's correlatiecoëfficiënt is berekend om de relatie tussen de TAK Woordomschrijving en de CELF vast te stellen. Er is een positieve correlatie tussen de twee variabelen, $r = 0,703$, $n = 37$, $p = 0,000001$. Figuur 12 vat de resultaten samen in een spreidingsdiagram. Er is dus een positieve correlatie tussen de TAK Woordomschrijving en de CELF. Dit betekent dat hoge scores op de TAK Woordomschrijving correleren met hoge scores op de CELF.

In figuur 12 is een duidelijk verband te zien tussen de twee toetsen: de punten liggen (min of meer) op een rechte lijn. Er zit één duidelijke uitschieter bij. In figuur 11 is de spreiding veel groter: er is wel een lijn in te zien, maar een minder duidelijke rechte lijn. Ook zitten hier wat meer uitschieters in. Wel zijn er hogere scores te zien dan in figuur 12; de puntjes liggen hoger in het diagram. Echter, in figuur 12 is een mooier verloop van de scores te zien.



Figuur 11. Spreidingsdiagram TAK Passieve woordenschat en Peabody



Figuur 12. Spreidingsdiagram TAK Woordomschrijving en CELF

Regressieanalyse.

Meervoudige regressieanalyses zijn berekend om het causale verband tussen twee onafhankelijke variabelen en een afhankelijke variabele te voorspellen. Er wordt gekeken of er bijkomende effecten zijn op de scores van andere variabelen zoals leeftijd en geslacht. Het totaal aantal leerlingen dat mee heeft gedaan aan het onderzoek is 37, dit is te weinig om alle onafhankelijke variabelen in één regressiemodel op te nemen. Daarom wordt er naar elke onafhankelijke variabele apart gekeken. De onafhankelijke variabelen die zijn meegenomen in deze tabel, zijn 'leeftijd', 'geslacht', 'periode in opvangklas', 'niveau leerling' en ten slotte wordt er nog gekeken naar het verschil per school. Andere variabelen zijn niet meegenomen in deze analyse omdat bij een aantal leerlingen informatie over deze variabelen ontbrak. Dit geldt voor de variabelen 'opleidingsniveau ouders', 'spreekt thuis Nederlands', 'schoolgaan in thuisland' en 'reden van komst naar Nederland'. 'Doorstroomgroep' is niet meegenomen omdat dit overeenkomt met de leeftijd en leeftijd hierbij relevanter is. De variabele 'moedertaal' wordt niet meegenomen omdat hierbinnen erg veel variatie zit. Hierdoor is het moeilijk een logische indeling van subgroepen te maken die genoeg volume hebben om statistische toetsen mee uit te voeren. Om deze reden is ervoor gekozen deze variabele niet mee te nemen in de regressieanalyse.

Per regressiemodel wordt besproken welke variabelen wel of geen voorspellende waarde hebben op de scores op de toetsen. Allereerst volgt het regressiemodel met de score op de Peabody als afhankelijke variabele (tabel 7). Daarna volgt het regressiemodel met de score op de TAK Passieve woordenschat als afhankelijke variabele (tabel 8). Het derde regressiemodel heeft de score op de CELF als afhankelijke variabele (tabel 9) en ten slotte wordt het vierde regressiemodel met de score op de TAK Woordomschrijving als afhankelijke variabele weergegeven (tabel 10).

Regressiemodel met de afhankelijke variabele 'score op Peabody' (tabel 7).

De regressiemodellen met de onafhankelijke variabelen 'leeftijd', 'geslacht', 'periode in opvangklas' en 'niveau van de leerling' zijn in hun geheel significant. Dat wil zeggen dat er een significant verband bestaat tussen de score op de Peabody en de onafhankelijke variabelen (leeftijd: $F = 5,750$, $p = 0,007$; geslacht: $F = 3,538$, $p = 0,040$; periode in opvangklas: $F = 5,093$, $p = 0,012$; niveau van leerling: $F = 11,428$, $p = .001$). Het regressiemodel met 'school' als onafhankelijke variabele is niet significant. Dat betekent dat er geen significant verband is tussen de score op de Peabody en de school waarop de leerling zit.

Daarnaast zijn alle onafhankelijke variabelen apart getoetst op hun significantie. Hieruit blijkt dat alleen bij het regressiemodel met de score op de TAK Passieve woordenschat en het niveau van de leerling als onafhankelijke variabelen het verband tussen de scores op de twee toetsen niet (meer) significant is. Het verband tussen het niveau van de leerling en de score op de Peabody is in dit regressiemodel wel significant ($b^* = 0,501$, $t = 3,616$, $p < .001$). Dit wil zeggen dat mogelijke variantie in de scores op de toets verklaard kan worden door het niveau van de leerling. Er is hierbij sprake van een matige regressie (Adjusted $R^2 = 0,367$). Dit betekent dat de variabelen 'score op de TAK Passieve woordenschat' en 'niveau van leerling' samen 36,7% van de variantie in de scores op de Peabody verklaren.

Bij de overige regressiemodellen blijft een significant verband bestaan tussen de scores op beide toetsen, wanneer de volgende variabelen worden meegenomen in de analyse:

- leeftijd ($b^* = 0,395$, $t = 2,655$, $p = 0,012$)
- geslacht ($b^* = 0,414$, $t = 2,652$, $p = 0,012$)
- periode in opvangklas ($b^* = 0,517$, $t = 3,165$, $p = 0,003$)
- school ($b^* = 0,459$, $t = 2,800$, $p = 0,008$)

Het verband tussen deze variabelen en de score op de Peabody is echter niet significant. Dit betekent dat deze factoren geen significante invloed hebben op mogelijke verschillen tussen de scores op de Peabody. Zie tabel 7 voor een overzicht van de toetsingswaarden.

Tabel 7. *Regressiemodel met de afhankelijke variabele 'score op Peabody'*

Onafhankelijke variabele:	Richting van beta waarde:	Verklaarde variantie (adjusted R^2):
Model met leeftijd		
Score op TAK Passieve woordenschat	+	
Leeftijd	n.s.	
		0,209
Model met geslacht (referentiecategorie = meisje)		
Score op TAK Passieve woordenschat	+	
Geslacht	n.s.	
		0,124
Model met periode in opvangklas		
Score op TAK Passieve woordenschat	+	
Periode in opvangklas	n.s.	
		0,185
Model met niveau van leerling		
Score TAK Passieve woordenschat	n.s.	
Niveau van leerling	+	
		0,367
Model met school B en C (referentiecategorie = school A)		
Score TAK Passieve woordenschat	+	
School B	n.s.	
School C	n.s.	
		0,129
Model met school A en B (referentiecategorie = school C)		
Score TAK Passieve woordenschat	+	
School A	n.s.	
School B	n.s.	
		0,129

+ = positief en significant verband bij $p < 0,05$

- = negatief en significant verband bij $p < 0,05$

n.s. = geen significant verband

Regressiemodel met de afhankelijke variabele 'score op TAK Passieve woordenschat' (tabel 8).

De regressiemodellen met de onafhankelijke variabelen 'leeftijd', 'geslacht', 'periode in opvangklas', 'niveau van de leerling' en 'school' zijn in hun geheel significant. Dat wil zeggen dat er een significant verband bestaat tussen de score op de TAK Passieve woordenschat en de genoemde onafhankelijke variabelen (leeftijd: $F = 3,627$, $p = 0,037$; geslacht: $F = 3,549$, $p = 0,040$; periode in opvangklas: $F = 8,938$, $p = 0,001$; niveau van leerling: $F = 3,624$, $p = 0,037$; school: $F = 4,098$, $p = 0,014$).

Daarnaast zijn alle onafhankelijke variabelen apart getoetst op hun significantie. Hieruit blijkt dat alleen bij het regressiemodel met de score op de Peabody en het niveau van de leerling als onafhankelijke variabelen het verband tussen de scores op beide toetsen niet (meer) significant is. Het verband tussen het niveau van de leerling en de score op de TAK Passieve woordenschat is hierbij ook niet significant. Dat wil zeggen dat het niveau van de leerling geen significante invloed heeft op mogelijke verschillen tussen de scores op de TAK Passieve woordenschat.

Bij de regressiemodellen waarin 'leeftijd', 'geslacht' en 'school' als onafhankelijke variabelen zijn meegenomen in de analyse, blijft een significant positief verband bestaan tussen de scores op beide toetsen:

- leeftijd ($b^* = 0,435$, $t = 2,655$, $p = 0,012$)
- geslacht ($b^* = 0,414$, $t = 2,652$, $p = 0,012$)
- school ($b^* = 0,419$, $t = 2,800$, $p = 0,008$)

Het verband tussen deze variabelen en de score op de TAK Passieve woordenschat is echter niet significant. Dit betekent dat deze factoren geen significante invloed hebben op mogelijke verschillen tussen de scores op de TAK Passieve woordenschat.

Bij het regressiemodel met 'periode in de opvangklas' als onafhankelijke variabele blijft er, onder constant houding van deze variabele, een statistisch positief aantoonbaar verband bestaan tussen de scores op beide toetsen ($b^* = 0,440$, $t = 3,165$, $p = 0,003$). Hierbij is ook een positief verband te zien tussen de variabele 'periode in opvangklas' en 'de score op de TAK Passieve woordenschat' ($b^* = 0,416$, $t = 2,992$, $p = 0,005$). Dit wil zeggen dat een hoge score op de Peabody correleert met een hoge score op de TAK Passieve woordenschat en daarbij komt dat hoe langer de leerling in de opvangklas zit, hoe hoger de score op de TAK Passieve woordenschat. Er is hierbij sprake van een matige regressie (Adjusted $R^2 = 0,306$). Dit betekent dat de variabelen 'score op Peabody' en 'periode in opvangklas' samen 30,6% van de variantie in de scores op de TAK Passieve woordenschat verklaren. Zie tabel 8 voor een overzicht van de toetsingswaarden.

Tabel 8. *Regressiemodel met de afhankelijke variabele 'score op TAK Passieve woordenschat'*

Onafhankelijke variabele:	Richting van beta waarde:	Verklaarde variantie (adjusted R ²):
Model met leeftijd		
Score op Peabody	+	
Leeftijd	n.s.	
		0,127
Model met geslacht (referentiecategorie = meisje)		
Score op Peabody	+	
Geslacht	n.s.	
		0,124
Model met periode in opvangklas		
Score op Peabody	+	
Periode in opvangklas	+	
		0,306
Model met niveau van leerling		
Score Peabody	n.s.	
Niveau van leerling	n.s.	
		0,127
Model met school B en C (referentiecategorie = school A)		
Score Peabody	+	
School B	n.s.	
School C	n.s.	
		0,205
Model met school A en B (referentiecategorie = school C)		
Score Peabody	+	
School A	n.s.	
School B	n.s.	
		0,205

+ = positief en significant verband bij $p < 0,05$ - = negatief en significant verband bij $p < 0,05$

n.s. = geen significant verband

Regressiemodel met de afhankelijke variabele 'score op CELF' (tabel 9).

De regressiemodellen met de onafhankelijke variabelen 'leeftijd', 'geslacht', 'periode in opvangklas', 'niveau van de leerling' en 'school' zijn in hun geheel significant. Dat wil zeggen dat er een significant verband bestaat tussen de score op de CELF en de genoemde onafhankelijke variabelen (leeftijd: $F = 17,230$, $p < .001$; geslacht: $F = 17,522$, $p < .001$; periode in opvangklas: $F = 18,822$, $p < .001$; niveau van leerling: $F = 27,481$, $p < .001$; school: $F = 16,401$, $p < .001$).

Daarnaast zijn alle onafhankelijke variabelen apart getoetst op hun significantie. Hieruit blijkt dat bij de regressiemodellen waarin 'leeftijd', 'geslacht', 'periode in opvangklas' en 'school B' (ref. kader school C) als onafhankelijke variabelen zijn meegenomen, een significant positief verband blijft bestaan tussen de scores op de twee toetsen:

- leeftijd ($b^* = 0,689$, $t = 5,647$, $p < .001$)
- geslacht ($b^* = 0,717$, $t = 5,914$, $p < .001$)
- periode in opvangklas ($b^* = 0,772$, $t = 6,089$, $p < .001$)
- school B ($b^* = 0,834$, $t = 7,005$, $p < .001$)

Het verband tussen deze variabelen en de score op de CELF is echter niet significant. Dit betekent dat deze factoren geen significante invloed hebben op mogelijke verschillen tussen de scores op de CELF.

Bij het regressiemodel met 'niveau van de leerling' en 'school B' en 'school C' (ref. kader school A) als onafhankelijke variabelen, blijft er onder constant houding van deze variabelen een statistisch aantoonbaar verband bestaan tussen de scores op de twee toetsen (niveau van leerling: $b^* = 0,590$, $t = 5,299$, $p < .001$; school B en C: $b^* = 0,834$, $t = 7,005$, $p < .001$). Hierbij is ook een positief verband te zien tussen de variabelen 'niveau van leerling', 'school B' en 'school C' en de score op de CELF (niveau van leerling: $b^* = 0,370$, $t = 3,325$, $p = 0,002$; school B: $b^* = 0,309$, $t = 2,403$, $p = 0,022$; school C: $b^* = 0,350$, $t = 2,663$, $p = 0,012$). Dat wil zeggen dat een hoge score op de TAK Woordomschrijving correleert met een hoge score op de CELF en daarbij komt dat hoe hoger het niveau van de leerling is, hoe hoger de score op de CELF. Er is hierbij sprake van een sterke regressie (Adjusted $R^2 = 0,595$). Dit betekent dat de variabelen 'score op TAK Woordomschrijving' en 'niveau leerling' samen 59,5% van de variantie in de scores op de CELF verklaren. Daarbij komt ook dat leerlingen op school B en C hoger scoren op de CELF dan leerlingen op school A. Omgekeerd betekent dit een negatief verband tussen de onafhankelijke variabele 'school A' (ref. kader school C) en de score op de CELF: leerlingen op school A scoren lager op de CELF dan leerlingen op school B en C. Hierbij is sprake van een sterke regressie (Adjusted $R^2 = 0,562$). Dit betekent dat de variabele 'score op de TAK Woordomschrijving' en op welke school de leerling zit samen 56,2% van de variantie in de scores op de CELF verklaren. Zie tabel 9 voor een overzicht van de toetsingswaarden.

Tabel 9. *Regressiemodel met afhankelijke variabele 'score op CELF'*

Onafhankelijke variabele:	Richting van beta waarde:	Verklaarde variantie (adjusted R ²):
Model met leeftijd		
Score op TAK Woordomschrijving	+	0,474
Leeftijd	n.s.	
Model met geslacht (referentiecategorie = meisje)		
Score op TAK Woordomschrijving	+	0,479
Geslacht	n.s.	
Model met periode in opvangklas		
Score op TAK Woordomschrijving	+	0,498
Periode opvangklas	n.s.	
Model met niveau van leerling		
Score TAK Woordomschrijving	+	0,595
Niveau van leerling	+	
Model met school B en C (referentiecategorie = school A)		
Score TAK Woordomschrijving	+	0,562
School B	+	
School C	+	
Model met school A en B (referentiecategorie = school C)		
Score TAK Woordomschrijving	+	0,562
School A	-	
School B	n.s.	

+ = positief en significant verband bij $p < 0,05$ - = negatief en significant verband bij $p < 0,05$

n.s. = geen significant verband

Regressiemodel met de afhankelijke variabele 'score op TAK Woordomschrijving' (tabel 10).

De regressiemodellen met de onafhankelijke variabelen 'leeftijd', 'geslacht', 'periode in opvangklas', 'niveau van de leerling' en 'school' zijn in hun geheel significant. Dat wil zeggen dat er een significant verband bestaat tussen de score op de TAK Woordomschrijving en de genoemde onafhankelijke variabelen (leeftijd: $F = 16,568$, $p < .001$; geslacht: $F = 18,010$, $p < .001$; periode in opvangklas: $F = 23,940$, $p < .001$; niveau van leerling: $F = 17,214$, $p < .001$; school: $F = 20,854$, $p < .001$).

Bij de regressiemodellen waarin 'leeftijd', 'geslacht', 'niveau van leerling' en 'school B' (ref. kader school C) als onafhankelijke variabelen zijn meegenomen, blijft een significant positief verband bestaan tussen de scores op de twee toetsen:

- leeftijd ($b^* = 0,703$, $t = 5,647$, $p < .001$)
- geslacht ($b^* = 0,707$, $t = 5,914$, $p < .001$)
- niveau van leerling ($b^* = 0,767$, $t = 5,299$, $p < .001$)
- school ($b^* = 0,717$, $t = 7,005$, $p < .001$)

Het verband tussen deze variabelen en de score op de TAK Woordomschrijving is echter niet significant. Dit betekent dat deze factoren geen significante invloed hebben op mogelijke verschillen tussen de score op de TAK Woordomschrijving.

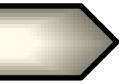
Bij het regressiemodel met 'periode in opvangklas' en 'school B' en 'school C' (ref. kader school A) als onafhankelijke variabelen blijft er, onder constant houding van deze variabelen, een statistisch positief verband bestaan tussen de scores op beide toetsen (periode in opvangklas: $b^* = 0,676$, $t = 6,089$, $p < .001$; school: $b^* = 0,717$, $t = 7,005$, $p < .001$). Hierbij is ook een positief verband te zien tussen de variabele 'periode in opvangklas' en de score op de TAK Woordomschrijving ($b^* = 0,303$, $t = 2,733$, $p = 0,010$). Dit wil zeggen dat een hoge score op de CELF correleert met een hoge score op de TAK Woordomschrijving en daarbij komt dat hoe langer de leerling in de opvangklas zit, hoe hoger de score op de TAK Woordomschrijving. Er is hierbij sprake van een sterke regressie (Adjusted $R^2 = 0,560$). Dit betekent dat de variabelen 'score op CELF' en 'periode in opvangklas' samen 56% van de variantie in de scores op de TAK Woordomschrijving verklaren. Daarnaast is een negatief verband te zien tussen de variabelen 'school B' en 'school C' en de score op de TAK Woordomschrijving (school B: $b^* = -0,349$, $t = -3,059$, $p = 0,004$; school C: $b^* = -0,406$, $t = -3,558$, $p = 0,001$). Dit betekent dat leerlingen die op school B en C zitten lager scores op de TAK Woordomschrijving dan leerlingen die op school A zitten. Omgekeerd is het verband tussen 'school A' (ref. kader school C) en de score op de TAK Woordomschrijving positief ($b^* = 0,406$, $t = 3,558$, $p = 0,001$). Dit betekent dat leerlingen van school A hoger scores op de TAK Woordomschrijving dan leerlingen van school B en C. Er is hierbij sprake van een sterke regressie (Adjusted $R^2 = 0,623$). Dit betekent dat de variabele 'score op CELF' en op welke school de leerling zit samen 62,3% van de variantie in de scores op de TAK Woordomschrijving verklaren. Zie tabel 10 voor een overzicht van de toetsingswaarden.

Tabel 10. *Regressiemodel met afhankelijke variabele 'score op TAK Woordomschrijving'*

Onafhankelijke variabele:	Richting van beta waarde:	Verklaarde variantie (adjusted R ²):
Model met leeftijd		
Score op CELF	+	
Leeftijd	n.s.	
		0,464
Model met geslacht (referentiecategorie = meisje)		
Score op CELF	+	
Geslacht	n.s.	
		0,486
Model met periode in opvangklas		
Score op CELF	+	
Periode in opvangklas	+	
		0,560
Model met niveau van leerling		
Score CELF	+	
Niveau van leerling	n.s.	
		0,474
Model met school B en C (referentiecategorie = school A)		
Score CELF	+	
School B	-	
School C	-	
		0,623
Model met school A en B (referentiecategorie = school C)		
Score CELF	+	
School A	+	
School B	n.s.	
		0,623

+ = positief en significant verband bij $p < 0,05$ - = negatief en significant verband bij $p < 0,05$

n.s. = geen significant verband



5. Discussie en conclusie

In dit onderzoek is de centrale vraag gesteld welke toets het geschiktst is om de woordenschat van nieuwkomersleerlingen in de bovenbouw van het basisonderwijs te meten. Hierbij is gekeken naar welke woordsoorten bevraagd worden binnen de drie toetsen en naar de behaalde scores op de toetsen. Komen deze scores met elkaar overeen? Oftewel, kunnen de scores op alle drie de toetsen met elkaar vergeleken worden om op deze manier te bepalen welke toets het geschiktst is? De nulhypothese hierbij luidt: De scores op de TAK, de Peabody en de CELF zijn vergelijkbaar met elkaar.

In het voorgaande hoofdstuk zijn alle relevante resultaten besproken, hieronder wordt de betekenis van deze resultaten gegeven. Ook zal besproken worden in hoeverre de hoofdvraag en de deelvragen beantwoord zijn. Vervolgens wordt een algemene conclusie gegeven. Ten slotte worden beperkingen van het onderzoek beschreven en wordt er een aantal aanbevelingen gedaan dat van belang kan zijn voor eventueel vervolgonderzoek.

Het doel van het onderzoek is een bijdrage te leveren aan het verbeteren van het toetsen van de woordenschat in het nieuwkomersonderwijs. Momenteel wordt op een groot aantal scholen in Amsterdam gebruik gemaakt van de TAK om de woordenschat bij alle nieuwkomers te meten. Deze toets is echter genormeerd tot en met groep 4 en daarom mogelijk niet geschikt voor nieuwkomersleerlingen in de bovenbouw. Het onderzoek heeft getracht erachter te komen of andere toetsen dan de TAK mogelijk beter geschikt zijn.

Hiervoor is allereerst gekeken naar welke woordsoorten de drie toetsen bevatten en of de deelnemers aan het onderzoek misschien andere woordsoorten kennen dan nu met de TAK gemeten worden (deelvraag 1). Uit de analyse is gebleken dat de Peabody twee woordsoorten meer bevat dan de TAK, namelijk bijwoorden en tussenwerpsels, en de CELF één woordsoort minder (bijvoeglijk naamwoorden). De woordsoorten die de Peabody wel vraagt ten opzichte van de TAK, werden door de deelnemers over het algemeen goed beantwoord. Het verschil in de bevraagde woordsoorten is echter te klein om de conclusie te trekken dat de deelnemers uit het onderzoek inderdaad meer woordsoorten kennen dan nu met de TAK gemeten wordt. Het gaat echter wel in de verwachte richting, dus wellicht kan er bij vervolgonderzoek een hardere conclusie aan verbonden worden.

Vervolgens is de validiteit van elke toets vastgesteld. Hierbij is er gekeken naar de betekenisvaliditeit. Uit de analyse blijkt dat met de TAK Passieve woordenschat inderdaad passieve woordenschat gemeten wordt. De leerling hoeft niet zelf te spreken of te schrijven, maar heeft enkel begrip nodig van het woord dat genoemd wordt. Met de TAK Woordschrijving wordt echter niet alleen actieve woordenschat gemeten, maar in sommige gevallen ook passieve woordenschat. Door de leerling de mogelijkheid te geven om het betreffende woord aan te wijzen of uit te beelden, wordt niet duidelijk of de leerling het woord ook zelf kan produceren. Bovendien zijn er voor de beschrijving van een woord meer en andere woorden nodig dan het doelwoord dat getoetst wordt. Hiermee loop je het risico dat de leerling het woord niet goed kan omschrijven en het fout wordt gerekend, terwijl de leerling het doelwoord wellicht wel zelf kan produceren als hij of zij een afbeelding van het betreffende woord ziet. De Peabody brengt, net zoals de TAK Passieve woordenschat, het

construct passieve woordenschat goed in beeld. Ten slotte wordt met de CELF inderdaad actieve woordenschat gemeten. In tegenstelling tot de TAK Woordomschrijving wordt de leerling hier wel gevraagd om het juiste woord - of de juiste woorden - te benoemen bij een afbeelding die hij of zij te zien krijgt.

Kortom, de TAK Passieve woordenschat, de Peabody en de CELF meten daadwerkelijk wat er beoogd wordt te meten. Met de TAK Woordomschrijving bestaat echter de kans dat passieve woordenschat gemeten wordt in plaats van actieve woordenschat. Ook wordt bij deze taak niet gemeten of het doelwoord uit de toets geproduceerd kan worden door de leerling, maar of de leerling met andere en meer woorden het doelwoord kan omschrijven.

Daarnaast is er gekeken in hoeverre de toetsen de woordenschat van de leerlingen kunnen vaststellen. Met de resultaten van de TAK kan een precieze woordvoorraad vastgesteld worden. Met de resultaten van de Peabody en de CELF kan dit niet. Bij laatstgenoemden zijn wel percentielscores en leeftijdsequivalenten te berekenen, waarmee de scores vergeleken kunnen worden met de normgroep van de toets.

Vervolgens zijn de scores van de leerlingen op alle toetsen bekeken (deelvraag 2). Uit de ruwe scores blijkt dat op alle drie de toetsen meer dan de helft onder het gemiddelde van de groep scoort. Bij de CELF is dit aantal het grootst (62,16%). Daarna volgt de Peabody met 59,76%, dan de TAK Woordomschrijving met 56,76% en ten slotte de TAK Passieve woordenschat waarbij 54,05% onder het gemiddelde scoort. Leerlingen lijken dus het beste te scoren op de TAK.

Bij de TAK kan de score met zowel de normgroep (eerstetaalleerders) als met leerders met een vergelijkbare taalachtergrond vergeleken worden (tweedetaalleerders). Uit de ruwe scores blijkt dat bij de TAK Passieve woordenschat 91,89% van de leerlingen in de laagste categorie valt als er vergeleken wordt met de scores uit de normgroep. Wanneer er vergeleken wordt met de scores van leerlingen met een vergelijkbare taalachtergrond, is dit 70,27%. Bij de TAK Woordomschrijving is dit respectievelijk 100% en 91,89%.

Bij de Peabody en de CELF kunnen de scores alleen met de normgroep vergeleken worden. De normgroep van de Peabody bevat enkel eerstetaalleerders en in de normgroep van de CELF zitten zowel eerste- als tweedetaalleerders. Bij beide toetsen wordt de vergelijking gemaakt op basis van percentielscores en leeftijdsequivalenten. Hieruit blijkt dat bij beide toetsen de percentielscore erg laag is. Bij de Peabody kan van 40,54% geen percentielscore worden berekend vanwege een te lage score. 48,65% heeft een percentielscore van onder de 10%. Dat betekent dat bij 48,65% van de leerlingen ongeveer 10% van de normgroep een lagere score heeft gehaald en ongeveer 90% een hogere score. De rest (10,81%) heeft een percentielscore van boven de 10%. Bij de CELF is van 67,57% geen percentielscore berekend wegens een te lage score. Van de overige 32,43% hebben alle leerlingen een zeer lage percentielscore, van 2% of lager. Dit betekent dat 98% van de normgroep een hogere score gehaald heeft. Uit de leeftijdsequivalenten blijkt dat bij de Peabody bijna alle leerlingen op een lagere leeftijd uitkomen dan hun werkelijke leeftijd, op één leerling na. Bij de CELF scoren alle leerlingen onder hun werkelijke leeftijd en heeft 62,16% van de leerlingen een leeftijdsequivalent van rond de drie/vier jaar.

Kortom, op alle drie de toetsen scoort meer dan de helft onder het gemiddelde van de groep. Vergeleken met de normgroep van elke toets wordt ook vooral onder het gemiddelde

gescoord. Bij de Peabody is het niet gek dat de deelnemers uit het huidige onderzoek lager scoren dan de normgroep, aangezien hier de normgroep uit enkel eerstetaalleerders bestaat en tweedetaalleerders in de beginfase vanzelfsprekend achterlopen op eerstetaalleerders. Bij de TAK kan de opmerking geplaatst worden dat leerlingen die vergeleken worden met leerlingen met een vergelijkbare achtergrond juist hoger zouden moeten scoren, omdat zij ouder zijn dan de leerlingen die in de normgroep zitten (maximaal groep 4). Uit een regressieanalyse blijkt echter dat leeftijd geen voorspellende waarde is voor de score op de TAK. De normgroep van de CELF bevat zowel eerste- als tweedetaalleerders, waardoor het opmerkelijk kan worden gevonden dat de leerlingen zo laag scoren op deze toets. Een reden hiervoor kan zijn dat voor het huidige onderzoek maar twee subtesten zijn afgenomen, waarvan er één is meegenomen in de analyse. Het doel van de CELF is het vaststellen van een taalstoornis en daarvoor zijn meer toetsen en scores nodig dan in het huidige onderzoek gebruikt zijn. Wellicht dat alleen het afnemen van de subtest Actieve woordenschat niet voldoende is om de woordenschat van nieuwkomersleerlingen in het basisonderwijs vast te stellen.

Met een correlatieanalyse is er gekeken naar de samenhang tussen de scores op alle toetsen (deelvraag 3). Hiermee kan onderzocht worden of een hoge score op de ene toets, correleert met een hoge score op de andere toets. Uit de correlatieanalyse is gebleken dat dit het geval is: er is een positief verband gevonden tussen de TAK Passieve woordenschat en de Peabody. Dit betekent dat leerlingen die hoog scoren op de TAK Passieve woordenschat, ook hoog scoren op de Peabody. Ook is er een positief verband tussen de scores op de TAK Woordomschrijving en de CELF gevonden: leerlingen die hoog scoren op de TAK Woordomschrijving, scoren ook hoog op de CELF. Hieruit kan geconcludeerd worden dat de scores op zowel de passieve toetsen (TAK Passieve woordenschat en Peabody) als de actieve toetsen (TAK Woordomschrijving en CELF) met elkaar overeenkomen. Hiermee is de hypothese die vooraf gesteld is, bevestigd. Het verband tussen de actieve toetsen ($r = 0,703$) is wel een stuk sterker dan het verband tussen de passieve toetsen ($r = 0,415$). De voorzichtige conclusie die hieruit kan worden getrokken, is dat de TAK Woordomschrijving en de CELF meer op elkaar lijken dan de TAK Passieve woordenschat en de Peabody.

Na de correlatieanalyse zijn er regressieanalyses uitgevoerd om te achterhalen of er bijkomende effecten zijn van andere variabelen zoals leeftijd, geslacht en het niveau van de leerling. Per regressiemodel zijn alle onafhankelijke variabelen apart geanalyseerd. In totaal zijn er vier regressiemodellen gemaakt:

1. Regressiemodel met de afhankelijke variabele 'score op Peabody'
2. Regressiemodel met de afhankelijke variabele 'score op TAK Passieve woordenschat'
3. Regressiemodel met de afhankelijke variabele 'score op CELF'
4. Regressiemodel met de afhankelijke variabele 'score op TAK Woordomschrijving'

Bij het uitvoeren van de regressieanalyses zijn weinig bijkomende effecten van de onafhankelijke variabelen gevonden. Alleen het niveau van de leerling en de periode dat de leerling in de opvangklas zit, hebben invloed op de scores op de toetsen. De andere variabelen blijken niet voorspellend te zijn voor de scores.

In het eerste regressiemodel is een significant positief verband te zien tussen het niveau van de leerling en de score op de Peabody. Dat wil zeggen dat de verschillen tussen de scores op de Peabody voor een deel verklaard kunnen worden door het niveau van de leerling.

In het tweede regressiemodel is een significant positief verband te zien tussen de periode dat de leerling in de opvangklas zit en de score op de TAK Passieve woordenschat. Het verband tussen beide toetsen blijft hierbij ook significant. Dat betekent dat een hoge score op de Peabody correleert met een hoge score op de TAK Passieve woordenschat en daarbij speelt ook de periode in de opvangklas een rol: hoe langer de leerling in de opvangklas zit, hoe hoger de score op de TAK Passieve woordenschat.

Uit het derde regressiemodel blijkt een significant positief verband tussen het niveau van de leerling en de score op de CELF. Het verband tussen beide toetsen blijft hierbij ook significant. Dat wil zeggen dat een hoge score op de TAK Woordomschrijving correleert met een hoge score op de CELF en daarbij speelt het niveau van de leerling een rol: hoe hoger het niveau van de leerling, hoe hoger de score op de CELF. Uit hetzelfde model blijkt tevens een significant positief verband tussen school B en C en de score op de CELF en een negatief verband tussen school A en de score op de toets. Dat betekent dat leerlingen van school B en C gelijk scoren op de CELF en hoger scoren dan leerlingen van school A.

In het vierde regressiemodel is een significant positief verband te zien tussen de periode dat de leerling in de opvangklas zit en de score op de TAK Woordomschrijving. Het verband tussen beide toetsen blijft ook hier significant. Dat betekent dat een hoge score op de CELF correleert met een hoge score op de TAK Woordomschrijving en daarbij speelt de periode dat de leerling in de opvangklas zit een rol: hoe langer de leerling in de opvangklas zit, hoe hoger de score op de TAK Woordomschrijving. Uit hetzelfde model blijkt ook een significant negatief verband tussen school B en C en de score op de TAK Woordomschrijving en een positief verband tussen school A en de score op de toets. Dit wil zeggen dat leerlingen van school B en C gelijk scoren op de TAK Woordomschrijving en lager scoren dan leerlingen van school A.

Kortom, alleen het niveau van de leerling en hoelang de leerling in de opvangklas zit, heeft effect op de scores op de toetsen. Daarnaast is bij de actieve toetsen een verschil te zien tussen de scholen: leerlingen van school B en C hoger scoren op de CELF; leerlingen van school A scoren hoger op de TAK Woordomschrijving.

Bovenstaande samengevat geeft antwoord op de vraag of de deelvragen van het huidige onderzoek beantwoord kunnen worden. Met de eerste deelvraag wordt er gekeken of de leerlingen uit het onderzoek wellicht meer woordsoorten kennen dan nu met de TAK gemeten wordt. Uit de analyse blijkt dat de Peabody meer woordsoorten bevraagt dan de TAK, maar dit zijn erg weinig items. Hieruit kan daarom niet de conclusie worden getrokken dat de leerlingen ook daadwerkelijk andere woordsoorten kennen dan nu met de TAK gemeten worden. Om hier een harde conclusie aan te kunnen verbinden, is onderzoek nodig naar een grotere groep leerlingen waarbij meer van deze woordsoorten gemeten worden. Wat betreft de tweede deelvraag is gebleken dat de deelnemers aan het onderzoek het beste lijken te scoren op de TAK, in vergelijking met de Peabody en de CELF. Met deelvraag 3 is gekeken of de scores van de drie toetsen vergelijkbaar zijn met elkaar. Hieruit blijkt dat dit inderdaad kan. Een leerling die hoog scoort op de TAK Passieve woordenschat, scoort ook hoog op de Peabody. En een leerling die hoog scoort op de TAK Woordomschrijving, scoort ook hoog op de CELF. De nulhypothese wordt hiermee bevestigd.

Dan volgt nu een beschrijving van het huidige onderzoek in relatie tot de theorie. Wat is de bijdrage van dit onderzoek aan de stand van de huidige kennis? Uit de theorie kwam ten eerste naar voren dat het bij toetsing van tweedetaalleerders belangrijk is om vast te stellen welke groep de norm vormt voor de toets. Een toets met alleen eerstetaalleerders als norm is niet aan te raden als de toets ook gebruikt wordt voor tweedetaalleerders, aangezien tweedetaalleerders vooral in de beginfase vanzelfsprekend achterlopen op eerstetaalleerders. Bij de TAK en de CELF zitten zowel eerste- als tweedetaalleerders in de normgroep. Bij de Peabody bestaat de normeringsgroep uit alleen eerstetaalleerders. Ten tweede blijkt dat bij de samenstelling van een toets rekening moet worden gehouden met tweedetaalleerders als mogelijke doelgroep. Het is hierbij belangrijk dat er geen woorden in een toets staan die tweedetaalleerders niet kennen. Daarnaast is het belangrijk dat er hoogfrequente woorden instaan waar leerlingen iets aan hebben. Bij de samenstelling van zowel de TAK, de Peabody als de CELF is met beide aspecten rekening gehouden. Ten derde is het aanbevolen om rekening te houden met het aantal items dat een toets bevat. Een goede woordenschattoets bestaat uit minstens dertig items. De TAK en de Peabody voldoen ruim aan deze eis: de TAK Passieve woordenschat bevat 96 items, de TAK Woordomschrijving 45 en de Peabody 204. De CELF voldoet met een aantal van 28 items net niet aan deze eis.

Als alle hierboven genoemde aspecten voor alle toetsen met elkaar vergeleken worden, lijkt de TAK het beste uit de bus te komen. In tabel 11 is een overzicht te zien van de beoordeelde aspecten met daarbij per toets aangegeven of de toets er wel of niet aan voldoet.

Tabel 11. *Overzicht van beoordeelde aspecten per toets*

Aspecten	TAK		Peabody	CELF
	Passieve woordenschat	Woordomschrijving		
Woordsoorten	✗	✗	✓	✗
Inhoudsvaliditeit	✓	✗	✓	✓
Constructvaliditeit	✓	✓	✗	✗
Normering	✓	✓	✗	✓
Samenstelling	✓	✓	✓	✓
Aantal items	✓	✓	✓	✗

Daarbij komt dat de deelnemers uit huidig onderzoek het beste lijken te scoren op de TAK, daarna op de Peabody en daarna op de CELF. De scores vergeleken met de normgroep laten zien dat de leerlingen op alle drie de toetsen zeer laag scoren. Een correlatieanalyse laat zien dat de scores met elkaar overeenkomen. Ten slotte blijkt uit regressieanalyses dat alleen het niveau van de leerling en de periode in de opvangklas effect hebben op de scores.

Een voorzichtige conclusie die hieruit getrokken kan worden, is dat de Peabody en de CELF minder geschikt zijn dan de TAK om de woordenschat van nieuwkomers in de bovenbouw van het basisonderwijs te meten. Een geschiktste toets is met dit onderzoek helaas niet gevonden, daarvoor is vervolgonderzoek nodig. Mogelijk zou het aanbeveling verdienen

om aanpassingen aan te brengen aan de TAK. Het huidige onderzoek kan hierbij als opstapje dienen, door suggesties te geven op welk gebied de TAK mogelijk aangepast zou kunnen worden. Dit wordt hieronder weergegeven in de vorm van een advies, bestaande uit twee punten:

1. **Woordsoorten:** Er kunnen meer woordsoorten worden toegevoegd aan de TAK. Uit de analyse is gebleken dat leerlingen de woordsoorten die bij de Peabody wel gevraagd worden en bij de TAK niet, voor een groot deel goed beantwoordden.
2. **Inhoudvaliditeit:** Het onderdeel Woordomschrijving zou op een andere manier getoetst kunnen worden. Een suggestie hierbij is als volgt: de leerling krijgt een afbeelding te zien van een voorwerp en/of handeling en wordt gevraagd het juiste woord hierbij te noemen. Op deze manier wordt daadwerkelijk gemeten of de leerling het doelwoord actief beheerst.

Het onderzoek dat is uitgevoerd, heeft voor een deel bijgedragen aan de ontwikkeling van toetsing in het nieuwkomersonderwijs. Het uiteindelijke resultaat kan nuttig zijn ter ondersteuning van de leerroutes Woordenschat die het ABC graag zou willen ontwikkelen ten bate van het individueel onderwijsplan van leerlingen.

Ten slotte wordt nog een aantal beperkingen van huidig onderzoek besproken en worden er suggesties gegeven voor mogelijk vervolgonderzoek. Bij het opnieuw uitvoeren van een soortgelijk onderzoek is het belangrijk alvorens de start van het onderzoek goed uit te zoeken of en op welke manier de verschillende toetsen met elkaar te vergelijken zijn. Denk hierbij aan de verschillende scores die uit elke toets komen, de verschillende normering per toets en of de toetsen passieve of actieve woordenschat meten. In dit onderzoek is daaraan vooraf onvoldoende aandacht aan besteed waardoor dit op het laatst voor moeilijkheden heeft gezorgd. Zo is pas later in het proces besloten om de toetsen in duo's te vergelijken en niet alle drie de toetsen samen. Ook bleek uiteindelijk dat een onderdeel van één van de toetsen (Definities van woorden van de CELF) niet meegenomen kon worden in de analyse, omdat dit onderdeel voor een specifieke leeftijdsgroep bedoeld is. Om deze reden ontbraken er te veel scores om analyses mee uit te voeren. Om dit alles een volgende keer te voorkomen, is het raadzaam meer onderzoek te doen naar de inhoud van alle toetsen.

Een tweede beperking heeft te maken met de afbreeknorm die elke toets hanteert. Bij een x-aantal fouten achter elkaar of in een bepaalde set wordt de taak afgebroken. Dit betekent dat er weinig leerlingen zijn die alle items van een toets maken en veel leerlingen een relatief lage score halen. Hierdoor treedt er een vloereffect op waarbij het moeilijk is om goed onderscheid te maken tussen de lagere scores.

Een derde beperking is het aantal leerlingen dat deel heeft genomen aan het onderzoek. Een aantal van 37 leerlingen is niet veel, vooral niet voor het uitvoeren van statistische analyses en vergelijkingen. Voor vervolgonderzoek is daarom aan te raden meer leerlingen te laten deelnemen.



6. Literatuurlijst

- Appel, R. & Vermeer, A. (2008). *Tweedetaalverwerving en tweedetaalonderwijs* (tweede druk). Bussum: Coutinho.
- Bonset, H. & Hoogeveen, M. (2010). *Woordenschatontwikkeling in het basisonderwijs. Een inventarisatie van empirisch onderzoek*. Enschede: SLO.
- Bossers, B. (2010). Woordselectie. In B. Bossers, F. Kuiken & A. Vermeer (red.), *Handboek Nederlands als tweede taal in het volwassenenonderwijs* (pp. 166-207). Bussum: Coutinho.
- D'hondt, M., Desoete, A., Schittekatte, M., Kort, W., Compaan, E., Neyt, F., Polfliet, M. & Surdiacourt, S. (2008). De CELF-4-NL: een opvolger voor de TvK? *Signaal* 65, 4-16.
- Dunn, L. M. & Dunn, L. M. (2005). Peabody Picture Vocabulary Test-III-NL (PPVT-III-NL). Pearson Assessment and Information B.V.
- Hilte, M. & Verhallen, M. (2014). Werken aan woordkennis van leerlingen. Woordkennis toetsen: weet wat je meet. *Jeugd in School en Wereld*, 10 juni 2014, 6-9.
- Hollenberg, J., Lubbe, M. van der & Sanders, P. (2011). Toetsen op School Primair Onderwijs. Arnhem: Stichting Cito Instituut voor Toetsontwikkeling.
- Houwer, A. de, Bornstein, M. H. & Putnick, D. L. (2013). A bilingual-monolingual comparison of young children's vocabulary size: Evidence from comprehension and production. *Applied Psycholinguistics*, 1-23.
- Kleij, F. van der, Vermeulen, J., Eggen, T., Veldkamp, B. (2013, 21 juni). De toetsspecial 'Leren van toetsen, een cyclisch proces'. Geraadpleegd op 27 januari 2016 van http://www.toetswijzer.nl/html/leren_van_toetsen/dt.shtm
- Kort, W., Schittekatte, M. & Compaan, E. (2008). Clinical Evaluation of Language Fundamentals (CELF-4-NL). Pearson Assessment and Information B.V.

- Kuiken, F. & Droge, S. (2010). *Woordenlijst Amsterdamse Kinderen*. Universiteit van Amsterdam.
- Kuiken, F. & Vermeer, A. (2005) *Nederlands als tweede taal in het basisonderwijs*. Utrecht/Zutphen: ThiemeMeulenhoff.
- Lejaegere, M. & Schaerlaekens, A. (1997). Hernieuwde “Streeflijst Woordenschat voor 6-jarigen, gebaseerd op onderzoek in Nederland en België”: een tussentijds onderzoeksverslag. *Stem-, Spraak- en Taalpathologie*, 6, 248-254.
- Vijfeijken, M. M. van & Schilt-Mol, T. van (2012). Nieuwkomers in het basisonderwijs: Onderzoek naar benodigde competenties van leerkrachten, intern begeleiders en schoolleiders die werken met nieuwkomers. Tilburg: IVA.
- Nation, I.S.P. (2012). *Learning vocabulary in another language* (pp. 344-406). Cambridge: Cambridge University Press.
- Schaerlaekens, A., Kohnstamm, D. & Lejaegere, M. (1999). *Streeflijst woordenschat voor zesjarigen*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Verhallen, M. (2013). Woordenschat. In F. Kuiken & A. Vermeer (red.), *Nederlands als tweede taal in het basisonderwijs* (pp. 87-111). Amersfoort: ThiemeMeulenhoff.
- Verhoeven, L., & Vermeer, A. (1992). Woordenschat van leerlingen in het basis- en MLK-onderwijs. *Pedagogische Studiën*, 69, 218-234.
- Verhoeven, L. & Vermeer, A. (2001). *Taaltoets Alle Kinderen*. Citogroep Arnhem.
- Wijnbergen, C. van (2012). Nieuwkomersonderwijs PO. Organisatie, financiering, kwaliteit en uitvoering (pp. 8-15). Amsterdam: Policy Productions.

7. Bijlagen

Bijlage A. Planning scholen

Week	Maandag	Dinsdag	Woensdag	Donderdag	Vrijdag
12	21-03 School B (Peabody)	22-03 School C (Peabody)	23-03 School A (Peabody)	24-03 School C (Peabody)	25-03 -
13	28-03 <i>Pasen</i>	29-03 School C (TAK)	30-03 School A (TAK)	31-03 School C (TAK)	01-04 -
14	04-04 School B (TAK)	05-04 School C (CELF)	06-04 School A (CELF)	07-04 School C (CELF)	08-04 School B (CELF)

Bijlage B. Vragenlijst leerkrachten

Beste leerkracht,

Bedankt dat u en uw leerlingen mee willen werken aan mijn onderzoek. Voor mijn afstudeerscriptie bij de opleiding Nederlands als tweede taal aan de Universiteit van Amsterdam doe ik onderzoek naar het toetsen van de woordenschat bij nieuwkomers op de opvangscholen in Amsterdam. Om een goede analyse te maken, is het van belang dat ik wat achtergrondinformatie van de leerlingen heb. Daarom zou ik u willen vragen onderstaande vragen in te vullen over de leerlingen die meedoen aan het onderzoek. Alle gegevens zullen uitsluitend gebruikt worden voor mijn onderzoek. In mijn afstudeerscriptie zullen zowel u als de leerlingen anoniem blijven. Indien u interesse heeft in de resultaten van de toetsen van de leerlingen, kunt u uw e-mailadres invullen. Ik zal de resultaten dan naar u opsturen.

Alvast hartelijk dank!

Babet Jacobs

Adres in geval van opsturen (graag binnen 2 weken na ontvangst):

Marnixlaan 5
3552 HA Utrecht



UNIVERSITEIT VAN AMSTERDAM

Over de leerkracht

Naam:

Naam school:

E-mailadres:

(Het e-mailadres wordt uitsluitend gebruikt om de resultaten van de leerlingen die meedoen aan het onderzoek op te sturen.)

Over de leerling

Voor- en achternaam:

Geslacht: ☐ meisje ☐ jongen

Leeftijd:

Stroomt door naar reguliere groep: ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 ☐ 8 ☐ vo

Hoe lang zit de leerling in de opvangklas?

Niveau leerling: ☐ zwakke leerling
☐ gemiddelde leerling
☐ sterke leerling

Moedertaal leerling:

Moedertaal ouders:

Opleidingsniveau ouders:

.....

Spreekt thuis Nederlands: ☐ nooit
☐ soms
☐ regelmatig
☐ vaak
☐ altijd

Schoolgaan in land van herkomst:

.....

Reden van komst naar Nederland:

.....

Leerling heeft toestemming van ouders voor meewerken aan onderzoek:

☐ ja ☐ nee

Overige opmerkingen:

.....

.....

Bijlage C. Toestemming ouders

For English, see below

Beste ouder(s),

Met deze brief wil ik graag uw toestemming vragen om uw kind drie woordenschattoetsen te laten maken voor onderzoek. Alle gegevens worden anoniem verwerkt.

Als u toestemming geeft, hoeft u niets te doen. Geeft u geen toestemming, lever deze brief dan **uiterlijk vrijdag 18 maart** in bij de leerkracht van uw kind. Vult u daarbij onderstaande gegevens in.

☐ Ik wil liever niet dat mijn kind meedoet aan de woordenschattoetsen.

Naam kind:

.....

Handtekening ouder:

.....

Dear parent(s),

With this letter I would like to ask your permission to allow your child to do three vocabulary tests for research purposes. All the information collected will be processed anonymously.

If you give your permission, you don't have to do anything. If you don't wish to give your permission, please return this letter **no later than March 18** to your child's class teacher. Please fill out the information below.

☐ I would rather not have my child to participate in the vocabulary tests.

Name child:

.....

Signature parent:

.....

Bijlage D. Achtergrondinformatie leerlingen

Leerling – school – geslacht	Leeftijd (in jaren)	Doorstroom-groep	Periode in opvangklas	Niveau leerling	Moedertaal	Opleidings-niveau ouders	Spreekt thuis Nederlands	Schoolgaan in thuisland	Reden van komst naar Nederland
1 – A – j	11	vo	15 maanden	gemiddeld	Tigrigna	gemiddeld	nooit	5 jaar	-
2 – A – m	11	vo	7 maanden	gemiddeld	Ghanees	laag	nooit	5 à 6 jaar	-
3 – A – j	12	vo	7 maanden	sterk	Somalisch	gemiddeld	soms	8 jaar	-
4 – A – m	9	6	12 maanden	zwak	Syrisch	laag	nooit	1 jaar	-
5 – A – j	11	7	12 maanden	zwak	Syrisch	laag	nooit	4 jaar	-
6 – A – m	10	7	10 maanden	gemiddeld	Birmaans	laag	nooit	5 jaar	-
7 – A – m	9	6	14 maanden	zwak	Turks	laag	nooit	3 jaar	-
8 – A – m	11	vo	12 maanden	gemiddeld	Pasjtoe	gemiddeld	nooit	5 jaar	-
9 – A – m	12	vo	7 maanden	sterk	Chinees	laag	nooit	3 jaar	-
10 – A – j	12	vo	12 maanden	zwak	Somalisch	gemiddeld	nooit	0 jaar	-
11 – A – m	10	5	12 maanden	zwak	Somalisch	gemiddeld	nooit	0 jaar	-
12 – A – j	10	7	7 maanden	zwak	Colombiaans	laag	regelmatig	4 à 5 jaar	-
13 – A – j	9	7	13 maanden	gemiddeld	Engels	gemiddeld	nooit	5,5 jaar	-
14 – A – m	11	8	2 maanden	gemiddeld	Farsi	gemiddeld	nooit	4 jaar	-
15 – B – m	8	3	12 maanden	zwak	Ghanees	gemiddeld	-	1 jaar en 8 maanden	werk
16 – B – m	9	5	11 maanden	zwak	Ghanees	gemiddeld	-	3 jaar	samenwonen
17 – B – j	7	4	8 maanden	gemiddeld	Frans	laag	-	3 jaar	moeder is liever in NL
18 – B – m	9	4	12 maanden	zwak	Ma'Di	hoog	-	4 jaar	-
19 – B – j	9	6	10 maanden	gemiddeld	Ghanees	-	-	3 jaar	gezinshereniging
20 – B – m	11	7	16 maanden	gemiddeld	Spaans	gemiddeld	-	-	gezinshereniging
21 – B – j	9	5	8 maanden	gemiddeld	Spaans	gemiddeld	-	4 jaar	gezinshereniging
22 – B – j	9	6	8 maanden	gemiddeld	Spaans	-	-	3 jaar	-
23 – B – j	11	7	8 maanden	gemiddeld	Syrisch	-	-	-	oorlog
24 – C – j	11	vo	3 maanden	zwak	Koerdisch	-	nooit	2 jaar	oorlog
25 – C – m	12	vo	15 maanden	zwak	Syrisch	-	nooit	2 jaar	oorlog
26 – C – j	11	7	1 maand	gemiddeld	Frans (Senegal)	-	nooit	-	gezinshereniging
27 – C – m	12	vo	6 maanden	gemiddeld	Marokkaans	-	nooit	5 jaar	gezinshereniging
28 – C – j	11	vo	1 maand	sterk	Deens	hoog	nooit	4 jaar	werk
29 – C – m	11	vo	2 maanden	sterk	Engels	hoog	nooit	4 jaar	werk
30 – C – j	12	vo	15 maanden	zwak	Marokkaans	laag	nooit	4 jaar	gezinshereniging
31 – C – j	11	8	16 maanden	zwak	Marokkaans	laag	nooit	-	gezinshereniging
32 – C – j	11	vo	8 maanden	gemiddeld	Syrisch	-	nooit	-	oorlog
33 – C – m	12	vo	12 maanden	gemiddeld	Filipiïns	-	nooit	-	werk
34 – C – m	10	5	7 maanden	zwak	Ghanees	-	nooit	-	-
35 – C – m	8	4	7 maanden	zwak	Engels (Gambia)	-	nooit	-	-
36 – C – j	11	6	7 maanden	gemiddeld	Nepalees	-	nooit	-	-
37 – C – j	9	5	4 maanden	gemiddeld	Syrisch	-	nooit	-	-

Toelichting**Kolom 1. Leerling – school – geslacht**

1 = leerling 1; 2 = leerling 2; 3 = leerling 3 etc.

A = school A; B = school B; C = school C etc.

m = meisje; j = jongen

Kolom 2. Leeftijd (in jaren)

Dit is de leeftijd van de leerlingen, weergegeven in jaren. De leeftijden zijn telkens afgerond naar beneden. Voorbeeld: als een leerling 9 jaar en 10 maanden is, staat er 9. Is een leerling 8 jaar en 1 maand, staat er 8.

Kolom 3. Doorstroomgroep

Dit is de reguliere groep waarnaar de leerling na de opvangklas zal doorstromen.

Kolom 4. Periode in opvangklas

Hierin staat weergegeven hoelang de leerling al in de opvangklas op de betreffende school zit. Dit wordt vermeld in maanden.

Kolom 5. Niveau leerling

De leerkrachten konden hierbij kiezen uit de volgende opties: zwakke leerling, gemiddelde leerling, sterke leerling. Deze niveaus zijn bepaald door de leerkrachten.

Kolom 6. Moedertaal

Dit is de moedertaal van de leerling. Deze talen worden uiteindelijk geclusterd op basis van taalfamilie. Bij welke taalfamilie hoort welke taal?

Kolom 7. Opleidingsniveau ouders

Dit betreft een open vraag in de vragenlijst voor de leerkrachten. De leerkrachten konden hierbij dus niet kiezen tussen bepaalde niveaus. Uiteindelijk heb ik het ingedeeld op de volgende manier, gebaseerd op de niveaus die waren ingevuld:

Laag: basisonderwijs

Gemiddeld: vo; lbo; vmbo; junior college*

Hoog: studie**

* een junior high school in Ghana

** een studie Journalistiek in Oeganda

Kolom 8. Spreekt thuis Nederlands

Bij deze vraag konden de leerkrachten kiezen uit de volgende opties: nooit, soms, regelmatig, vaak, altijd.

Kolom 9. Schoolgaan in thuisland

Deze kolom geeft aan hoelang de leerling in zijn of haar thuisland naar school is geweest. Dit wordt vermeld in jaren (en soms maanden erbij). Dit gaat in alle gevallen om basisonderwijs.

Kolom 10. Reden van komst naar Nederland

In de laatste kolom word de reden van komst naar Nederland vermeld. Dit was wederom een open vraag.

Bijlage E. Toetsscores per toets per leerling

Peabody

Leerling	Kalenderleeftijd (jaar/maand/dag)	Ruwe score	WBQ	Percentiel (%)	Leeftijds- equivalent (jaar/maand)
1	11;8;8	95	65	1%	7;3
2	11;11;16	95	64	1%	7;3
3	12;5;12	105	72	3%	8;6
4	9;6;6	83	64	1%	6;0
5	11;2;18	88	60	0%	6;6
6	10;11;5	70	-	-	5;0
7	9;4;16	91	78	7%	6;9
8	11;5;27	114	87	19%	9;6
9	12;3;28	99	65	1%	7;9
10	12;2;22	80	-	-	5;11
11	10;10;18	72	-	-	5;2
12	10;4;6	77	-	-	5;8
13	9;7;16	86	68	2%	6;6
14	11;2;29	77	-	-	5;8
15	8;4;7	72	61	0%	5;2
16	9;5;29	75	56	0%	5;5
17	7;8;15	76	74	4%	5;7
18	9;10;18	83	62	1%	6;0
19	9;10;28	94	75	5%	7;3
20	11;1;28	102	76	5%	8;0
21	9;4;25	74	-	-	5;4
22	9;4;9	98	84	14%	7;9
23	11;2;5	78	-	-	5;9
24	11;10;9	76	-	-	5;7
25	12;3;26	72	-	-	5;2
26	11;6;3	64	-	-	4;7
27	12;0;6	82	-	-	6;0
28	11;9;20	128	99	47%	11;6
29	11;9;2	132	103	58%	12;3
30	12;11;16	83	-	-	6;0
31	11;7;24	94	64	1%	7;3
32	11;7;2	76	-	-	5;7
33	12;3;9	93	59	0%	7;0
34	10;9;14	77	-	-	5;8
35	8;11;9	74	59	0%	5;4
36	11;8;6	94	64	1%	7;3
37	9;2;5	65	-	-	4;7

TAK

Passieve woordenschat

Leerling	Leeftijd	Toets score	Passieve woordvoorraad	Vergelijking normgroep	Vergelijking <thuistaal </thuistaal overwegend T1
1	11;8	70	4667	E	gemiddeld
2	11;11	64	4267	E	gemiddeld
3	12;5	65	4333	E	gemiddeld
4	9;6	39	2600	E	laag
5	11;2	67	4466	E	gemiddeld
6	10;11	46	3333	E	laag
7	9;4	44	3933	E	laag
8	11;6	76	5067	D	hoog
9	12;4	77	5133	D	hoog
10	12;2	31	2067	E	laag
11	10;10	34	2267	E	laag
12	10;4	20	1333	E	laag
13	9;7	78	5200	D	hoog
14	11;3	22	1467	E	laag
15	8;4	49	3267	E	laag
16	9;6	59	3933	E	laag
17	7;8	51	3400	E	laag
18	9;10	50	3333	E	laag
19	9;11	72	4800	E	hoog
20	11;2	63	4200	E	gemiddeld
21	9;5	42	2800	E	laag
22	9;4	42	2800	E	laag
23	11;2	33	2200	E	laag
24	11;10	30	2000	E	laag
25	12;4	43	2867	E	laag
26	11;6	45	3000	E	laag
27	12;0	49	3267	E	laag
28	11;9	42	2800	E	laag
29	11;9	35	2333	E	laag
30	12;11	29	1933	E	laag
31	11;7	67	4467	E	gemiddeld
32	11;7	26	1733	E	laag
33	12;3	59	3933	E	laag
34	10;9	23	1533	E	laag
35	8;11	40	2667	E	laag
36	11;8	64	4267	E	gemiddeld
37	9;2	21	1400	E	laag

TAK

Woordomschrijving

Leerling	Leeftijd	Toets score	Actieve woordvoorraad	Vergelijking normgroep	Vergelijking <thuistaal </thuistaal overwegend T1
1	11;8	15	2250	E	laag
2	11;11	13	1950	E	laag
3	12;5	15	2250	E	laag
4	9;6	11	1650	E	laag
5	11;2	11	1650	E	laag
6	10;11	9	1350	E	laag
7	9;4	9	1350	E	laag
8	11;6	19	2850	E	gemiddeld
9	12;4	15	2250	E	laag
10	12;2	9	1350	E	laag
11	10;10	8	1200	E	laag
12	10;4	5	750	E	laag
13	9;7	18	2700	E	gemiddeld
14	11;3	3	450	E	laag
15	8;4	7	1050	E	laag
16	9;6	8	1200	E	laag
17	7;8	6	900	E	laag
18	9;10	8	1200	E	laag
19	9;11	12	1800	E	laag
20	11;2	16	2400	E	gemiddeld
21	9;5	5	750	E	laag
22	9;4	11	1650	E	laag
23	11;2	0	0	E	laag
24	11;10	2	300	E	laag
25	12;4	8	1200	E	laag
26	11;6	4	600	E	laag
27	12;0	13	1950	E	laag
28	11;9	13	1950	E	laag
29	11;9	5	750	E	laag
30	12;11	4	600	E	laag
31	11;7	12	1800	E	laag
32	11;7	5	750	E	laag
33	12;3	10	1500	E	laag
34	10;9	6	900	E	laag
35	8;11	9	1350	E	laag
36	11;8	13	1950	E	laag
37	9;2	6	900	E	laag

CELF

Definities van Woorden

Leerling	Leeftijd	Ruwe score	Percentiel-score	Leeftijdsequivalent
1	11;08;22	2	0,1%	8;3
2	12;00;00	2	0,1%	8;3
3	12;05;26	13	2%	9;1
4	09;06;20	-	-	-
5	11;03;02	1	0,1%	8;3
6	10;11;05	0	0,1%	8;2
7	09;05;00	-	-	-
8	11;06;11	7	0,4%	8;7
9	12;04;12	11	1%	8;11
10	12;03;06	2	0,1%	8;3
11	10;11;02	1	0,1%	8;3
12	10;04;20	0	0,1%	8;2
13	09;08;00	-	-	-
14	11;03;13	0	0,1%	8;2
15	8;4;24	-	-	-
16	9;6;16	-	-	-
17	7;9;2	-	-	-
18	9;11;5	-	-	-
19	9;11;15	-	-	-
20	11;2;15	10	1%	8;10
21	9;5;12	-	-	-
22	9;4;26	-	-	-
23	11;2;22	0	0,1%	8;2
24	11;10;20	0	0,1%	8;2
25	12;4;7	2	0,1%	8;3
26	11;6;26	0	0,1%	8;2
27	12;0;17	0	0,1%	8;2
28	11;10;1	10	1%	8;10
29	11;9;13	5	0,1%	8;6
30	12;11;29	0	0,1%	8;2
31	11;8;5	0	0,1%	8;2
32	11;7;15	1	0,1%	8;3
33	12;3;20	5	0,1%	8;6
34	10;9;27	1	0,1%	8;3
35	8;11;20	-	-	-
36	11;8;17	4	0,1%	8;5
37	9;2;16	-	-	-

- = jonger dan 10, dus geen score te berekenen

CELF

Actieve Woordenschat

Leerling	Leeftijd	Ruwe score	Percentiel-score	Leeftijdsequivalent
1	11;08;22	26	-	5;10
2	12;00;00	10	-	3;0
3	12;05;26	24	-	5;6
4	09;06;20	12	0,1%	3;4
5	11;03;02	15	-	3;11
6	10;11;05	8	-	3;0
7	09;05;00	7	0,1%	3;0
8	11;06;11	32	-	6;8
9	12;04;12	27	-	5;11
10	12;03;06	9	-	3;0
11	10;11;02	6	-	3;0
12	10;04;20	6	-	3;0
13	09;08;00	25	0,4%	5;8
14	11;03;13	9	-	3;0
15	8;4;24	10	0,1%	3;0
16	9;6;16	15	0,1%	3;11
17	7;9;2	16	2%	4;2
18	9;11;5	14	0,1%	3;9
19	9;11;15	24	0,4%	5;6
20	11;2;15	30	-	6;5
21	9;5;12	6	0,1%	3;0
22	9;4;26	28	1%	6;1
23	11;2;22	4	-	3;0
24	11;10;20	7	-	3;0
25	12;4;7	13	-	3;6
26	11;6;26	13	-	3;6
27	12;0;17	11	-	3;1
28	11;10;1	27	-	5;11
29	11;9;13	31	-	6;6
30	12;11;29	9	-	3;0
31	11;8;5	23	-	5;4
32	11;7;15	9	-	3;0
33	12;3;20	23	-	5;4
34	10;9;27	12	-	3;4
35	8;11;20	10	0,1%	3;0
36	11;8;17	29	-	6;3
37	9;2;16	6	0,1%	3;0

- = ouder dan 9, dus geen percentiel te berekenen