

**WERKEN AAN SCHOOLTAALWOORDENSCHAT:
Het Posterproject uitgebreid met aspecten van de aanpak van kinsella¹**
Aliza Plas, Toegepaste taalwetenschap, Vrije Universiteit Amsterdam

1 *Inleiding*

Helaas kampen nog steeds veel leerlingen met een niet-Nederlandstalige achtergrond met een tekort aan Nederlandse woordkennis ten opzichte van hun ééntalige leeftijdsgenoten (Verhoeven & Vermeer, 1992; 2000). Deze achterstand wordt in de loop van het basisonderwijs niet vanzelf ingelopen. Sterker nog: het verschil in woordkennis tussen de leerlingen wordt steeds groter. In groep 8 is de achterstand opgelopen tot gemiddeld 6000 woorden; een verschil van zo'n 30%, en twee tot drie leerjaren.

Vooral 'schooltaalwoorden' vormen een probleem voor meertalige leerlingen (Cunningham & Moore, 1993; Hacquebord, Linthorst & Stellingwerf, 2004; Van Ingen, 2000). Het zijn er een kleine 1000, waaronder bijvoorbeeld *concluderen* en *oftewel*. Deze woorden zijn frequent in schoolboekteksten (zo'n 8,5% à 10% van de woorden) (Sutarsyah e.a., 1994; Coxhead, 1998) en in de instructietaal van docenten. Buiten de schoolse context komen ze echter relatief weinig voor, waardoor leerlingen ze moeilijk uit zichzelf verwerven. Deze woorden zijn niet verbonden met een bepaald vakgebied, en worden daarom (behalve misschien bij het vak Nederlands) meestal ook niet bij een schoolvak behandeld. (Dit ligt anders bij een woord als *beeldenstorm*, dat aansluit bij het vak geschiedenis, en daarom waarschijnlijk in die context besproken wordt.)

Kennis van schooltaalwoorden is echter onmisbaar voor het met succes volgen van een opleiding (Nation, 2001). Een voldoende grote woordenschat is van het grootste belang voor leesvaardigheid (Appel & Vermeer, 1994; Hirsh & Nation, 1992; Hazenberg, 1994). In het bijzonder is kennis van schooltaalwoorden nodig voor goed begrip van schoolboekteksten (Hacquebord, Linthorst & Stellingwerf, 2004; Van Ingen, 2000) en van de instructietaal van docenten. Bij leerlingen met een beperkte schooltaalwoordenschat bestaat daarom een groot risico op gebrekkig begrip van de geschreven en mondeling overgedragen leerstof.

Een bestaand schoolbreed onderwijsprogramma om aan kennis van schooltaalwoorden te werken is 'Het Posterproject' (Bots, 1995), ontwikkeld door Het Projectbureau in Rotterdam, nu de CED-Groep. Hoewel dit programma op goede principes berust, is het op sommige punten wat beperkt; uit praktijkervaringen komt naar voren dat het succes ervan wat te veel afhankelijk is van de creativiteit van een docententeam.

¹ Dit is een bewerking van de masterscriptie van de auteur voor de master Toegepaste taalwetenschap aan de Vrije Universiteit Amsterdam, in samenwerking met de CED-Groep in Rotterdam. Het onderzoek is verricht onder begeleiding van Bart Bossers aan de VU en Regine Bots bij de CED-Groep.

Kate Kinsella (San Francisco State University) presenteerde in een workshop op de Annual TESOL Convention 2008 in New York City haar ideeën over een grondige schoolbrede aanpak van woordenschatproblematiek. De aanpak van Kinsella lijkt juist robuust te zijn op de punten waar Het Posterproject minder uitgewerkt is.

De volgende onderzoeksvraag en bijbehorende subvraag werden daarom geformuleerd:

- ❖ Vergroot uitbreiding van Het Posterproject met aspecten van de aanpak van Kinsella de retentie van de aangeboden schooltaalwoorden?
 - Zijn er factoren die het effect van uitbreiding van Het Posterproject met aspecten van de aanpak van Kinsella op de retentie van de aangeboden schooltaalwoorden beïnvloeden (zoals de docent of de klassensamenstelling, de woordsoort, de leerlast of de frequentie van een woord, of het geslacht, de taal-/etnische achtergrond of de woordkennis van een leerling)?

2 Woordenschatdidactiek

Om de genoemde onderwijsmethodieken beter te kunnen plaatsen, besteed ik nu eerst aandacht aan het gangbare model van woordenschatdidactiek, ook wel de ‘viertakt’ genoemd. De viertakt is een model van ‘intentioneel leren’: het onderwijs richt de aandacht van de leerder direct op de te leren woorden. Dit in tegenstelling tot ‘incidenteel leren’, waarbij de nieuwe woordkennis terloops verworven wordt als bijproduct van een andere taak, zoals lezen.

Intentioneel woordenschatonderwijs (‘een woord aanleren’) bestaat uit vier fasen: ‘voorbewerken’, ‘semantiseren’, ‘consolideren’ (of ‘inoefenen’) en ‘controleren’.

Bij *voorbewerken* gaat het erom een gunstige beginsituatie te scheppen. Het is de bedoeling een goede (tekstuele of zins-) context te creëren om het woord in aan te bieden, voorkennis bij de leerders te activeren en hen betrokken te maken.

Semantiseren is het duidelijk maken van de betekenis van een woord. Dit kan het beste gebeuren in context (niet los in een rijtje), bijvoorbeeld de context van een zin (Mondria, 1996). Voor semantiseren zijn allerlei technieken mogelijk, zowel talig (bijvoorbeeld een omschrijving geven) als niet-talig (bijvoorbeeld een afbeelding laten zien). Het is het beste om meerdere technieken te combineren, en zo de leerder een aantal verschillende aanwijzingen te geven over de betekenis van een woord (Appel & Vermeer, 1994). Dat is gunstig om meerdere redenen. Het zorgt voor een vollediger begrip van de betekenis, waaronder een duidelijke afbakening van de woordbetekenis ten opzichte van wat het woord niet betekent. Verder legt de leerder op die manier meerdere associaties met het nieuwe woord, in dit voorbeeld zowel met de omschrijving als met de afbeelding. Het mentale lexicon wordt gezien als een netwerk; een woord dat in het netwerk wordt verankerd met meer verbindingen naar al aanwezige woorden (of andere kennis), is gemakkelijker te onthouden en uit het geheugen op te halen. Het is daarom ook goed om bij de semantisering aandacht te besteden aan betekenisrelaties tussen woorden, zoals tegenstellingen (Echevarria e.a., 2004; Grognet e.a., 2000). Het gebruik van meerdere technieken komt ook tegemoet

aan leerders met verschillende leerstijlen (de ene leerling is bijvoorbeeld meer visueel ingesteld dan de andere).

De derde fase van de viertakt, het *consolideren*, is “het inprenten van de betekenisaspecten in het geheugen door herhaling [...]” (Appel & Vermeer, 1994: 244). Hiervoor zijn eindeloos veel vormen te bedenken. Bij de selectie van oefenvormen is onder meer van belang of men de woorden zo wil aanleren dat ze ‘receptief’ (passief) of ‘productief’ (actief) gekend worden. Een woord dat productief gekend wordt kan men actief gebruiken; met enkel receptieve woordkennis kan men het woord alleen herkennen. Verder is het aan te bevelen om de woorden in verschillende contexten te laten terugkomen, zodat de kennis van de betekenis verder wordt verdiept.

Zowel bij het semantiseren als bij het consolideren is het van belang dat de leerder zelf iets doet met het woord. Effectief onderwijs laat een leerder actief begrip vormen en de nieuwe betekenis verbinden met al aanwezige kennis, ervaringen of herinneringen (Nagy, 1988; Schmitt, 1997; National Reading Panel, 2000). Het is voor deze integratie van nieuwe in al aanwezige kennis en voor voldoende betrokkenheid en aandacht van de leerders belangrijk dat docenten goed aansluiten bij de leefwereld van de leerlingen (Nation, 2001; Feldman & Kinsella, 2003).

Net als bij elk ander leren wordt het proces afgesloten met *controleren*: nagaan wat na enige tijd nog is blijven hangen van de behandelde en geoefende woorden.

Een belangrijk kenmerk van dit model is dat woorden meerdere keren aan bod komen; een woord vaker kort behandelen leidt namelijk tot een veel grotere retentie dan hetzelfde één keer langdurig doen (Nation, 2001). De vuistregel die daarbij in het algemeen gehanteerd wordt is ‘4+1+1+1’: idealiter wordt een woord de eerste keer (bij het semantiseren) in vier verschillende contexten aangeboden en daarna (het consolideren) bij drie gelegenheden een keer herhaald (Appel & Vermeer, 1994).

3 Het Posterproject

Het Posterproject is erop gericht om door middel van intentioneel onderwijs de receptieve kennis van schooltaalwoorden te vergroten. Het is bedoeld als aanvulling op het reguliere lesprogramma. Er zijn versies van Het Posterproject voor groep 5 t/m 8 van het basisonderwijs (PO) en voor leerjaar 1 en 2 van het voortgezet onderwijs (VO). De versie voor het PO (Stassen e.a., 1999) is later ontwikkeld en kon wat uitgebreider worden opgezet.

Het programma werkt met posters in de klaslokalen. Elke week wordt één poster behandeld: de ‘woorden van de week’. Op een poster staan vijf tot tien woorden, met per woord een korte omschrijving van de betekenis en één of twee contextzinnen. (De uitwerking is wat verschillend per leerjaar.)

Aan het begin van de dag behandelt de leerkracht enkele woorden (het voorbereiden en semantiseren). In de handleiding voor het PO worden hiervoor algemene richtlijnen gegeven; de handleiding voor het VO biedt deze niet. In beide versies wordt niet per woord aangegeven welke aanwijzingen over de betekenis er gegeven moeten worden, hoeveel of op welke manier precies. Dit is aan de leerkracht zelf.

Het is de bedoeling dat de docenten de woorden van de week een aantal keren terug laten komen in de context van een schoolvak of een gesprek met de leerlingen; het

consolideren in verschillende contexten. Bijvoorbeeld: “Is het jullie gelukt om *zelfstandig* deze oefening te doen?”. In het VO wordt dit op een dag idealiter door alle docenten gedaan; in ieder geval door minstens twee. In de handleiding voor het PO worden hiervoor aanwijzingen gegeven, en ook voor spelletjes met de woorden; in de handleiding voor het VO niet.

Dit laten terugkomen vraagt, vooral bij sommige woorden, echter veel creativiteit. Een docent is al met veel tegelijk bezig. Het laten terugkomen van de woorden kan daarom ook voor een gemotiveerde docent Nederlands soms moeilijk vol te houden zijn; docenten die een ander vak geven zien dit bovendien niet altijd als hun taak. Het kan daardoor voorkomen dat het enthousiasme waarmee Het Posterproject een periode gedragen wordt, niet blijvend is.

Bij de consolidering wordt ook een werkschrift gebruikt. In de versie hiervan voor het VO staan de posters afgedrukt, waarbij de leerlingen het posterwoord zelf moeten invullen. Verder is er per poster een tekstje waarin de posterwoorden ingevuld kunnen worden. Deze zijn voor vmbo-leerlingen echter te moeilijk om meteen te worden ingezet; ze kunnen wel worden gebruikt bij herhaling in een later leerjaar. In het werkschrift voor het PO zit per poster een werkblad met twee oefeningen. Bij de ene oefening moeten de woorden meestal gekoppeld worden aan een betekenisomschrijving of contextzin; de andere oefening is speels en weinig inhoudelijk, bijvoorbeeld een puzzel. Als de school ervoor kiest kunnen leerlingen in het PO en VO ook zelfstandig de posterwoorden oefenen op de apartstaande website Woordenweb (www.woordenweb.nl).

Het Posterproject biedt de leerlingen dus weinig gelegenheid tot actieve verwerking van de woorden. Dit is het sterkst in de versie van het programma voor vmbo. Het is eventueel aan de leerkracht om extra oefeningen te bedenken.

De posters zijn onderverdeeld in cycli van vijf of zes weken. In de laatste week wordt een bij het programma behorende toets afgenomen.

Een nadeel aan Het Posterproject is dat de effectiviteit ervan wat te veel afhankelijk is van de omstandigheden. Ten eerste wordt de manier van semantiseren van de woorden voor een groot deel aan de docent zelf overgelaten; de kwaliteit waarmee dit gebeurt kan dus per docent sterk verschillen. Ten tweede is er binnen het programma beperkt gelegenheid voor de leerlingen om de woorden zelf actief te verwerken. Daarmee wordt het tegemoetkomen aan de vuistregel 4+1+1+1 wel erg afhankelijk van de herhaling van de woorden door meerdere docenten, wat in de praktijk soms lastig blijkt.

4 De aanpak van Kinsella

De aanpak van Kinsella, zoals door haar gepresenteerd op de Annual TESOL Convention 2008 in New York City, lijkt juist robuust op punten die in Het Posterproject minder uitgewerkt zijn (Feldman & Kinsella, 2003; Kinsella, 2005; Feldman & Kinsella, 2005). Het materiaal van deze workshop bevat een groot aantal voorbeelden die steeds een iets andere invulling aan de methode geven. Er zijn drie algemene kenmerken uit af te leiden.

Ten eerste worden er bij het semantiseren veel verschillende aanwijzingen gegeven omtrent de betekenis van een woord. Sommige aanwijzingen worden in het

workshopmateriaal altijd gebruikt; in andere wordt gevarieerd. Het zijn er in ieder geval ruim meer dan vier. Met een implementatie van deze aanpak in het bestaande Posterproject, voldoet men daarom al gauw aan de vuistregel 4+1+1+1.

Verder is van tevoren vastgelegd welke aanwijzingen over de woordbetekenis gegeven worden, en is de volgorde in de uitleg hiervan altijd hetzelfde. De structuur van de uitleg is voor de docent en de leerlingen visueel weergegeven. De standaardstructuur met een groot aantal vaststaande aanwijzingen zorgt voor uniformiteit en kwaliteit van de semantisering. Voor de leerlingen geeft het structuur bij het luisteren en het later terugzoeken van elementen.

Tot slot wordt geprobeerd de leerlingen op een zo persoonlijk mogelijke manier actief in het leerproces te betrekken. De manier waarop dit gebeurt, doet denken aan de theorie van duale codering in het geheugen (Paivio & Desrochers, 1981). Deze theorie benadrukt het belang van leerstof koppelen aan de leefwereld van de leerders (Sökmen, 1997). Dit kan bijvoorbeeld door in voorbeelden (zinnen of visuele representaties) het doelwoord te koppelen aan een persoonlijke herinnering, mening of emotie. Beter nog is de leerder zelf deze koppeling te laten maken en hem zo een persoonlijk beeld te laten vormen bij een woord. De retentie zou groter zijn als naast een verbale ook een visuele koppeling wordt gelegd.

De verschillende voorbeelden in het workshopmateriaal laten veel ruimte voor variatie; er is voor het huidige onderzoek één uitwerking van gemaakt. Daaraan is in aansluiting op moderne onderwijskundige ideeën ook een reflecterende oefening toegevoegd. Nu volgt een beschrijving van de ontwikkelde implementatie van de aanpak van Kinsella in Het Posterproject. Als voorbeeld wordt de pagina omschreven over het woord ‘door middel van’ (in dit geval enkele woorden), afkomstig uit Het Posterproject voor het VO.

Bovenaan staat ‘door middel van’, met daaronder de eerste contextzin uit Het Posterproject. Vervolgens is er een kader met naast elkaar drie vakken, waarin allerlei aanwijzingen staan omtrent de woordbetekenis. Een docent begint met het middelste vak. Daarin staat een beknopte uitleg van de woordbetekenis en de tweede contextzin uit Het Posterproject. Vervolgens worden de twee aanwijzingen in het linkervak behandeld. Dit kunnen synoniemen zijn, antoniemen, andere leden van dezelfde woordfamilie en/of uitleg over de morfologie van het woord. Er worden twee van deze vier mogelijke aanwijzingen gegeven. Bij het woord ‘door middel van’ zijn dat het synoniem ‘door’ en de ‘woordstukjes’ ‘door’, ‘middel’ en ‘van’. Tot slot bespreekt de docent de combinatie van een afbeelding en een derde contextzin in het rechtervak; deze is te zien in figuur 1. De zin verbindt de afbeelding aan het doelwoord. Er is geprobeerd de combinatie herkenbaar, opvallend, inspirerend en vaak grappig te maken, om het woord visueel te koppelen aan een persoonlijke herinnering, mening of emotie.

Fig. 1 ongeveer hier

Figuur 1: De combinatie van een contextzin en een afbeelding in het rechtervak.

Onder het kader staan verschillende activerende oefeningen, te beginnen met de invulzin ‘Mijn zin’, getoond in figuur 2. Deze laat de leerling een persoonlijke koppeling leggen tussen het doelwoord en een herinnering, emotie, mening of wens.

Fig. 2 ongeveer hier

Figuur 2: De persoonlijke invulzin 'Mijn zin'.

Daarop volgt de toegevoegde reflecterende oefening 'Wat helpt goed?'; de vraag aan de leerling is welke van de gegeven aanwijzingen voor hem/haar het meest heeft bijgedragen aan begrip van het doelwoord. Bij de oefening 'Vertel het aan je buurman of buurvrouw' vertelt een leerling vervolgens zijn antwoorden op de eerste twee oefeningen aan een medeleerling, waarna de docent centraal een paar leerlingen naar hun antwoorden vraagt. De oefening 'Vul aan' herhaalt als afsluiting de kern van de woordbetekenis; de leerling moet hier de gegeven beknopte uitleg en eventuele synoniemen invullen. Tot slot kan een tweede 'Mijn zin' dienen als eerste herhaling in de consolideringsfase.

We maakten een verschillende versie van het materiaal voor docenten en leerlingen. In de leerlingversie zijn uit elke aanwijzing in het kader één of enkele cruciale woorden weggelaten. Deze zijn in de docentenversie onderstreept, zoals te zien is in figuur 1. Tijdens de uitleg van de docent vult de leerling de lege plekken in. De leerling moet hiervoor de uitleg actief volgen, maar doordat hij alleen lege plekken hoeft in te vullen kan hij zijn aandacht wel bij de uitleg zelf houden.

5 Opzet van het onderzoek

Om het effect te onderzoeken van implementatie van de aanpak van Kinsella, zijn de resultaten van onderwijs met het ontwikkelde materiaal vergeleken met de resultaten van onderwijs met het bestaande Posterproject.

5.1 Proefpersonen

Aan het onderzoek deden twee klassen mee uit het eerste leerjaar van de basisberoepsgerichte leerweg van het vmbo op een school in Rotterdam. Deze leerlingen hadden vrijwel allemaal een beschikking voor leerwegondersteunend onderwijs (lwo). De klassen bestonden daarom uit respectievelijk 13 en 12 leerlingen. Deze waren vrijwel allemaal meertalig, met in de steekproef zeven verschillende thuistalen. Van elk van de klassen deed een docent mee aan het onderzoek; dit was de mentor en docent Nederlands van de klas.

5.2 Materiaal

Het onderwijsmateriaal werd gevormd door de 30 woorden van cyclus 2 van Het Posterproject Basisonderwijs voor groep 7; dit materiaal wordt geschikt geacht voor leerlingen in het eerste leerjaar op dit niveau van het VO. In de experimentele conditie bestond het materiaal uit de hierboven beschreven implementatie van de aanpak van Kinsella in Het Posterproject. Het was voorzien van een docentenhandleiding. De controlegroep kreeg onderwijs met het bestaande Posterproject.

Om de toetsscores vergelijkbaar te houden met andere toetsafnames, is de toets over cyclus 2 die bij Het Posterproject hoort ongewijzigd gebruikt. Er is geen voortoets afgenomen, gezien de bekende geringe kennis van schooltaalwoorden van de doelgroep. Bovendien ging het erom een eventueel verschil in retentie tussen

behandeling met elk van beide methoden vast te stellen, niet de vooruitgang van de leerlingen *an sich*. De toets bestond uit 15 items die receptieve kennis meten met elk vier antwoordmogelijkheden. Het doelwoord werd vetgedrukt aangeboden in een korte contextzin die nauwelijks informatie over de woordbetekenis gaf (een niet-pregnante zin). De leerling moest het synoniem of de beste omschrijving van het doelwoord kiezen.

5.3 Procedure

De eerste twee woorden zijn gebruikt om de docenten te trainen in het werken met de nieuwe methode. Vervolgens zijn 28 woorden in de twee condities onderwezen in een kruisdesign: de twee docenten behandelden om en om zeven woorden (in ongeveer een week) met de ene en met de andere aanpak. Verder is op de gebruikelijke manier gewerkt met Het Posterproject. In plaats van de nieuwe aanpak vond in de controleconditie de semantisering en verdere inoefening dus plaats naar eigen inzicht van de docent. Na afloop heeft met elk van beide docenten een evaluerend gesprek plaatsgevonden; toen is ook met deelnemende leerlingen gesproken.

Aangezien de toets 15 items bevatte, kon niet van alle 28 woorden de retentie worden bepaald. De 15 woorden die werden getoetst zijn aselekt verdeeld over twee lijsten: lijst 1 bevatte acht en lijst 2 bevatte zeven woorden. De woorden van lijst 1 werden door docent 1 behandeld met de aanpak van Kinsella en door docent 2 zonder die aanpak; voor de woorden van lijst 2 was dit omgekeerd. De toets werd klassikaal afgenomen door de eigen docent, minimaal een week na de behandeling van het laatste woord; voor klas 2 zat hier één week tussen en voor klas 1 vier weken.

Van elke leerling werd het aantal goede antwoorden bepaald.² Deze en mogelijk relevante achtergrondgegevens zijn geanalyseerd met behulp van SPSS (versie 16.0). Eerst is met een afhankelijke t-toets nagegaan of de toetsscores op de woorden die met de aanpak van Kinsella behandeld waren hoger waren dan de toetsscores op de woorden die zonder de aanpak van Kinsella waren behandeld. Vervolgens zijn met variantie-analyses factoren die dit effect mogelijk beïnvloedden onderzocht.

6 Resultaten

Voorafgaand aan de analyses zijn n.a.v. een toets-itemanalyse drie items die negatief bijdroegen aan de interne consistentie uit de gebruikte toets verwijderd. De uiteindelijke toetsscore was daardoor gebaseerd op 12 items; de twee lijsten bevatten nu ieder zes woorden. De betrouwbaarheid van de toets, uitgedrukt in Cronbachs α , bedroeg .56. Dit kan voor een dergelijke toets beschouwd worden als een acceptabele interne consistentie, maar is aan de lage kant; 56% van alle verschillen die op leerlingniveau worden aangetroffen hebben te maken met verschillen tussen hen in retentie.

Bij een vergelijking van de goedscores na de twee methoden, lijkt de retentie op het oog groter na onderwijs met de aanpak van Kinsella ($M=4,52$; $SD=1,26$) dan zonder die aanpak ($M=4,08$; $SD=1,35$). Een afhankelijke t-toets laat echter zien dat dit verschil

²De gokkans van 25% bij een meerkeuzetoets met vier antwoordalternatieven is hierbij buiten beschouwing gelaten, omdat deze voor beide methoden gelijk is.

in retentie niet significant is, $t(24) = 1,46$, ns ($p = .078$ éézijdig). Er was wel een middelgroot effect, $r = .29$, wat wil zeggen dat 8,4% van de totale variantie verklaard werd door het verschil in onderwijsaanpak. De effectgrootte laat zien dat de retentie bij deze leerlingen duidelijk groter was met de aanpak van Kinsella dan zonder die aanpak; omdat het effect niet significant is, kan dit echter niet gegeneraliseerd worden naar een onderwijssituatie met andere leerlingen.

Wat betreft eventuele interactie-effecten is er geen invloed gevonden van de door de betrokken docenten aangegeven leerlast (moeilijkheidsgraad) van de woorden, of de frequentie van de woorden, of het geslacht van de leerlingen. De taal-/etnische achtergrond van de leerlingen was te divers om te kunnen onderzoeken. Twee andere factoren hebben, hoewel niet significant, blijkend uit de effectgrootte binnen de steekproef het conditie-effect beïnvloed.

De eerste is de factor Klas. In klas 1 lijkt de retentie met de nieuwe aanpak groter ($M = 4,00$) dan zonder die aanpak ($M = 3,15$), terwijl in klas 2 de retentie in beide condities gelijk was ($M = 5,08$). In een variantie-analyse is dit interactie-effect opnieuw niet significant, maar wel middelgroot, $F(1,23) = 2,07$, ns , $r = .29$. Het zeer grote en zeer sterk significante hoofdeffect van klas verklaart 52% van de totale variantie; met beide condities samengenomen was de gemiddelde retentie in klas 2 veel groter ($M = 10,17$) dan in klas 1 ($M = 7,15$), $F(1,23) = 24,42$, $p < .001$, $r = .72$. Het hoofdeffect van de onderwijsaanpak blijft in dit model vergelijkbaar: middelgroot maar niet significant, $F(1,23) = 2,07$, ns , $r = .29$. Het verschillende effect in de twee klassen lijkt samen te hangen met de hoge totaalscores in klas 2 (een plafondeffect); in klas 2 zijn er van de zes woorden die zonder de aanpak van Kinsella onderwezen zijn gemiddeld al 5,08 goed onthouden.

Het effect van Klas zou ook een effect kunnen zijn van Lijst. De variabelen Klas en Lijst zijn namelijk met elkaar vervlochten: Lijst 1 is in de ene klas behandeld met de aanpak van Kinsella en in de andere klas zonder die aanpak. Als het effect bij de ene klas groter was dan bij de andere, dan was het effect ook voor de ene lijst groter dan voor de andere. Een effect van Klas en van Lijst zijn in de huidige onderzoeksopzet niet van elkaar te onderscheiden.

De tweede factor die binnen de steekproef invloed heeft gehad op het conditie-effect is de woordkennis van de leerlingen. De toets Diatekst³, onderdeel van het toetspakket Diataal (Etoc, 2004-2010), geeft als onderdeel van de gegevens over begrijpend lezen ook het lezerstype van een leerling aan. Daaruit kan worden afgeleid of de leerling in verhouding tot leerjaar en schooltype over voldoende of een beperkte woordkennis beschikt.

Met een variantie-analyse is de drieweginteractie onderzocht tussen conditie, Klas en Woordkennis. Binnen de steekproef was de retentie bij de leerlingen met voldoende woordkennis na beide onderwijsmethoden ongeveer gelijk ($M = 4,69$ vs. 4,54); bij de leerlingen met een beperkte woordenschat was de retentie met de Kinsella-aanpak echter groter ($M = 4,20$ vs. 3,70). Deze tweeweginteractie tussen conditie en Woordkennis is niet significant, maar het effect is middelgroot, $F(1,19) = 1,97$, ns , $r = .31$. De drieweginteractie tussen conditie, Woordkennis en Klas is niet significant en klein tot middelgroot, $F(1,19) = 0,45$, ns , $r = .15$, maar laat wel een interessante trend zien. Er is besproken dat in klas 2 geen effect van de aanpak van Kinsella te meten was;

³ Er waren geen scores van de leerlingen op de toets Diawoord beschikbaar.

dit geldt ook voor de leerlingen met een beperkte woordenschat in die klas. In klas 1 is er bij de leerlingen met voldoende woordkennis weinig verschil tussen de retentie na de twee methoden ($M = 3,67$ vs. $3,50$). De retentie van de leerlingen met een beperkte woordenschat was na de aanpak van Kinsella echter groter ($M = 3,00$ versus $M = 3,80$). Het zijn binnen de steekproef dus de leerlingen in klas 1 met een beperkte woordenschat die veel baat hebben gehad bij de Kinsella-aanpak.

7 Discussie en conclusies

De vraag of uitbreiding van Het Posterproject met aspecten van de aanpak van Kinsella de retentie van de aangeboden schooltaalwoorden vergroot, kan op basis van het huidige onderzoek nog niet beantwoord worden. Binnen de huidige steekproef is een middelgroot effect gevonden van de nieuwe aanpak. Omdat dit niet significant was, is het echter niet te generaliseren naar een onderwijssituatie met andere leerlingen.

Er kan echter zeker niet geconcludeerd worden dat de aanpak van Kinsella de retentie *niet* vergroot. De gebruikte toets had een vrij lage betrouwbaarheid ($\alpha = .56$) en het aantal proefpersonen was gering (25). Bovendien was er een zeer groot verschil tussen de gemiddelde totaalscores van de twee klassen. Dit verklaarde een aanzienlijk deel (52%) van de totale variantie, waardoor het moeilijker werd om ook een groot conditie-effect vast te stellen. De combinatie van deze zaken heeft gezorgd voor een power van het onderzoek van slechts 29%: er was 29% kans om met de huidige studie een middelgroot effect significant aan te treffen. De kans was dus aanzienlijk (71%) dat een bestaand (zelfs middelgroot) populatie-effect niet significant aangetoond kon worden.

Wat betreft factoren die het effect van de Kinsella-aanpak beïnvloeden zijn eveneens slechts trends te signaleren. De volgende twee effecten zijn aangetroffen binnen de steekproef, maar zijn niet te generaliseren naar de gehele populatie.

Ten eerste werd slechts in één van de twee klassen (klas 1) een middelgroot effect van de nieuwe aanpak aangetroffen; dit leek samen te hangen met de hoge totaalscores in de andere klas (een plafondeffect). Een oorzaak hiervan kan zijn dat in klas 1 de toets is afgenomen na vier weken en in klas 2 al na één week. Het is goed voorstelbaar dat na een langere periode het effect van het gebruikelijke onderwijs wat vervaagt, maar het effect van de Kinsella-aanpak in mindere mate. Een andere mogelijkheid is dat de Kinsella-aanpak alleen verschil maakt bij bepaalde docenten, bijvoorbeeld als het eigen didactisch handelen niet al veel aspecten van deze aanpak bevat. Een plausibel scenario is dat docent 2 van zichzelf al erg degelijk woordenschatonderwijs gaf, en dat dit ook doorwerkte in haar onderwijs met de Kinsella-aanpak. Daarom was de retentie van klas 2 met beide methoden groter dan bij klas 1, maar als docent 1 werkte met de aanpak van Kinsella werd het verschil kleiner. Het didactisch handelen van de docenten is niet onderzocht, maar indrukken opgedaan tijdens klassenobservaties zijn met dit scenario in overeenstemming. Een derde mogelijke verklaring ligt in de leerlast van de woorden. In de lijst die klas 1 onderwezen kreeg met de Kinsella-aanpak waren vier van de zes woorden bijwoorden; de andere lijst bevatte geen bijwoorden. Rodgers (1969) vond dat bijwoorden moeilijker te verwerven zijn dan andere soorten woorden. Voor woorden met een grotere leerlast is de onderwijsaanpak meer van belang. Het is daarom mogelijk dat de Kinsella-aanpak vooral verschil maakt bij woorden die moeilijk te verwerven

zijn, zoals bijwoorden. Dat de woorden in lijst 1 vooraf meer bekend waren is eveneens niet uit te sluiten, omdat geen voortoets is afgenomen.

Ten tweede heeft binnen de huidige steekproef de aanpak van Kinsella de retentie alleen vergroot bij de leerlingen die behoren tot de doelgroep van Het Posterproject: leerlingen met een beperkte woordkennis. Dit is goed verklaarbaar; leerders die op een bepaald gebied sterk zijn verwerven nieuwe kennis ook met onderwijs dat minder steun geeft, maar zwakkere leerders hebben veel ondersteuning van onderwijs nodig. Hoe meer woorden bovendien in een mentaal lexicon aanwezig zijn, hoe sterker een nieuw woord verankerd kan worden in het netwerk van al aanwezige woorden.

Het met aspecten van de aanpak van Kinsella uitgebreide Posterproject is gebaseerd op principes van effectief woordenschatonderwijs. Zo komen de woorden op meerdere momenten aan de orde, waardoor voldaan kan worden aan de viertakt (voorbewerken – semantiseren – consolideren – controleren) en de vuistregel 4+1+1+1. Net als in het huidige Posterproject worden de woorden aangeboden in context. Er worden verschillende (soorten) aanwijzingen gegeven over de woordbetekenis, waaronder visuele. Daarbij is ook aandacht voor betekenisrelaties tussen woorden. Er is veel gelegenheid voor actieve verwerking van de woorden en verankering van het woord in een netwerk van al bekende woorden. Kenmerkend voor de aanpak van Kinsella is de koppeling van het woord aan persoonlijke en daardoor voor een leerling zeer betekenisvolle kennis.

Met al deze aspecten lijkt de aangepaste versie van Het Posterproject veel robuuster dan de huidige versie. In de huidige onderzoeksopzet was de kans groot dat een bestaand populatie-effect niet gevonden kon worden; binnen de steekproef is wel een middelgroot effect aangetroffen. Er lijkt daarom een redelijke kans dat een meer betrouwbaar opgezet onderzoek wel een effect zou aantonen.

Aan een dergelijk onderzoek zouden veel meer proefpersonen moeten deelnemen. Daarnaast zou men gebruik moeten maken van een toets met een voldoende groot aantal items en een hogere betrouwbaarheid. Verder is het van belang om de variabelen Klas en Lijst te scheiden, bijvoorbeeld door een groter aantal klassen aan het onderzoek te laten deelnemen. In de verschillende klassen moet de toets bovendien even lang na het laatste onderwijs afgenomen worden om het verschil in totale toetsscores tussen de klassen zoveel mogelijk te beperken. Verder zou de factor Klassensamenstelling geneutraliseerd moeten worden met speciale aandacht voor de woordkennis van de leerlingen (die binnen de huidige steekproef effect had). In de lijsten zou het aantal woorden van verschillende woordsoorten constant gehouden moeten worden. Tot slot kan in een vervolgonderzoek beter wel een voortoets worden afgenomen, om de bekendheid van de woorden vooraf vast te stellen.

Het is de moeite waard om uitgebreider onderzoek te doen naar deze aanpak van woordenschatonderwijs. De methode verenigt de verschillende principes van effectief woordenschatonderwijs in zich. Een (bij mijn weten) uniek aspect eraan is de nadrukkelijke koppeling aan de persoonlijke leefwereld van de leerlingen. Dat in het huidige onderzoek beide docenten Het Posterproject met de Kinsella-aanpak duidelijk prettiger vonden werken dan zonder deze aanpak is voor de onderwijspraktijk van belang; de leerlingen waren positief of neutraal. De resultaten van het huidige onderzoek zijn naar mijn mening hoopgevend. Ook als uit vervolgonderzoek zou blijken dat de aanpak bij bepaalde docenten of voor bepaalde woorden tot een grotere retentie leidt, en bij andere docenten of woorden niet tot een verslechtering, is het

doorvoeren van de aanpak naar mijn idee de moeite waard. Voor leerlingen met te beperkte woordkennis is goed woordenschatonderwijs immers van het grootste belang voor goed begrip van instructietaal en schoolboekteksten, en daarmee voor een succesvolle schoolloopbaan. Alles wat bijdraagt aan verbetering van het woordenschatonderwijs is daarom welkom.

Bibliografie

- Appel, R., & Vermeer, A. (1994). *Tweede taalvererving en tweede taalonderwijs*. Bussum: Coutinho.
- Bots, R. (1995). *Het Posterproject*. Rotterdam: Het Projectbureau.
- Coxhead, A. (1998). *An Academic Word List. Occasional Publication Number 18*. Wellington: Victoria University of Wellington, Linguistics and Applied Language Studies (LALS).
- Cunningham, J.W., & Moore, D.W. (1993). The contribution of understanding academic vocabulary to answering comprehension questions. *Journal of Reading Behavior*, 25, 171-180.
- Echevarria, J., Vogt, M.E., & Short, D. (2004). *Making content comprehensible to English learners: The SIOP model*. Boston: Allyn and Bacon.
- Expertisecentrum taal, onderwijs en communicatie (Etoc) (2004-2010). *Diataal Voortgezet Onderwijs*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.
- Feldman, K., & Kinsella, K. (2003). *Narrowing the language gap: Strategies for vocabulary development*. Gepubliceerd op <http://www.fcoe.net/ela/pdf/Vocabulary/Narrowing%20Vocab%20Gap%20KK%20KF%201.pdf>, raadpleegdatum 10-07-2008.
- Feldman, K., & Kinsella, K. (2005). *Narrowing the language gap: The case for explicit vocabulary instruction. Research Monograph*, New York, NY: Scholastic Inc.
- Grognet, A., Jameson, J., Franco, L., & Derrick-Mescua, M. (2000). *Enhancing English language learning in elementary classrooms*. McHenry, IL: Delta Systems Co.
- Hacquebord, H.I., Linthorst, T.R., & Stellingwerf, B.P. (2004). *Vocabulairevererving bij taalzwakke leerlingen in het voortgezet onderwijs*. Paper Onderwijs Research Dagen, gepubliceerd op <http://edu.fss.uu.nl/ord/fullpaperall>, juni 2004, raadpleegdatum 15-11-2006.
- Hazenbergh, S. (1994). *Een keur van woorden. De wenselijke en feitelijke receptieve woordenschat van anderstalige studenten*. Ridderkerk: Ridderprint.
- Hirsh, D., & Nation, I.S.P. (1992). What vocabulary size is needed to read unsimplified texts for pleasure? *Reading in a foreign language*, 8, 689-696.
- Ingen, K. van (2000). De invloed van snelheid van woordherkenning en kennis van woordbetekenis op NT2 tekstbegrip. *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen*, 6, 93-103.
- Kinsella, K. (2005). *Preparing for effective vocabulary instruction*. Santa Rosa: Sonoma County Office of Education.
- Mondria, J-A. (1996). *Vocabulairevererving in het vreemde-talenonderwijs. De effecten van context en raden op de retentie*. Proefschrift, Rijksuniversiteit Groningen, Groningen.
- Nagy, W.E. (1988). *Teaching vocabulary to improve reading comprehension*. Newark, DE: International Reading Association.
- Nation, I.S.P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.

- National Reading Panel (2000). *Teaching children to read: An evidence based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Washington DC: National Institute of Child Health and Human Development.
- Paivio, A., & Desrochers, A. (1981). Mnemonic techniques in second-language learning. *Journal of Educational Psychology*, 73, 780-795.
- Rodgers, T.S. (1969). On measuring vocabulary difficulty: An analysis of item variables in learning Russian-English vocabulary pairs. *IRAL*, 7, 327-343.
- Schmitt, N. (1997). Vocabulary learning strategies. In N. Schmitt & M. McCarthy (Eds.), *Vocabulary: description, acquisition and pedagogy* (pp. 199-227). Cambridge: Cambridge University Press.
- Sökmen, A.J. (1997). Current trends in teaching second language vocabulary. In N. Schmitt & M. McCarthy (Eds.), *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy* (pp. 237-257). Cambridge: Cambridge University Press.
- Stassen, P., Bakker, A., Cohen de Lara, H., Lantman, S., Os, P. van, & Maat, P. de (1999). *Het Posterproject basisonderwijs*. Rotterdam: Partners Training & Innovatie (Schooladviescentrum te Utrecht en Het Projectbureau te Rotterdam).
- Sutarsyah, C., Nation, I.S.P., & Kennedy, G. (1994). How useful is EAP vocabulary for ESP? A corpus-based study. *RELC Journal*, 25, 34-50.
- Verhoeven, L., & Vermeer, A. (1992). Woordenschat van leerlingen in het Basis- en MLK- onderwijs. *Pedagogische Studiën*, 69, 218-234.
- Verhoeven, L., & Vermeer, A. (2000). Variatie in geletterdheid in het Nederlands als tweede taal. *Pedagogische Studiën*, 77, 378-390.

Plaatje en Voorbeeld



Voorbeeld:
D.m.v. veel training hebben
onze burens hun kat geleerd
om naar de wc te gaan.

Figuur 1: De combinatie van een contextzin en een afbeelding in het rechtervak.

❖ **Mijn zin**

Vul de zin hieronder aan zodat je een logische zin krijgt:

Ik wil door middel van _____ geld
verdienen om
_____ te
kunnen kopen.

Figuur 2: De persoonlijke invulzin 'Mijn zin'.