

Guust Meijers

WOORDENSCHATBEHEERSING AAN HET EINDE VAN HET VOORTGEZET ONDERWIJS IN NEDERLAND

Het onderzoek waarover we in dit artikel rapporteren, maakt deel uit van een groter project naar de beheersing van het Nederlands door autochtone en allochtone leerlingen aan het eind van het voortgezet onderwijs in Nederland. De kernvraag is of er in binnen de verschillende typen van voortgezet onderwijs nog steeds verschillen bestaan in de kennis en vaardigheid van het Nederlands van deze twee groepen leerlingen. Deze bijdrage beperkt zich tot woordkennis en heeft het niet over de vaardigheid om die kennis toe te passen in bijvoorbeeld lezen of schrijven. We onderzoeken dus hoe het gesteld is met één van de kennisbronnen waaruit de taalgebruiker put wanneer hij zich bedient van taal.

Omdat er op dit moment eigenlijk maar weinig bekend is over de beheersing van de woordenschat van deze groep personen, heeft het onderzoek een exploratief karakter. Er is daarom een tamelijk breed scala aan toetsen ontwikkeld dat aan een kleine groep proefpersonen uit vier schooltypen is voorgelegd. De uitkomst van deze procedure verschaft een eerste idee van de toestand van de woordkennis van autochtone en allochtone leerlingen aan het eind van de verschillende vormen van Voortgezet Onderwijs. Daarnaast zullen de resultaten op de toetsen inzicht verschaffen in hoe men woordkennis op dit niveau kan meten, en of de voorgestelde toetsen zoveel realiteitsgehalte hebben dat het de moeite waard is deze, eventueel na aanpassingen, op grotere schaal uit te zetten teneinde een preciezer idee te krijgen van de kennis van woorden. Voorts kan nadere analyse ertoe leiden om toetsvormen te genereren voor bepaalde groepen en bepaalde doelen, bijvoorbeeld als diagnostisch instrument.

Hieronder zullen we eerst behandelen wat onder woordkennis kan worden verstaan en ook kort aangeven wat er bekend is over de woordenschat van autochtone en allochtone leerlingen. Vervolgens bespreken we de proefgroep, de door ons ontwikkelde toetsen en de kwantitatieve resultaten die op deze toetsen zijn behaald. Daarna zullen we wat dieper ingaan op de toets die meet hoeveel woorden de verschillende groepen leerlingen kennen, en deze voorzien van een paar meer kwalitatief georiënteerde vragen.

1. Woordkennis van autochtonen en allochtonen

Hoewel in het kader van het onderzoek naar taalachterstanden bij allochtonen de woordenschat een prominente plaats inneemt, is er, in Nederland althans, nog nauwelijks gekeken naar hoe het hiermee staat in het voortgezet onderwijs. Uit al het onderzoek in binnen- en buitenland blijkt dat allochtonen over een kleinere woordenschat beschikken dan autochtonen. Uit onderzoek in Nieuw-Zeeland (Nation 1991) blijkt dat de allochtonen een achterstand van 2500 woorden hebben en zich bovendien voor de taak gesteld zien om er per jaar ongeveer 1000 bij te leren om niet een nog grotere achterstand op te lopen in vergelijking tot de autochtonen. De allochtonen lijken dus een achterstand van twee jaar te hebben. Nation citeert onderzoek van Jamieson dat laat zien dat allochtonen evenveel woorden bijleren als de autochtonen en daardoor hun achterstand niet inlopen.

In de Nederlandse situatie zijn gegevens bekend uit het basisonderwijs. Verhoeven & Vermeer (1989) laten zien dat allochtone kinderen van 9 jaar over een kleinere woordenschat (1000 à 2000 woorden minder) beschikken. Wat het voortgezet onderwijs betreft, beschikken we slechts over het onderzoek van Sanders (1990). Zij onderzocht de receptieve woordenschat van autochtonen en allochtonen in de brugklas. Ook uit dit onderzoek blijkt dat er op dat moment nog steeds een verschil (van gemiddeld 3700 woorden) bestaat tussen de twee groepen leerlingen ten nadele van de allochtonen.

2. Woordkennis, wat is dat?

Uit de hierboven aangehaalde artikelen blijkt dat woordkennis in deze onderzoeken geoperationaliseerd is tot het kennen van op zijn minst een betekenis van een woord. We kunnen ons niet aan de indruk onttrekken dat dit een versimpeling is van het begrip woordkennis. Mede op basis van Carter (1987), Nation (1991) en Nagy & Anderson (1983) hebben we woordkennis als volgt proberen te omschrijven aan de hand van vier categorieën. We hebben daarbij een onderscheid gemaakt tussen betekenisaspecten, syntagmatische aspecten, contextuele eigenschappen en formele eigenschappen.

2.1. Betekenisaspecten

Volledige woordkennis betekent het kennen van de verschillende betekenissen van een woord. De volgende vraag is dan wat de verschillende betekenissen van een woord zijn en hoe je die op een systematische manier onderscheidt. Nation (1991) stelt dat de eerste 850 woorden van het Engels niet minder dan 12.425 betekenissen in zich bergen. Op basis van de omschrijvingen van Longmans Dictionary of Contemporary English heeft Huang (1991) uitgerekend dat 1/3 van de nomina en

adjectieven polyseem zijn met elk gemiddeld drie betekenissen. Nagy & Anderson (1984) tellen dat de 88.500 woorden in hun bestand 105.000 betekenis-eenheden bevatten. De verschillende getallen doen vermoeden dat deze auteurs verschillende opvattingen huldigen over het verschijnsel verschil in betekenis.

Daarnaast zijn woorden geen op zichzelf staande losse entiteiten. Ze hebben allerlei relaties met andere woorden: synoniemrelaties, antoniemrelaties, schaalrelaties, associatieve relaties e.d. Onzes inziens maken ook dit soort betekenisaspecten onderdeel uit van de woordkennis. Verhallen (1991) is op zoek naar dit soort kwalitatieve aspecten van woordkennis. Haar eerste bevindingen bij allochtone en autochtone kinderen in het basisonderwijs lijken erop te wijzen dat de allochtonen niet alleen minder woorden kennen, maar de woorden die ze kennen, semantisch ook minder 'diep' kennen.

2.2. Syntagmatische eigenschappen

Het kennen van collocaties is ook iets dat deel uitmaakt van woordkennis. Een collocatie is een waarschijnlijk, voor de hand liggend patroon van woorden. Als voorbeeld kunnen we noemen 'een zonnige dag' en een sequentie als 'een onderzoek uitvoeren naar'.

Tot de collocaties horen ook vaste uitdrukkingen in de vorm van idiomen, voorgefabriceerde spreekroutines en stereotype uitdrukkingen.

Natuurlijk horen hier ook de syntactische collocaties bij. Nu moeten we denken aan zaken als: 'trachten' combineert met 'te plus infinitief', en niet met een 'dat-zin'. Andere voorbeelden zijn grammaticale afhankelijkheden zoals soorten subjecten en objecten die passen bij een werkwoord en zeer zeker ook de vaste verbindingen tussen werkwoord, adjectief en naamwoord met een voorzetsel: tevreden 'met' en niet 'van'.

2.3. Contextuele eigenschappen

Hiermee bedoelen we dat we weten dat bepaalde woorden die qua betekenis niet zoveel verschillen tot verschillende registers en stijlniveaus behoren, of ze meer in spreektaal of in schrijftaal gebruikt worden, of ze formele of juist meer informele kenmerken hebben. We kunnen dit illustreren aan de hand van een serie synoniemen die dezelfde betekenis hebben, maar op punt van register verschillen vertonen: 'dik', 'gezet', 'corpulent' e.d.

2.4. Formele eigenschappen

Onder deze noemer zouden we de volgende zaken kunnen rangschikken: uitspraak, spelling, syllabificatie, samenstellingen en afleidingen, morfologische eigenschappen e.d. Met andere woorden zaken die met de vormelijke eigenschappen van een woord te maken hebben.

De optelsom van deze kennisdomeinen is wat we beschouwen als volledige kennis van een woord. Hiermee is wat ons betreft een voorlopige beschrijving gegeven van woordkennis, met andere woorden van de hulpbron die de spreker/luisteraar tot zijn beschikking heeft wanneer hij taal gebruikt bij het lezen, spreken e.d. (Zie hiervoor het model van de taalgebruiker in Levelt 1991.)

3. Toetsen

Hierboven zeiden we al verbaasd te zijn dat in de geciteerde literatuur woordkennis gelijkgesteld wordt met het kennen van een betekenis van een woord. Wij hebben in dit onderzoek een poging gedaan om op basis van wat hierboven staat, het begrip woordkennis wat breder en inhoudsrijker te toetsen. Daarom hebben we een toetsbatterij gemaakt waarin de volgende verschillende aspecten van woordkennis aan de orde komen:

1. frequente en infrequente betekenis: een operationalisering van de vraag of de leerlingen meer dan één betekenis kennen;
2. formele woordkennis: hoe zit het met de kennis van woorden die in het meer formele register voorkomen?;
3. kennis van vaste voorzetselcombinaties: een operationalisering van de kennis van syntagmatische verbindingen op syntactisch niveau;
4. de klassieke benadering van woordkennis: van hoeveel woorden kent men op zijn minst een betekenis?

Voordat we deze toetsen verder in detail gaan bespreken, geven we eerst een korte beschrijving van onze proefgroep.

4. Proefgroep en procedure

Zoals we hierboven al stelden, zijn we geïnteresseerd in de beheersing van woordkennis aan het eind van het voortgezet onderwijs. Het Nederlands onderwijs kent vier belangrijke onderwijstypen die we alle bij het onderzoek betrokken: LBO (lager beroepsonderwijs) van vier jaar na de basisschool; MAVO (middelbaar algemeen vormend onderwijs), dat ook vier jaar duurt; HAVO (hoger algemeen vormend onderwijs) van 5 jaar en het zesjarige VWO (voorbereidend wetenschappelijk onderwijs).

We zochten scholen van deze types onderwijs die aan ons onderzoek wilden meewerken. We mikten er in dit meer exploratief bedoelde onderzoek op om per

niveau LBO, MAVO en HAVO/VWO ongeveer 25 proefpersonen te hebben waarvan de helft autochtoon en de andere helft allochtoon. Voor het lage en middenniveau was het mogelijk dit aantal te vinden op één school, voor het hogere niveau dienden we leerlingen van drie verschillende scholen te selecteren. Ook hieruit blijkt dat de allochtoon in de wat hogere typen van onderwijs ondervertegenwoordigd is.

De allochtonen die meewerkten, verklaarden allen regelmatig hun 'eerste' taal te spreken; verder hadden zij op zijn minst een groot gedeelte van het Nederlandse basisonderwijs gevolgd. Er zitten m.a.w. geen neveninstromers in de proefgroep die pas kort in Nederland zijn. De groep allochtonen is heterogeen wat beheersing van de eerste taal betreft, en hier zitten ook tussen de schooltypen aanzienlijke verschillen.

De samenstelling van deze proefgroep is zeker niet ideaal, want niet volledig representatief voor de leerlingen van het Nederlands voortgezet onderwijs. Probleematisch lijken ons de volgende eigenschappen van de groepen: de MBO- en MAVO-leerlingen zijn gemiddeld 1 à 2 jaar jonger dan die van HAVO en VWO. De LBO- en MAVO-leerlingen zijn maar van één school afkomstig zodat mogelijk schooleffecten van invloed zijn op de resultaten. De resultaten van HAVO/VWO lijken wat betrouwbaarder, omdat de deelnemende leerlingen afkomstig zijn van drie verschillende scholen in Tilburg. Verder is de taalachtergrond van de allochtonen zeer divers en per niveau zeer verschillend. Sommige talen zijn maar eenmaal vertegenwoordigd, andere vaker. Zo is het aantal Turken in de MAVO-groep hoog (2/3) en bevat de LBO-groep geen enkele Turk, maar weer wel 6 Marokkanen. Deze aantallen maken ook goede analyses over de mogelijke invloed van taalachtergrond onmogelijk.

Vandaar dat we dit onderzoek nadrukkelijk als exploratief presenteren. Na analyse van deze toetsen zal het mogelijk zijn deze, wellicht in gewijzigde vorm, op grotere schaal uit te zetten om dan meer gefundeerde en algemeen geldende conclusies te kunnen trekken.

5. Woordtoetsen: opzet en resultaten

5.1. Frequentie en minder frequente betekenissen

Het doel van deze toets was na te gaan of de leerlingen uit de proefgroep naast gangbare betekenissen ook minder frequente betekenissen kennen. De itemselectie heeft plaatsgevonden met behulp van bestanden van Van Dale Lexicografie, die ook voor de constructie van andere toetsen zijn gebruikt. Voor deze toets hebben we de inhoud van het Handwoordenboek met 66.000 ingangen en een selectie daaruit voor de Prisma Van Dale met 32.000 ingangen gebruikt. Met behulp van de computer

hebben we een lijst gemaakt van woorden waarvan drie of meer betekenisonderscheiden in de Prisma-versie zijn weggelaten. Zodoende dachten we een selectie te hebben met woordbetekenissen die in ieder geval volgens de auteurs van deze woordenboeken, meer en minder frequent gebruikt worden.

De lijsten met 'aanwezig in Prisma' (dus frequent) en 'niet in Prisma' (dus minder frequent), zijn vervolgens naast elkaar gelegd. Door vergelijking van deze lijsten is een aantal woorden geselecteerd met twee betekenissen die niets met elkaar gemeen hebben. Anders gesteld: we nemen aan dat beide betekenissen apart geleerd dienen te worden. Vervolgens zijn de onderscheiden betekenissen voorzien van een synoniem of een korte beschrijving waarin geen moeilijke woorden voorkwamen.

De deelnemers kregen twee maal dezelfde set van zes woorden aangeboden met in het eerste geval drie omschrijvingen van een frequente betekenis en eenmaal met drie omschrijvingen van een minder frequente betekenis. De proefpersonen hadden als taak om de woorden met de juiste omschrijving te combineren. De resultaten waren als volgt:

	allochtoon	autochtoon	totaal
LBO	9.4	12.9	11.1
MAVO	15.7	17.1	16.3
HAVO/VWO	19.6	20.0	19.8
totaal	17.0	15.2	16.0

Tabel 1: hoog frequent (N = 21)

	allochtoon	autochtoon	totaal
LBO	3.2	5.1	4.2
MAVO	7.3	8.1	7.7
HAVO/VWO	10.9	10.5	10.7
totaal	8.0	7.4	7.7

Tabel 2: laag frequent (N = 21)

5.2. Formele registerkennis

Deze toets is opgenomen omdat wel beweerd wordt dat leerlingen van buitenlandse afkomst weliswaar het Nederlands van alledag goed beheersen, maar dat kennis van andere registers vaak ontbreekt of in ieder geval minder is. Dit kan problemen opleveren in het kader van het beheersen en hanteren van de schooltaal. Om middels een toets een eerste inzicht te krijgen in deze problematiek is besloten het formele register als uitgangspunt te nemen. Voor het maken van een selectie van items is het synoniemenwoordenboek van Van Dale gekozen. We hebben de ingangen geselecteerd met het label <form> die in de omschrijving gevolgd worden door een zogenaamd voorkeurssynoniem ofwel de meest typische vertegenwoordiger van het concept. Dit zijn altijd heel normale, veel voorkomende woorden zoals 'bed' voor 'sponde'. De aldus gemaakte lijst is vervolgens geconfronteerd met de inhoud van het Handwoordenboek om er zeker van te zijn geen woorden te bevragen die absoluut buiten het bereik van deze leerlingen liggen. Alle woorden van deze toets maakten dus deel uit van het Handwoordenboek. De woorden uit deze lijst zijn daarna geselecteerd op woordsoort en vervolgens zijn er net als bij de vorige toets sets van zes woorden gevormd die in de toetspresentatie voorzien werden van drie omschrijvingen. In de toets dienden de leerlingen deze drie omschrijvingen weer te combineren met de juiste woorden. We noteerden de volgende resultaten:

	allochtoon	autochtoon	totaal
LBO	4.0	3.4	3.7
MAVO	6.7	7.1	6.9
HAVO/VWO	10.6	10.6	10.6
totaal	7.1	7.3	7.2 (3.6)

Tabel 3: formeel (N = 15)

5.3. Vaste voorzetsels

Een derde aspect van woordkennis dat we onderzocht hebben, is de kennis van de vaste voorzetsels. Dit element is mede toegevoegd aan de lijst van te onderzoeken items, omdat bekend is dat de beheersing van de vaste voorzetsels vooral vanwege het idiosyncratische karakter daarvan tot op een zeer hoog niveau van taalbeheersing problematisch blijft. De eerste taal werkt in deze vaak eerder belemmerend dan vergemakkelijkend. We onderzochten vaste voorzetsels bij substantieven, adjectieven en verba. De selectie is gebaseerd op de lijst uit de ANS die zeker niet volledig is, maar toch wel een goed beeld van dit verschijnsel geeft. We maakten uit die lijst een representatieve selectie van 40 items. De voorzetselcombinaties die we gekozen

hebben, komen allemaal voor in het Handwoordenboek van Van Dale om niet het risico te lopen al te vreemde of infrequente combinaties te toetsen.

De toets zag er als volgt uit: de voorzetseluitdrukkingen werden aangeboden in een zin zonder moeilijke woorden met op de plaats van het voorzetsel een open plek waar de proefpersonen het juiste voorzetsel dienden in te vullen. Deze toets leverde de volgende resultaten op:

	allochtoon	autochtoon	totaal
LBO	15.8	19.6	17.7
MAVO	15.1	20.1	17.3
HAVO/VWO	25.6	31.4	28.4
totaal	19.2	24.3	21.6 (7.7)

Tabel 4: preposition (N = 40)

5.4. Aantal gekende woorden

Hierboven stelden we al dat woordkennis in het onderzoek vaak gelijkgesteld wordt met het kennen van één betekenis van een woord. We stelden ook dat zo'n magere definitie van woordkennis de reden is waarom we de drie voorgaande aspecten van woordkennis onderzochten. Maar natuurlijk wilden we ook weten hoeveel woorden de verschillende groepen nu in feite kenden, bij voorbeeld ook om enig inzicht te krijgen in een eventuele samenhang tussen de verschillende aspecten van woordkennis. Anders gezegd: is het waar dat als je minder woorden kent, je ook per woord minder kent?

Wanneer men wil meten hoeveel woorden iemand kent, is de eerste vraag die beantwoord moet worden wat men onder een woord verstaat. Is een afleiding zonder essentiële betekenisverandering een apart woord of juist niet? Is een samenstelling waarvan de betekenis volstrekt transparant is (dus op te maken uit de som van de twee delen), een apart woord of juist niet? Het zou te ver voeren hier in detail in te gaan op hoe we onze definitie van woord hebben geoperationaliseerd en hoe we het basisbestand waaruit de toetswoorden zijn gekozen, hebben opgebouwd. In navolging van Nagy & Anderson (1984) die een inventaris hebben gemaakt van de woorden die in de VS in schoolboeken voorkomen, hebben we gekozen voor een restrictieve opvatting van het begrip 'woord'. Binnen deze opvatting beantwoordden we beide hierboven gestelde vragen met 'nee'. In essentie komt het erop neer dat we het onderscheid een apart woord of niet, gerelateerd hebben aan het begrip 'leertaak'.

Met andere woorden: moet (ja of nee) voor het begrip van een afleiding of van een samengesteld woord een andere betekenis geleerd worden dan de betekenis die op basis van algemene afleidingsregels of van de optelsom van de aparte woorden gegeneerd wordt? We hebben voor deze aanpak gekozen omdat de verenging tot het begrip leertaak goed aansluit op het doel van ons onderzoek dat binnen een schoolsituatie is uitgevoerd.

Een dergelijke analyse voerden we uit op een selectie van ongeveer 5000 woorden van een bestand met alle ingangen van Van Dales Hedendaags Nederlands die in de gebruikte editie 85.000 ingangen kent. Al deze ingangen werden voorzien van een markering die aangaf of de betreffende woorden ook voorkwamen in het Handwoordenboek met 66.000 ingangen, de z.g. Prisma Van Dale met 32.000 ingangen, de z.g. Kern van Dale d.w.z. een selectie van 20.000 ingangen die voor het Nederlands zo belangrijk worden geacht dat ze in alle Prisma Van Dales Nederlands-Vreemde taal moeten voorkomen. Verder gaven we aan of de woorden tot de 4.500 en daarbinnen tot de 2.000 meest frequente woorden van het Nederlands behoren. Aldus beschikten we over een bestand dat bestond uit een aantal frequentieel geordende lagen.

Op basis van onze definitie kan worden gesteld dat ongeveer de helft van de ingangen uit de Hedendaagse Van Dale geen woorden zijn die een aparte leertaak vragen. Van de 85.000 ingangen bleven er na extrapolatie slechts ongeveer 43.000 woorden over. Dat wil niet zeggen dat opname van de andere ingangen bijgevolg overbodig is, bij voorbeeld al omdat we onze analyse uitsluitend gebaseerd hebben op de hoofdbetekeningen, de meest gangbare dus en niet op eventuele andere betekenissen. Ook kunnen er zeker andere valide redenen zijn om meer woorden op te nemen dan die uit onze definitie.

Uit de aldus samengestelde lijst hebben we een representatieve selectie gemaakt met items uit alle frequentielagen en deze in een lijst met aflopende frequentie aan de toetsdeelnemers gepresenteerd. De woorden bevatten geen contexten en de proefpersonen hadden als taak achter de woorden waarvan ze op zijn minst één betekenis kenden, een plusje te zetten. Ter controle op overschatting van de woordkennis (te veel plusjes dus) moesten de proefpersonen van de laatste tien woorden die ze aankruisten, de betekenis weergeven door óf een definitie te geven, óf een synoniem óf een zin te produceren waaruit zou blijken dat ze de betekenis van het woord kenden. Bij de analyse van de resultaten hebben we deze betekenisduidingen gecontroleerd en als volgt bepaald hoeveel woorden een proefpersoon kende. De tien betekenisduidingen werden gescoord met goed/fout. Binnen deze tien werd een sequentie gezocht van vier woorden waarvan de betekenis goed geduid werd. Deze vier woorden plus alle met een kruisje voorziene woorden die aan deze sequentie van vier voorafgingen, werden beschouwd als woorden die de proefpersoon kent. De resultaten waren als volgt:

	allochtoon	autochtoon	totaal
LBO	6 881	11 309	9 145
MAVO	9 788	13 528	11 447
HAVO/VWO	16 868	18 229	17 578
totaal	12 719	15 478	14 074

Tabel 5: woordomvang

6. Conclusies

De algemene conclusies die we uit deze gegevens kunnen trekken, zijn dat de beheersing van de woordenschat stijgt naarmate het schoolniveau hoger is, hetgeen op zich geen opmerkelijk gegeven is.

Vervolgens kunnen we constateren dat de woordkennis van de allochtonen in veel gevallen geringer is dan die van de autochtonen, maar dat dit verschil in een aantal gevallen de neiging heeft af te vlakken naarmate het schoolniveau hoger is. Deze conclusie komt perfect uit bij het onderdeel woordomvang. Het effect werd ook gevonden in de toets met hoog- en laagfrequente betekenissen maar niet bij de kennis van het formeel register en de voorzetsels. In het laatste geval zijn de verschillen op alle niveaus ongeveer even groot.

In globale zin is dus op basis van de gegevens de stelling verdedigbaar dat er een zekere parallellie bestaat tussen het aantal woorden dat men kent en de kwaliteit van woordkennis, tenminste als die gemeten wordt op de wijze waarop we dat in dit onderzoek deden.

Uit het onderzoek van Sanders (1990) dat we hierboven al aanhaalden, bleek dat allochtonen bij intrede in het voortgezet onderwijs minder woorden kenden dan autochtonen. Deze gegevens laten zien dat dit verschil zeker niet in alle gevallen is verdwenen aan het eind van de schoolperiode. In algemene zin heeft ook het voortgezet onderwijs dus niet het effect gehad dat de verschillen gaandeweg verdwijnen. Een uitzondering daarop zijn in zekere mate de hogere schoolniveaus VWO/HAVO. Hier vervlakken de verschillen tussen deze beide groepen. Je kunt je echter de vraag stellen of dit het gevolg is van het onderwijs of het leervermogen van de kinderen die ervoor zorgen dat verschillen kleiner worden of dat het kleinere verschil aan het eind het gevolg is van het selectieve karakter van dit type onderwijs.

Alvorens af te sluiten, werpen we nog een nadere blik op de resultaten van de toets die de kennis van het aantal woorden meet. Naast kwantitatief georiënteerde vragen die we hierboven bespraken, kunnen we ook enkele meer kwalitatieve vragen stellen

die we helaas op dit moment en met dit materiaal niet alle kunnen beantwoorden. Enkele interessante vragen zijn de volgende.

1. Is het zo dat de woordkennis laagsgewijs is opgebouwd of vertoont de woordkennis onverwachte hiaten? De gegevens die een antwoord op deze vraag zouden kunnen geven, zijn helaas nog niet ingevoerd. Ze kunnen van belang zijn om te beslissen of het zinvol is met wat preciezere meetinstrumenten hiaten op te sporen.

2. Is er een kwalitatief verschil tussen de wijze waarop de betekenisduiding is uitgevoerd? Men zou kunnen zeggen dat het geven van een definitie van een meer abstracte en dus van een betere woordkennis getuigt dan het verklaren van een betekenis in een relevante context. Als dit waar is, dan zouden we de hypothese kunnen formuleren dat de beter scorende groepen meer van definities gebruik maken dan de minder scorende. Voor alle duidelijkheid, in de instructie werden de proefpersonen volstrekt vrij gelaten zelf te bepalen hoe ze betekenis wilden duiden. In onze toets kunnen we deze vraag alleen beantwoorden voor de tien laatstbekende woorden. Als we hiernaar kijken, blijken er geen verschillen te zijn wat dit betreft tussen de verschillende groepen.

Het zou eigenlijk ook best opmerkelijk zijn als we uit onze toets op dit punt een conclusie kunnen trekken. Immers, alle proefpersonen moesten een betekenisduiding geven van de tien woorden die ze nog net meenden te kennen. In feite was de moeilijkheidsgraad voor iedereen even hoog en op grond daarvan zou je ook geen kwalitatief verschil verwachten. Dit verschil zou alleen naar buiten komen als de ene proefgroep voor zichzelf een strenger criterium voor al dan niet kennen zou hanteren dan de andere, en dat is blijkbaar niet het geval.

Om een dergelijke meer kwalitatief georiënteerde vraag te onderzoeken zouden een aantal dezelfde woorden bevraagd dienen te worden bij alle groepen, met als opdracht hiervan op één van de genoemde manieren een betekenisduiding op te schrijven. De gegevens van de huidige toets kunnen wel een idee geven welke woorden hiervoor geselecteerd kunnen worden, bij voorbeeld een set van woorden die door alle deelnemers aan dit onderzoek gekend worden.

3. Een volgende vraag kan zijn of er binnen de allochtonen per taalgroep verschillen zijn. De groep deelnemers is te klein en te divers samengesteld om op deze vraag een antwoord te geven. Wel beschikken we met deze toets over een instrument en een basisbestand waaruit woorden geselecteerd kunnen worden om op grotere schaal te toetsen dan nu het geval is geweest. De opdracht in de toets was voor alle deelnemers uitvoerbaar en de gegevens laten zien dat het instrument betrouwbaar is.

4. De volgende vraag is of allochtonen versus autochtonen per schoolniveau te beschouwen zijn als discrete groepen dan wel of er zoveel overlap is dat er veeleer sprake is van een continuüm. Welnu, de gegevens laten zien dat er zeer zeker sprake

is van een aanzienlijke overlap. Zo blijkt dat de range in scores van de allochtonen in LBO en MAVO ongeveer even groot is, alleen zitten er bij MAVO wat meer leerlingen aan de bovenkant van de range. Bij LBO en MAVO scoren slechts respectievelijk drie en twee autochtonen hoger dan de hoogstscorende allochtonen. Verder blijken er onder de vier hoogstscorende leerlingen die in VWO/HAVO te vinden zijn, niet minder dan drie allochtonen te zitten. Net als in de proefpeilingen (Kuhlemeier & Van den Bergh 1990) blijkt dat de overlap tussen de verschillende schoolniveaus, afgezien van het onderscheid allochtoon/autochtoon, aanzienlijk is. Twee autochtone leerlingen uit het LBO scoren ongeveer net zo hoog als het gemiddelde op HAVO/VWO.

5. Hoe relevant is deze toets nu voor het onderwijs? Hierboven constateerden we dat het onderwijs er blijkbaar niet in geslaagd is om de verschillen tussen allochtonen en autochtonen weg te nemen. Men zou kunnen tegenwerpen dat deze toets in dit opzicht niet eerlijk is, omdat het niet als taak van de school gezien kan worden de gehele woordenschat te onderwijzen, maar 'slechts' de voor het onderwijs in brede zin relevante. Als dat zo is, dan zou er een eerlijker toets ontwikkeld dienen te worden die meer op het onderwijs is toegespitst. Het probleem hierbij is dat we, voor zover bekend, niet beschikken over een betrouwbare verzameling woorden waarop een dergelijke toets gebaseerd zou kunnen worden.

Tot slot is het passend nog eens te wijzen op het feit dat de gegevens die zijn gepresenteerd, met omzichtigheid gehanteerd moeten worden. Allereerst omdat, zoals duidelijk is geworden, de analyses van het materiaal nog niet zijn afgerond, maar vooral omdat de proefgroep die aan de testen heeft deelgenomen, klein is en wat taalgroepen betreft nogal heterogeen. Daar komt nog bij dat de toets is uitgezet op te weinig verschillende scholen. Van de andere kant levert de toetsbatterij interessante aanknopingspunten op voor verder onderzoek. De ontwikkelde toetsen voldeden toetstechnisch goed en geven een eerste inzicht in de beheersing van de woordenschat aan het eind van het voortgezet onderwijs. Bovendien kunnen bepaalde toetsen alsmede de wijze van toetsen een rol gaan spelen in diagnostisch gericht testen van de woordenschat. Dit lijkt ons uiteindelijk het meest relevante voor de onderwijssituatie. Hiervoor is echter nog wel wat tijd nodig.

Literatuur

Carter, R., *Vocabulary*. London: Allen & Unwin, 1987.

Huang, S., *On the nature of lexical ambiguity*. manuscript 1991.

Kuhlemeier, H. & H. van den Bergh, Proefpeiling Nederlands in het VO, Serie van vier artikelen in *Levende Talen*, 1990, nrs. 447, 448, 449 en 450.

Levelt, *Speaking: from intention to articulation*. Cambridge, Mass.: MIT Press.

Nagy, W.E. & R.C. Anderson, How many words are there in printed school English? in: *Reading Research Quarterly*, 20 (1984), nr. 3: 304-330.

Nation, I.S.P., *Teaching and learning vocabulary*. New York: Newbury House, 1990.

Sanders, M., Met andere woorden. Een onderzoek naar de omvang van de receptieve woordenschat van anderstalige brugklasleerlingen. in: *Levende Talen*, 1990, 455: 424-427.

Verhallen, M., Woorddefinities van Nederlandse en Turkse kinderen, een vergelijkend onderzoek naar betekenistoekenning. in: Hout, R. van & E. Huls, *Sociolinguïstische Conferentie*. Delft: Eburon, 1991.

Gebruikt materiaal voor toetsconstructie

Algemene Nederlandse Spraakkunst, Wolters-Noordhoff

Prisma Handwoordenboek i.s.m. van Dale

Van Dale Handwoordenboek Nederlands

Van Dale Woordenboek Hedendaags Nederlands

Computerbestanden beschikbaar gesteld door Van Dale Lexicografie