

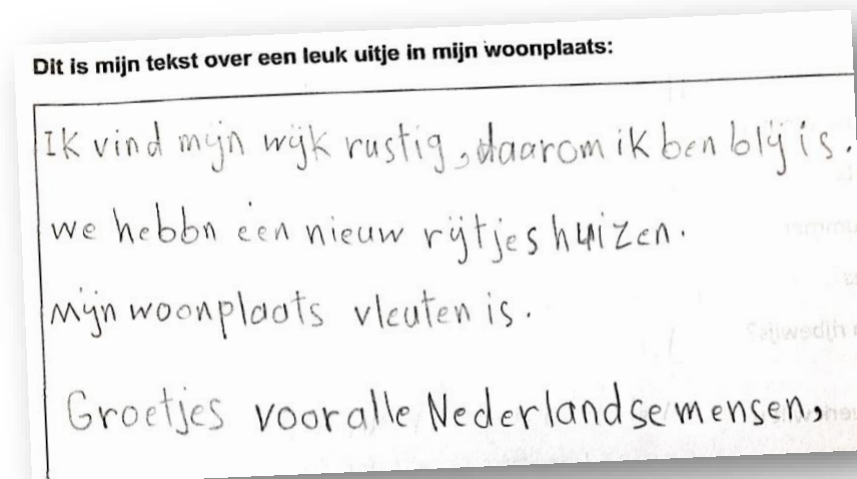


Universiteit
Leiden

‘Groetjes voor alle Nederlandse mensen’

**Schrijfvaardigheid en woordenschat
van leerders van het Nederlands als tweede taal**

*Een vervolgonderzoek naar het verband tussen
woordenschatomvang en ERK-niveaus*



Anne Dunning
(s1920006)

masterscriptie Linguistics
specialisatie Language and Communication

Universiteit Leiden
Faculteit Geesteswetenschappen

Begeleider: drs. M. Arends
Tweede lezer: dr. J. Caspers

8 juli 2019

Voorwoord

Deze scriptie behoort tot mijn laatste loodjes van zes jaar Taalwetenschap studeren. Na drie jaar bachelor in Utrecht, begon ik in september 2016 aan de master *Linguistics* met specialisatie *Language and Communication* in Leiden, waar deze scriptie de afronding van is.

4 oktober 2016 – ik zocht deze datum reeds op om te kunnen noemen in mijn portfolio ten behoeve van de NT2-docentenopleiding die ik een jaar geleden als onderdeel van mijn (tweede) master Toegepaste taalwetenschap met specialisatie Nederlands als tweede taal aan de VU Amsterdam deed – is de datum die ik me herinner als de dag waarop mijn enthousiasme voor het NT2 echt werd gewekt. Ik observeerde een college NT2 in de bachelor Dutch Studies – gegeven door Myra Arends, wie nu mijn begeleider van deze scriptie was – en herinner me nog mijn gevoel van enthousiasme na deze voor mij eerste, met eigen ogen meegemaakte NT2-les.

Het is inmiddels juli 2019 en ik heb de afgelopen jaren veel geleerd over het Nederlands als tweede taal, zowel theoretisch als in praktijk. Ten eerste bedank ik graag Myra Arends voor haar altijd aanwezige enthousiasme en prettige persoonlijkheid, goede ideeën en leerzame feedback, zowel tijdens haar colleges in de master als voor haar stage- en scriptiebegeleiding. Johanneke Caspers dank ik voor het feit dat zij tweede lezer van deze scriptie wil zijn. Nel de Jong (VU) dank ik voor het met mij delen van de onder haar supervisie ontwikkelde woordenschattoetsen. Naast hen gaat mijn grote dank uit aan mijn collega's Paul en Joke en hun voor het Inburgeringsexamen trainende cursisten die wilden meewerken aan mijn dataverzameling. Myrthe, hartelijk dank voor je bereidheid mijn les over te nemen tijdens een van mijn data-afnamemomenten. Ilhan Akel dank ik voor het akkoord gaan met deze dataverzameling en alle ruimte die hij me afgelopen anderhalf jaar heeft gegeven om mijn studie volgens mijn wensen af te ronden naast het werk dat hij mij bood en biedt bij zijn NCB.

De afbeelding op de voorpagina is afkomstig uit een van de voor dit scriptieonderzoek ingevulde schrijftaken. Zijn naam heb ik uiteraard bewust onder zijn tekst weggehaald, maar ik zal niet gauw vergeten wie dit schreef. Het was een van de cursisten die in mijn nog maar korte NT2-docentcarrière al positieve indruk op mij maakten, in dit geval door zijn persoonlijke verhalen en zijn wil om de Nederlandse taal te leren, in gevallen met andere cursisten door interessante vragen of oprechte, leuke lesmomenten. Los van minder positieve indrukken horend bij het docentschap, ben ik ontzettend blij dat ik de wereld van het Nederlands als tweede taal heb ontdekt en verder zal ontdekken.

Utrecht, juli 2019

Anne Dunning

Samenvatting

Woordenschatomvang blijkt te verbinden met de taalvaardigheidsniveaus zoals beschreven in het Europees Referentiekader (ERK). Onderzoek naar de vereiste omvang per niveau is gewenst voor een robuuster ERK. Milton & Alexiou (2009) onderzochten voor verschillende Europese talen welke woordenschatomvang bij verschillende taalniveaus hoort. Snackers (2017) koppelde receptieve woordenschatomvang aan leesvaardigheid op niveau A2 en B1 van het Nederlands als tweede taal (NT2). Frederiks (2017) deed dat voor productieve woordenschatomvang ten opzichte van schrijfvaardigheid op niveau B1 en B2. Het huidige onderzoek tracht een aanvulling hierop te zijn. De onderzoeksvraag luidt ‘Wat is de relatie tussen woordenschatomvang en schrijfvaardigheid van NT2-leerders met ERK-niveau A2?’. Ten eerste werden een taak voor schrijfvaardigheid op niveau A2 en een toets voor productieve woordenschatomvang bij 18 leerders van het NT2 afgenomen. Deze laatste taak bleek echter te moeilijk te zijn voor (lager opgeleide) leerders op dit niveau. Vervolgens werden scores op de taak voor schrijfvaardigheid en scores op een toets voor receptieve woordenschatomvang verkregen van 19 leerders. Tegen de verwachting in bleek er geen verband tussen deze scores van schrijfvaardigheid en receptieve woordenschatomvang te zijn (Kendall’s correlatie, $\tau = .243$, $p = .166$).

Inhoudsopgave

1 Inleiding	7
2 Theoretische achtergrond	8
2.1 Tweedetaalleren	8
2.1.1 Nederlands als tweede taal	8
2.1.2 Het Europees Referentiekader.....	9
2.2 Schrijven	11
2.2.1 Wat is schrijfvaardigheid?.....	11
2.2.2 Hoe wordt schrijfvaardigheid getoetst en beoordeeld?.....	11
2.3 Woordenschat	12
2.3.1 Wat is woordenschat?	12
2.3.2 Internationaal bekende woordenschatomvangtoetsen.....	13
2.3.3 Woordenschatomvangtoetsen voor het Nederlands	15
2.4 Koppeling ERK: vaardigheden en woordenschat	16
2.4.1 Europese onderzoeken naar woordenschatomvang en het ERK.....	16
2.4.2 Nederlandse onderzoeken naar woordenschatomvang en het ERK.....	21
2.5 Huidig onderzoek.....	23
3 Methode.....	25
3.1 Design	25
3.2 Participanten	25
3.3 Materiaal	26
3.4 Procedure	28
3.5 Dataverwerking.....	29
3.6 Data-analyse.....	30
4 Resultaten	31
4.1 Descriptieve statistieken van alle behaalde scores	31
4.2 Verband tussen schrijftaak en toets voor receptieve woordenschatomvang.....	33
5 Conclusie.....	37
6 Discussie	39

Bibliografie	42
Bijlagen	44
Bijlage A. Gemeenschappelijke Referentieniveaus: globale schaal	44
Bijlage B. Raamwerk NT2 – Schrijven niveau A2.....	45
Bijlage C. Beoordelingsmodellen Inburgeringsexamen Schrijven.....	47
Bijlage D. Formulier toestemmingsverklaring en achtergrondinformatie participant.....	51
Bijlage E. Afgenomen taak voor schrijfvaardigheid	52

1 Inleiding

Taalvaardigheid in een tweede taal wordt in Europa sinds 2001 uitgedrukt in termen van het Europees Referentiekader (ERK) dat niveaus A1/A2 (basisgebruikers), B1/B2 (onafhankelijke gebruikers) en C1/C2 (vaardige gebruikers) beschrijft. Voor elk van deze niveaus is voor elke vaardigheid (lezen, luisteren, spreken en schrijven) en voor verschillende domeinen (zoals dagelijks leven en werk) uiteengezet welke taalhandelingen een leerder met het betreffende niveau dient te kunnen volbrengen. Het ERK wordt als uitgangspunt gebruikt bij materiaalontwikkeling voor het leren van en toetsen van een tweede taal (Nederlandse Taalunie, 2008).

Toch wordt het ERK niet eenduidig genoeg gevonden. De taalhandelingen beschrijven de eisen niet concreet genoeg, de vereisten per niveau blijken te vaag en er is vraag naar een robuuster ERK (Hulstijn, 2007; Wisniewski, 2018). Een manier om taalniveaus scherper af te bakenen is het koppelen van een minimaal vereiste woordenschatomvang aan elk niveau (Milton, 2013). Stæhr (2008) toonde de aanzienlijke mate van invloed van woordenschatomvang op verschillende taalvaardigheden aan. Milton & Alexiou (2009) koppelden voor verschillende talen woordenschatomvang aan ERK-niveaus, maar nog niet voor het Nederlands als tweede taal. De eersten die dat deden waren masterstudenten Snackers (2017) en Frederiks (2017) die receptieve woordenschatomvang aan leesvaardigheid voor niveaus A2 en B1 respectievelijk productieve woordenschatomvang aan schrijfvaardigheid voor niveaus B1 en B2 koppelden door toetsen voor receptieve woordenschat en leesvaardigheid respectievelijk productieve woordenschatomvang en schrijfvaardigheid af te nemen bij hoogopgeleide leerders van het Nederlands als tweede taal (NT2).

Het Inburgeringsexamen is voor veel immigranten een belangrijk doel (en een belangrijke eis) voor het integreren in Nederland. Momenteel wordt ERK-niveau A2 vereist voor elk van de taalvaardigheden. Grote stromen vluchtelingen zijn de afgelopen tijd uit Syrië en Eritrea naar Nederland gekomen (Immigratie- en Naturalisatiedienst; IND, 2018). Zeker uit Eritrea betreft het mensen met veelal weinig scholing.

Deze scriptie tracht, in aanvulling op Snackers en Frederiks, woordenschatomvang te koppelen aan schrijfvaardigheid op het voor het Inburgeringsexamen vereiste niveau A2. De hoofdvraag luidt dan ook *Wat is de relatie tussen woordenschatomvang en schrijfvaardigheid van NT2-leerders met ERK-niveau A2?* Hiertoe hebben in totaal 33 overwegend lager opgeleide leerders van het NT2, die bijna niveau A2 zouden moeten beheersen, deelgenomen aan de afname van een woordenschattoets en een taak voor schrijfvaardigheid. Aangezien schrijfvaardigheid een productieve vaardigheid is, wordt een verband met productieve woordenschatomvang verwacht.

De theoretische achtergrond bij dit onderzoek wordt uiteengezet in hoofdstuk 2, dat wordt afgesloten met de hoofd- en deelvragen. Voorts beschrijft hoofdstuk 3 de methode van het onderzoek. Hoofdstuk 4 staat in het teken van de resultaten. De scriptie sluit af met de conclusie in hoofdstuk 5 en discussie in hoofdstuk 6.

2 Theoretische achtergrond

In dit hoofdstuk wordt de theoretische achtergrond bij dit scriptieonderzoek uiteengezet. In 2.1 wordt begonnen met een basis over het Nederlands als tweede taal in het algemeen (2.1.1) en het Europees Referentiekader, dat voor verschillende taalvaardigheidsniveaus de doelen voor tweedetaalleerders in Europa omschrijft (2.1.2).

Vervolgens is 2.2 een paragraaf over schrijfvaardigheid – de taalvaardigheid die in dit onderzoek centraal staat – met sub-paragrafen over wat deze vaardigheid inhoudt binnen NT2-onderwijs (2.2.1) en hoe deze vaardigheid getoetst en beoordeeld wordt (2.2.2). In dit onderzoek wordt immers een taak afgenomen die zo goed mogelijk overeenkomt met het officiële onderdeel Schrijven van het Inburgeringsexamen.

Daarna is 2.3 gewijd aan woordenschat. In 2.3.1 wordt behandeld over welke woordenschatomvang, welke woorden en welke definitie van het concept woord we het hebben in het kader van tweedetaalleren. Voorts beschrijft 2.3.2 een aantal voorbeelden van internationaal bekende woordenschatomvangtoetsen en 2.3.3 twee voor het Nederlands ontwikkelde receptieve en productieve woordenschatomvangtoetsen.

In 2.4 wordt onderzoek over de koppeling van woordenschatomvang met het ERK beschreven. Het eerste deel, 2.4.1, wordt begonnen met een belangrijk onderzoek waarin voor verschillende Europese talen richtlijnen voor woordenschatomvang gekoppeld werden aan niveaus van het Europees Referentiekader, gevolgd door een onderzoek waarin het verband tussen woordenschatomvang en de taalvaardigheden en de invloed van woordenschatomvang op de vaardigheden werd onderzocht. Dit gedeelte wordt door 2.4.2 afgesloten met de bespreking van twee relevante Nederlandse masterscriptieonderzoeken waarin receptieve woordenschatomvang in relatie tot leesvaardigheid respectievelijk productieve woordenschatomvang in relatie tot schrijfvaardigheid werden onderzocht.

Tot slot slaat 2.5 een brug naar het huidige onderzoek en worden de onderzoeksvragen gepresenteerd.

2.1 Tweedetaalleren

2.1.1 *Nederlands als tweede taal*

Vermeer (2015) stelt dat er sprake is van tweedetaalverwering of tweedetaalleren wanneer een tweede taal (T2) verworven of geleerd wordt nadat een moedertaal is verworven – ook wel successieve taalverwering. Wanneer de verwerving van een tweede taal grotendeels parallel aan de verwerving van de moedertaal, over het algemeen onder de leeftijdsgrens van vier jaar, gebeurt, wordt dit simultane taalverwering genoemd. Verder kan er sprake zijn van ongestuurde ofwel natuurlijke taalverwering, wanneer iemand een T2 zomaar oppikt, of van gestuurde taalverwering, wanneer iemand een T2 leert met behulp van onderwijs en/of lesmateriaal. Bovendien is het voor dit laatste

geval juister om te spreken van taalleren: er vindt expliciet leren van regels en begrippen van een taal plaats. Ten slotte is een onderscheid tussen vreemdetaal- en tweedetaalverwerving van belang. Het begrip vreemdetaalverwerving staat voor het leren of verwerven van een taal die geen omgangstaal is in het land of binnen de gemeenschap waar dit plaatsvindt – bijvoorbeeld Nederlands leren in Syrië. Tweedetaalverwerving houdt in dat een taal geleerd of verworven wordt in het land of binnen de gemeenschap waar de betreffende taal de omgangstaal is – bijvoorbeeld Nederlands leren in Nederland (Vermeer, 2015). Het huidige onderzoek is gericht op successief en gestuurd taalleren door leeders van het Nederlands als tweede taal (NT2).

Een belangrijke groep leeders van het NT2 – en de doelgroep binnen deze scriptie – zijn de inburgeringsplichtigen. Asielgerechtigden en gezinsmigranten moeten volgens de Wet Inburgering (WI) van 2013 binnen drieënhalf jaar voldoen aan deze plicht door te slagen voor het Inburgeringsexamen (IBEX), dat wil zeggen voor de volgende zes onderdelen: de vaardigheden Lezen, Schrijven, Spreken en Luisteren en Kennis van de Nederlandse Maatschappij (KNM) en de arbeidsmarktmodule Oriëntatie op de Nederlandse Arbeidsmarkt (ONA) (Bossers, Kuiken, & Vermeer, 2015). Een groot deel van het NT2-onderwijs beslaat inburgeringscursussen, met dank aan de WI. De huidige taalniveau-eis van het IBEX is A2, maar zal volgens het Regeerakkoord 2017-2021 worden aangescherpt naar niveau B1 (VVD, CDA, D66, & ChristenUnie, 2017).

2.1.2 Het Europees Referentiekader

Het Europees Referentiekader (ERK) of *Common European Framework of Reference for languages (CEFR)* bestaat sinds 2001 en is voor heel Europa één basis voor de uitwerking van bijvoorbeeld lesprogramma's, leerplanrichtlijnen, examens en leerboeken. Het referentiekader beschrijft zes niveaus van taalvaardigheid, waarbij het onderscheid maakt tussen basisgebruikers (niveaus A1 en A2), onafhankelijke gebruikers (niveaus B1 en B2) en vaardige gebruikers (niveaus C1 en C2). De beschrijvingen van de vereiste competenties zijn geformuleerd in zogenoemde *can do statements*. Het niveau waarop het huidige onderzoek is gericht, is niveau A2. De zogeheten globale schaal van het A2-niveau luidt als volgt (de globale schalen van alle niveaus zijn weergegeven in Bijlage A):

‘Kan zinnen en regelmatig voorkomende uitdrukkingen begrijpen die verband hebben met zaken van direct belang (bijvoorbeeld persoonsgegevens, familie, winkelen, plaatselijke geografie, werk). Kan communiceren in simpele en alledaagse taken die een eenvoudige en directe uitwisseling over vertrouwde en alledaagse kwesties vereisen. Kan in eenvoudige bewoordingen aspecten van de eigen achtergrond, de onmiddellijke omgeving en kwesties op het gebied van directe behoeften beschrijven.’ (Nederlandse Taalunie, 2008:26)

Daarnaast wordt er op elk niveau onderscheid gemaakt tussen vijf vaardigheden: luisteren, lezen, gesprekken voeren, spreken en schrijven (Nederlandse Taalunie, 2008). Voor schrijfvaardigheid – de vaardigheid die in deze scriptie centraal staat – zijn de ‘*can do*’-descriptoren op niveau A2 als volgt: ‘Ik kan korte, eenvoudige notities en boodschappen opschrijven. Ik kan een zeer eenvoudige persoonlijke brief schrijven, bijvoorbeeld om iemand voor iets te bedanken.’. Voor de omliggende niveaus A1 en B1 zijn de beschrijvingen respectievelijk ‘Ik kan een korte, eenvoudige ansichtkaart schrijven, bijvoorbeeld voor het zenden van vakantiegroeten. Ik kan op formulieren persoonlijke details invullen, bijvoorbeeld mijn naam, nationaliteit en adres noteren op een hotelinschrijvingsformulier.’ en ‘Ik kan eenvoudige samenhangende tekst schrijven over onderwerpen die vertrouwd of van persoonlijk belang zijn. Ik kan persoonlijke brieven schrijven waarin ik mijn ervaringen en indrukken beschrijf.’ (Nederlandse Taalunie, 2008:28).

Al in 1991 werd een Referentiekader wenselijk gevonden om ‘een solide basis te vormen voor wederzijdse erkenning van taalkwalificaties’ en ‘leerders, docenten/leerkrachten, materiaalontwikkelaars, examencommissies en onderwijsbestuurders te helpen hun inspanningen te situeren en te coördineren’ (Nederlandse Taalunie, 2008:10). Nu, bijna dertig jaar later, blijkt dat meer onderzoek naar de robuustheid – ‘*i.e. the power of level descriptions to capture what learners actually do in a language test*’ (Wisniewski, 2018:933) – van het ERK wenselijk is. Alderson (2007) stelt dat examenaanbieders, uitgevers van tekstboeken en curriculumontwerpers zich baseren op het ERK en dat dergelijke links naar het ERK boeken en examens beter laten verkopen en docenten en docentenopleiders meer zekerheid bieden, maar dat het probleem is dat er weinig empirisch bewijs is om deze claims met betrekking tot het ERK te ondersteunen. Ook Hulstijn (2007:666) benadrukte al ‘*the urgent need to test empirically the implications of the CEFR using real L2 learners rather than teachers for rank ordering descriptors*’. Immers, op basis van de inhoud van het ERK worden besluiten genomen (namelijk het wel of niet slagen voor een zekere test van een zeker niveau) die invloedrijke consequenties hebben voor de levens van leerders die door middel van dergelijke tests geëxamineerd worden. Wisniewski (2018) laat zien dat op basis van exploratief onderzoek het ERK niet empirisch valide lijkt te zijn. Op basis van de weliswaar relatief kleine, niet-generaliseerbare groep van 19 participanten bleken scores met betrekking tot verschillende aspecten van woordenschatgebruik van groepen leerders met schijnbaar verschillende niveaus deze niveaugroepen niet van elkaar te onderscheiden. Volgens Wisniewski is grootschalig validiteitsonderzoek nodig ter revisie van het ERK en ‘*until we know more, great care ought to be taken when referring to CEFR levels*’ (Wisniewski, 2018:951-952).

Dergelijk onderzoek, waarvan Hulstijn en Wisniewski de wenselijkheid benadrukken, werd reeds uitgevoerd. Daarbij werd van leerders van verschillende niveaugroepen de mate van woordenschatkennis gekoppeld aan één van de vaardigheden (e.g. Milton & Alexiou, 2009; Snackers, 2017; Frederiks, 2017) – zie verder paragraaf 2.4. Het huidige onderzoek biedt een toevoeging hierin.

2.2 Schrijven

2.2.1 Wat is schrijfvaardigheid?

Schrijven is een productieve vaardigheid waarvan de ‘*can do*’-descriptoren voor de niveaus A1, A2 en B1 in paragraaf 2.1 reeds genoemd zijn. Bakker (2015) stelt dat er binnen schrijfvaardigheidsonderwijs een onderscheid wordt gemaakt tussen instrumentele en functionele oefeningen. De eerste soort oefeningen is gericht op het stimuleren van de taalverwerving door te oefenen met (nieuw geleerde) grammaticale regels, woorden(schat) en spelling. De opdracht bij een dergelijke oefening lokt bijvoorbeeld het gebruik van een bepaalde grammaticale constructie uit, zoals wanneer door middel van het gebruik van de voltooid tijd een beschrijving van bezigheden in het afgelopen weekend gegeven moet worden. Veel oefening met dit soort taken draagt bij aan een snelle verbetering van de taalvaardigheid. De tweede soort, de functionele oefeningen, is gericht op het communicatieve doel van een schrijftaak. Het hoofddoel is dan bijvoorbeeld het invullen van een formulier, het geven van informatie of het schrijven van een informele dan wel formele brief.

Speciaal voor het Nederlands als tweede taal bestaat het op het ERK gebaseerde Raamwerk NT2 (Dalderop, Liemberg, & Teunisse, 2002). In dit Raamwerk worden subvaardigheden en descriptoren per niveau en vaardigheid uiteengezet (zie Bijlage B voor een overzicht met betrekking tot schrijfvaardigheid op A2). De subvaardigheden zijn uiteengezet binnen de domeinen werk, opleiding en dagelijks leven en geven voorbeelden die wederom zijn vervat in *can do statements*. Voor docenten en materiaal- en toetsontwikkelaars is het Raamwerk een belangrijk uitgangspunt bij het ontwikkelen en selecteren van voor het niveau van de doelgroep relevante (schrijf)taken.

2.2.2 Hoe wordt schrijfvaardigheid getoetst en beoordeeld?

In voor het NT2 bekende toetsen, zoals het IBEX en Staatsexamen NT2 (STEX), de toetsen van de Toolkit Onderwijs en Arbeidsmarkt (TOA) en de door universitaire taalcentra in Tilburg, Amsterdam, Nijmegen en Groningen ontwikkelde TANG-toetsen, wordt vooral functionele schrijfvaardigheid getoetst, waarbij de opdrachten gebaseerd zijn op de richtlijnen van het Raamwerk NT2 (Bakker, 2015). Dergelijke toetsen bevatten een verscheidenheid aan functionele opdrachten, waardoor leerders de kans krijgen om te laten zien welke taken ze goed kunnen uitvoeren.

Bij de beoordeling van deze toetsen is daarom in eerste instantie het communicatieve doel belangrijk. Een tekst moet eerst worden beoordeeld op de mate van overbrengen van de boodschap, de mate van duidelijkheid en begrijpelijkheid van de intentie van de schrijver en/of, afhankelijk van de opdracht, de context, het standpunt of de klacht en als laatste de mate van samenhang. Vervolgens worden grammatica, woordkeus en spelling beoordeeld. Alle beoordelingen moeten worden gedaan met inachtneming van de vereiste taalbeheersing bij het niveau van de betreffende toets (Bakker, 2015).

Bij het beoordelen van een vaardigheid als schrijven waarbij meerdere antwoorden en interpretaties mogelijk zijn, is het belangrijk dat de beoordelaarsbetrouwbaarheid zo hoog mogelijk is en de beoordeling niet (te) subjectief is. Beoordelaars moeten vaardig worden in het gebruik van de beoordelingsvoorschriften die moeten worden gehanteerd. De momenteel meest recente beoordelingsmodellen voor het onderdeel Schrijven van het IBEX zijn weergegeven in Bijlage C. Zoals uit Bijlage C blijkt, wordt er in het IBEX getoetst op vier onderdelen: het invullen van een formulier, een vorm van correspondentie, een opdracht vrij te schrijven en het afmaken van aanvullingen.

Overigens heeft het Inburgeringsexamen Schrijfvaardigheid sinds eind 2018 een vernieuwde inhoud. Tot mei 2018 bestond het examen Schrijfvaardigheid nog uit enkel uit formulier-, correspondentie- en aanvullingenopdrachten. Volgens de Dienst Uitvoering Onderwijs (DUO) werd vanaf mei 2018 het onderdeel ‘vrij schrijven’ toegevoegd, maar bleef ook een opdracht met vier tot zes aanvullingen aanwezig (DUO, 2018). Volgens taalschoolhouder A. Appel (persoonlijke communicatie, 4 november 2018) neemt de DUO sinds 8 november 2018 het examen Schrijfvaardigheid af volgens het nieuwe format, dat wil zeggen met enkel nog het invullen van een formulier, een vorm van correspondentie en een stukje vrij schrijven als opdrachten. De aanvullingenopdracht is komen te vervallen. Volgens de DUO (2018) is deze invulling van dit examen vanaf begin 2019 volledig doorgevoerd.

2.3 Woordenschat

2.3.1 Wat is woordenschat?

Het concept woordenschatomvang kan worden uitgesplitst in receptieve en productieve woordenschatomvang. Receptieve woordenschat is nodig voor het begrijpen van woorden bij de receptieve vaardigheden – lezen en luisteren; bij de productieve vaardigheden – schrijven en spreken – is productieve woordenschat nodig. Bossers (2015) geeft voor verschillende NT2-niveaus (volgens het ERK) de corresponderende woordenschatomvang. Voor het inburgeringsniveau (A2) betreft het 2000 woorden receptief, maar onbekend is hoeveel dat er productief zouden moeten zijn. Voor de niveaus Staatsexamen-I (B1) en Staatsexamen-II (B2) gaat het om respectievelijk 5000 en 12000 woorden receptief, en respectievelijk 4000 en 7000 woorden productief. Hierbij van belang is dat het gaat om hoogfrequente woorden. In een taal cursus kan immers maar een beperkt aantal woorden aangeboden en geleerd worden. Daarom moeten de voor de leerder nuttigste woorden aangeboden worden; dat zijn de meest frequente. Overigens worden er in NT2-onderwijs trajecten die voorbereiden op onderwijs of een beroep ook school- of vaktaalwoorden aangeboden, naast de meest frequente woorden.

Wanneer er over een omvang gesproken wordt, zijn er verschillende interpretaties van het begrip ‘woord’ mogelijk. Van belang hiervoor is welke teleenheid wordt gehanteerd. Indien lemma's

als teleenheid worden gebruikt, worden hoofdwoorden zoals deze in het woordenboek staan, dus inclusief vervoegingen en verbuigingen, geteld (Bossers, 2015). Als woordfamilies als teleenheid worden gebruikt, dan worden, naast het hoofdwoord en de vervoegingen en verbuigingen, ook de afgeleide vormen die betekenis delen met het basiswoord geteld (Read, 2007). Twee voorbeelden van woordfamilies die Read geeft, vertaald naar het Nederlands, zijn *verschillen*, *verschilt*, *verschilde*, *verschillend* (zowel in de functie van tegenwoordig deelwoord, bijwoord als bijvoeglijk naamwoord), *verschil*, *verschillen*, en *rijk*, *rijker*, *rijkst*, *rijk* (als bijwoord), *rijkdom*, *rijkheid*. Volgens Nation (2012) is het lemma een betere teleenheid wanneer woordenschatkennis voor productieve doelen gemeten moet worden. Daarvoor is het immers belangrijk dat een leerder kennis heeft over wanneer hij welk woord (lemma) moet gebruiken. De teleenheid woordfamilie is volgens Nation geschikt voor het meten van receptieve woordenschatkennis. Als een leerder immers leest of luistert – de receptieve vaardigheden – en een lid van een woordfamilie en de meest bekende en normale ‘woordbouwprocessen’ in een taal kent, dan kan hij de betekenis van een nog onbekend lid van de familie afleiden. Volgens Bauer & Nation (1993) kost herkenning van andere leden van een woordfamilie weinig tot geen moeite wanneer een leerder het basiswoord of zelfs een afgeleide vorm daarvan kent. Het mentale lexicon lijkt bovendien ook in woordfamilies georganiseerd te zijn (Dijkstra, Moscoso del Prado Martín, Schulpen, Schreuder, & Baayen, 2005).

2.3.2 Internationaal bekende woordenschatomvangtoetsen

Een eerste voorbeeld van een toets om woordenschatomvang in kaart te brengen is de *Vocabulary Levels Test* (VLT, Nation, 1983). In deze test zijn drie groepen woordenschat opgenomen, te weten hoogfrequente woorden, gespecialiseerde woorden en laagfrequente woorden. De test bestaat uit vijf delen (*levels*) van elk zes blokken. Per blok worden drie items bevraagd middels drie gepresenteerde definities die elk aan een van de zes opties gematched moeten worden. Figuur 1 geeft een voorbeeld van een dergelijk blok van drie items met zes opties.

1 business	
2 clock	_____ part of a house
3 horse	_____ animal with four legs
4 pencil	_____ something used for writing
5 shoe	
6 wall	

Figuur 1. Voorbeeld van een blok zoals voorkomend in de *Vocabulary Levels Test*. Aangepast overgenomen van ‘Testing and Teaching Vocabulary,’ door P. Nation, 1983, *Guidelines* 5(1), p. 19.

De delen zijn van elkaar onderscheiden op basis van frequentie: het eerste woordlevel bevraagt tot de eerste 2000 meest frequente woorden (‘*The General Service List. The vocabulary of simplified reading books.*’ (1983:16)); het tweede level gaat tot en met de 3000 meest frequente woorden (‘*A basis for beginning to read unsimplified texts.*’ (1983:16)); het derde level tot de 5000 meest frequente woorden

(‘*A wide vocabulary.*’ (1983:16); het vierde level be vraagt een gespecialiseerde groep van academische woorden en in het vijfde en laatste level worden woorden be vraagd die behoren tot en met de 10.000 meest frequente woorden (‘*A large wide vocabulary.*’ (1983:16)). Aangezien er zes keer drie items worden be vraagd, kan er per level maximaal een score van 18 gehaald worden. Indien bijvoorbeeld een score correct van 12 wordt gehaald, betekent dit dat twee derde deel van de woorden van het betreffende level bekend is. De VLT heeft niet als doel dat leeders de test volledig invullen; de docent kan aangeven welk deel gemaakt moet worden, zodat over het gewenste deel de woordenschatomvang gemeten kan worden. Nation geeft bij de test per level suggesties voor aanbevolen leermateriaal waar meer aandacht aan besteed kan worden om de woordenschatomvang bij het betreffende level te laten groeien (Nation, 1983).

De VLT is volgens Nation & Beglar (2007) echter slechts een diagnostisch instrument en de toets heeft als doel om de bepalen of leeders moeten focussen op hoogfrequente, academische of laagfrequente woorden. De *Vocabulary Size Test* (VST, Nation & Beglar, 2007) heeft geen diagnostische functie zoals de VLT, maar heeft als doel de grootte van de woordenschat te *meten*. Ook deze test is opgebouwd op basis van woordfrequentie. Nation ontwikkelde een jaar eerder veertien woordenlijsten, gebaseerd op woordfamilie als teleenheid, op basis van het deel gesproken taal van het *British National Corpus*. Elke lijst geeft een frequentieband weer: 1000 op basis van frequentie opeenvolgende woordfamilies. Zo geeft de eerste frequentieband de eerste 1000 meest frequente woordfamilies weer, de tweede band de tweede 1000, dus tot en met de 2000^{ste} meest frequente woordfamilie, en de veertiende band geeft de woordfamilies 13.001-14.000 weer. De VST is dus opgebouwd uit de 14.000 meest frequente woordfamilies van het Engels. Een item bestaat uit een contextzin met daarin het doelwoord vetgedrukt en vier mogelijke definities als antwoordopties. Figuur 2 geeft een voorbeeld van een dergelijk item.

1.	miniature: It is a miniature .
a	a very small thing of its kind
b	an instrument for looking at very small objects
c	a very small living creature
d	a small line to join letters in handwriting

Figuur 2. Voorbeeld van een item zoals voorkomend in de *Vocabulary Size Test*. Aangepast overgenomen van ‘A vocabulary size test,’ door P. Nation & D. Beglar, 2007, *The language teacher* 31(7), p. 11.

Zo telt de test 140 items – tien uit elke frequentieband – en een goed antwoord representeert 100 bekende woordfamilies. De score van het aantal correct beantwoorde items moet dus vermenigvuldigd worden met 100 om de woordenschatomvang te berekenen (Nation & Beglar, 2007).

Bovengenoemde woordenschattoetsen zijn voorbeelden van toetsen die receptieve woordenschatkennis meten. Een leerder hoeft immers alleen een omschrijving aan een woord te

matchen, maar hoeft het woord niet zelf te kunnen produceren. Anders is dat bij toetsen die productieve woordenschatkennis meten. Een bekend voorbeeld daarvan is *The Productive Vocabulary Levels Test* (Laufer & Nation, 1999). Deze test kent dezelfde indeling van blokken van *levels* zoals die voorkomen in de reeds besproken VLT, waarbij in elk blok 18 items bevestigd worden. In deze productieve toets dient een leerder echter het doelwoord in te vullen in een leeg veld in een contextzin. Daarbij is één of zijn enkele beginletter(s) gegeven, en dient de leerder de rest van het woord aan te vullen, zodat niet een ander woord dat semantisch ook mogelijk zou zijn kan worden ingevuld. Figuur 3 geeft een voorbeeld van een dergelijk item.

1. I'm glad we had this opp_____ to talk.

Figuur 3. Voorbeeld van een item zoals voorkomend in de *The Productive Vocabulary Levels test*. Aangepast overgenomen van 'A vocabulary-size test of controlled productive ability,' door B. Laufer & P. Nation, 1999, *Language Testing* 16(1), p. 46.

In tegenstelling tot de contextzinnen van receptieve toetsen, zijn de voor deze productieve toets geconstrueerde contextzinnen pregnant. Dat wil zeggen dat de zin duidelijk maakt welk doelwoord gezocht wordt. De leerder moet het doelwoord weten te produceren. Bij receptieve woordenschattoetsen zijn de contextzinnen uiteraard non-pregnant, waardoor de betekenis van de doelwoorden niet wordt verraden.

2.3.3 Woordenschatomvangtoetsen voor het Nederlands

Voor het Nederlands is onlangs een woordenschatomvangtoets ontwikkeld door een masterstudent (Dolmans, 2014), welke grotendeels overeenkomt met de toetsvorm van de VST. Deze Woordenschattoets Nederlands (WTN) is gebaseerd op het Corpus Gesproken Nederlands (CGN). Bewust werd niet voor het voornamelijk op formele teksten gebaseerde SoNaR-corpus gekozen, omdat T2-leerders over het algemeen eerder en meer in aanraking komen met woorden die voorkomen in een op spraak gebaseerd corpus dan met woorden die voorkomen in een op teksten gebaseerd corpus (Dolmans, 2014; Nation & Beglar, 2007). De WTN bevat 70 items en bevestigd uit elk van de zeven frequentiebanden van de gebruikte woordfamilie lijst tien willekeurige woorden. Net zoals de VST, wordt elk item aangeboden in een contextzin met daarbij vier antwoordopties. Zo meet de WTN de woordkennis van de 7000 (in gesproken taal) meest frequente woordfamilies – dat is de helft minder dan de VST, en is veroorzaakt door de beperkte tijd van het betreffende scriptieonderzoek (Dolmans, 2014).

Ook een productieve woordenschatomvangtoets voor het Nederlands is ontwikkeld in het kader van een scriptie (Frederiks, 2016). De doelwoorden zijn grotendeels dezelfde als die van de receptieve variant van de WTN. De toets kent niet te blokken van *levels* zoals in de bovengenoemde test van Laufer & Nation (1999), maar bevestigd wel de doelwoorden door middel van een leeg veld

met een of enkele beginletter(s) binnen een pregnante contextzin. In enkele gevallen zijn voor deze WTN-Productief andere doelwoorden geselecteerd wanneer het niet goed mogelijk bleek een voldoende pregnante contextzin te ontwerpen. De toets bestaat uit 50 items en bevraagt daarmee de woordfamilies in de eerste vijf frequentiebanden, oftewel de 5000 meest frequente woordfamilies van het Nederlands. Na een pilot met deze toets onder 41 leerders – 25 leerders op ongeveer niveau B1 en 16 op ongeveer niveau B2 – bleek de betrouwbaarheidsscore, uitgedrukt in Cronbach's alpha, $\alpha = .93$, zeer goed te zijn. Bovendien bleek de toets zoals gewenst onderscheid te maken tussen leerders die hoog scoren en leerders die laag scoren. Tot slot bleken de toetsscores op de items over het algemeen lager te zijn naarmate de doelwoorden uit hogere frequentiebanden afkomstig waren. Dit alles duidt een valide en betrouwbare toets aan (Frederiks, 2016).

2.4 Koppeling ERK: vaardigheden en woordenschat

2.4.1 Europese onderzoeken naar woordenschatomvang en het ERK

Milton (2013) geeft een overzicht van studies die het belang van woordenschatkennis voor het begrijpen van en communiceren in een vreemde taal onderstrepen. Er lijkt een sterke relatie te zijn tussen woordenschatmetingen en de lees-, schrijf-, luister- en waarschijnlijk ook spreekvaardigheden in een vreemde taal. Over het algemeen lijkt het zo te zijn dat hoe meer woorden een leerder kent, hoe beter hij presteert op elke vaardigheid. Daarom is het niet verbazingwekkend dat woordenschatomvang gelinkt kan worden aan taalniveaus, zoals geformuleerd in het ERK (Milton, 2013).

Milton & Alexiou (2009) geeft een overzicht van voorbeelden van verschillende talen en niveaus waarbij scores van woordenschatomvang werden gekoppeld aan verschillende niveaus van het ERK. De aanleiding voor dit onderzoek was tweeledig. Voorheen bevatte het ERK woordenlijsten waarmee een indicatie werd gegeven van welke woordenschatkennis behoort tot de verschillende niveaus van het referentiekader. Later verdwenen deze lijsten uit het ERK en werden de criteria van het kader meer op basis van vereiste vaardigheden beschreven dan op basis van vereiste kennis. Nu werd het door Milton en Alexiou (2009) van wetenschappelijk belang gevonden om te bepalen welke groottes van woordenschatkennis blijken te horen bij de verschillende ERK-niveaus en om te vergelijken hoe deze groottes zich verhouden tot elkaar tussen de niveaus en tussen verschillende talen. Ten tweede werd het van praktisch belang geacht om het referentiekader meer robuust te maken. Het karakter van criteria gebaseerd op vaardigheden maakt het kader flexibel, maar daarmee ook minder precies, wat ten koste gaat van de waarde en bruikbaarheid van het referentiekader. Een meer objectief en op kennis gebaseerde manier van meten, zoals woordenschatomvang, zou dus bijdragen aan een preciezer en robuuster ERK. Nadat in meerdere onderzoeken, waaronder Stæhr (2008, zie hieronder), een correlatie tussen woordenschatkennis en de vier vaardigheden aangetoond werd, was bovendien de verwachting dat woordenschatkennis telkens groter zou moeten zijn bij een hoger niveau

binnen het ERK. Er wordt immers van het ERK verwacht dat het een hiërarchie van taalvaardigheid weergeeft. Als dit verband tussen groeiende woordenschatkennis met een groeiend niveau van taalvaardigheid niet aanwezig zou lijken te zijn, zou de validiteit van het ERK in twijfel getrokken moeten worden (Milton & Alexiou, 2009).

Scores van woordenschatomvang van Spaanse, Hongaarse, Griekse en Britse leerders die Engels, Frans en Grieks als vreemde taal leerden, werden opgenomen in het onderzoek van Milton en Alexiou (2009). Verwacht werd dat leerders in de lagere niveaus, dus A1 of A2, minder woorden zouden kennen in de vreemde taal dan zeer gevorderde leerders op niveau C1 of C2. Hierdoor konden bovendien vergelijkingen tussen talen worden gemaakt: *'is the knowledge of French learners in Britain, say, comparable in some meaningful way to the knowledge of Greek learners of French or even Greek learners of English?'* (Milton & Alexiou, 2009:195).

Als test voor woordenschat werd de *XLex* gebruikt. Dit is een door Meara en Milton (2003, zoals geciteerd in Milton & Alexiou, 2009) ontwikkelde test die de leerder over 120 items bevraagt of hij het woord wel of niet kent. De test bevat 100 bestaande woorden – 20 uit elk van de eerste vijf frequentiebanden – en 20 pseudoworden (woorden die qua vorm en klank lijken op bestaande woorden, maar niet daadwerkelijk bestaan en daardoor niet herkend kunnen worden). Middels deze test kan dus receptieve woordenschatomvang gemeten worden. De *XLex* kent versies in het Engels, Frans en Grieks, waardoor deze test geschikt was voor dit onderzoek.

Tabel 1 geeft een overzicht van de gemiddelde scores van alle groepen die voorkwamen in het onderzoek. Voor elke taal, geleerd in de verschillende landen, geldt dat er een significante hiërarchie was tussen de scores van de verschillende niveaus – dat wil zeggen: in elke kolom van de tabel lopen de gemiddelde scores van niveau A1 richting C2 significant op. Dit duidt, zoals verwacht werd, op de daadwerkelijke aanwezigheid van een hiërarchie van taalvaardigheid.

Tabel 1
Gemiddelde scores voor elk ERK-niveau in drie vreemde talen

ERK-niveau	Frans in het VK	Frans in Spanje	Frans in Griekenland	Engels in Griekenland	Engels in Hongarije	Grieks in Griekenland
A1		894.44	1125.71	1477.27		1492.10
A2		1700.00	1756.25	2156.81		2237.50
B1		2194.44	2422.72	3263.63	3135.90	3338.23
B2	952.04	2450.00	2630.00	3304.54	3668.42	4012.50
C1	1882.58	2675.00	3212.50	3690.90	4340.00	
C2	3326.47	3721.42	3525.00	4068.18		

Noot. Aangepast overgenomen van 'Vocabulary Size and the Common European Framework of Reference for Languages,' door J. Milton & T. Alexiou, 2009, in B. Richards, M. Daller, D. D. Malvern, P. Meara, J. Milton, & J. Treffers-Daller (Red.), *Vocabulary Studies in First and Second Language Acquisition*, p. 208.

Verder geeft Tabel 1 weer dat voor elk ERK-niveau geldt dat de gemiddelde woordenschatcores voor het Frans lager zijn dan de gemiddelde scores voor het Engels op hetzelfde niveau en dat voor de

niveaus waarvan data beschikbaar was voor het Grieks geldt dat de gemiddelde scores bij elk niveau hoger zijn dan de scores voor het Engels en het Frans op dezelfde niveaus. Dit zou volgens Milton en Alexiou verklaard kunnen worden door het feit dat talen verschillen in structuur en de manier waarop woorden worden gevormd en gebruikt. Zo zijn preposities zoals 'of' en 'up' in het Engels zeer frequent, maar maken andere talen meer gebruik van inflectie waardoor zulke preposities in die talen minder frequent zijn. Daarnaast maakt het Engels meer onderscheid in woordkeuze in verschillende situaties, zoals een formeel register enerzijds en een informeel register anderzijds. De meest frequente woorden in het Frans doen dienst voor zowel dagelijks taalgebruik als academisch taalgebruik, terwijl er in het Engels meer onderscheid wordt gemaakt tussen dagelijks en academisch taalgebruik. Zo zouden de 2000 meest frequente woorden in het Frans dezelfde functie hebben als 2600 Engelse, ook speciaal voor academisch taalgebruik geselecteerde, woorden. Een grens van 80% bekende woorden in een tekst wordt in het Frans al bereikt met de 1500 meest frequente woorden, terwijl daar in het Engels de 2000 meest frequente woorden voor nodig zijn. Voor het Grieks geldt dat een tekstdekking van 83% bekende woorden wordt bereikt met de 5000 meest frequente woorden. Dat zijn er dus aanzienlijk meer dan nodig is in het Frans en Engels. Milton en Alexiou noemen het hoge aantal van *hapax legomena*; woorden die slechts een keer voorkomen in een corpus. In het Griekse corpus bestaat 49,4% uit zulke woorden – in het Engels en Frans gaat het om ongeveer 30% woorden die slechts een keer in het corpus voorkomen. Het lijkt op basis daarvan het geval te zijn dat er in het Grieks meer woorden nodig zijn voor een bepaald taalniveau dan in het Engels of Frans (Milton & Alexiou, 2009). Het onderzoek van Milton en Alexiou (2009) laat zien dat het mogelijk is om woordenschatomvang aan de niveaus van het ERK te koppelen, maar dat de gemiddelde omvang bij elk niveau per taal verschilt. Woordenschatomvang, gekoppeld aan een ERK-niveau, kan dus gebruikt worden om binnen één taal de verschillen in taalvaardigheid tussen leerders te vergelijken. Immers: *'At the moment we assume that the French learners at B2 level in Greece and Spain, for example, are similar in performance and knowledge to EFL learners at B2 level in Greece and Hungary, but we have no real way of demonstrating without reference to something like vocabulary levels.'* (Milton & Alexiou, 2009:209). Het was een begin, maar het onderzoeken van hoe woordenschatomvang in verschillende vreemde talen zich verhoudt tot het ERK is hoopvol gebleken en gepleit wordt dan ook voor meer onderzoek met meer leerders, in meer landen en bij meer vreemde talen.

Stæhr (2008) onderzocht de relatie tussen woordenschatomvang en lees-, luister- en schrijfvaardigheid bij Deense middelbare scholieren die Engels leerden als vreemde taal. Zijn onderzoek ging vooral om de mate waarin woordenschatomvang bijdraagt aan deze vaardigheden. Het doel van het onderzoek was dan ook tweeledig: de eerste vraag was in hoeverre woordenschatomvang invloed heeft op de vaardigheden en de tweede vraag was of het mogelijk is om een drempel voor woordenschatomvang te bepalen waarbij het te verwachten is dat leerders bovengemiddeld scoren op de vaardigheden wanneer hun woordenschatomvang boven die drempel ligt.

De participanten kregen 40 minuten voor een leestest waarbij ze bij vier verschillende tekstsoorten in totaal 25 meerkeuzevragen kregen met betrekking tot verschillende vaardigheden, zoals het bepalen van de kern van een tekst, begrip van details, zoeken naar specifieke informatie en het trekken van conclusies naar aanleiding van de tekst. De luistertest besloeg 20 minuten, bestond uit 16 meerkeuzevragen naar aanleiding van interviews met jongeren over opgroeien, werken en naar school gaan in het buitenland en had wederom het bepalen van de kern, details en conclusies als doel. Voor de schrijftest kregen de participanten 1,5 uur waarin ze een sollicitatiebrief van 350 tot 450 woorden moesten schrijven met daarin hun redenen voor hun interesse in de baan, hun persoonlijke kwaliteiten, geschiktheid en ervaring. Het schrijfproduct werd nagekeken met betrekking tot kwaliteit (grammaticale complexiteit, woordkeuze en grammatica), de opbouw (samenhang) en de kwaliteit van de inhoud (argumenten en ideeën). Voor dit onderzoek werd de omvang van receptieve woordenschat gemeten. Dat werd gedaan middels de in 2.3.2 reeds beschreven VLT. Het *level* voor academische woordenschat van de VLT werd uitgesloten, omdat de leerders nog op een relatief laag niveau waren.

De eerste uitkomst was dat woordenschatomvang significant correleerde met elk van de drie taalvaardigheden. Een correlatie drukt de mate van een verband tussen variabelen uit in een getal tussen 0 (geen verband) en 1 (perfect verband) (Field, 2013). Stæhr was genooddaakt hiertoe de *Spearman* correlatie te gebruiken. Er mag gebruik gemaakt worden van de *Pearson* correlatie als de data minimaal op intervalniveau is. Dat wil zeggen dat de data verspreid is op een schaal met gelijke intervallen tussen de datapunten die gelijke (groottes van) verschillen representeren. Overigens is het rationiveau nog een stap verder dan intervalniveau, waarbij bovendien geldt dat de waarde 0 staat voor een absoluut nulpunt en de verhoudingen tussen de datapunten betekenisvol zijn, wat bijvoorbeeld geldt voor data als reactietijden: 100ms is dubbel zo lang als 50ms en het verschil tussen 50ms en 100ms is ook net zo groot als dat tussen 160ms en 210ms. Interval- en rationiveau zijn continue meetniveaus (Field, 2013). De data van de schrijftest in Stæhr (2008) bleek echter niet voldoende op minimaal intervalniveau te zijn. Daarom werd de *Spearman* correlatie, die corrigeert voor de afwezigheid van het interval- dan wel rationiveau, gebruikt. De *Spearman* correlatie gaat uit van minimaal één categorische variabele, op nominaal of ordinaal meetniveau. Er is sprake van een nominaal niveau als de variabele uit categorieën bestaat, bijvoorbeeld ‘vleeseter/vegetariër/veganist’, en van een ordinaal niveau als deze categorieën een logische volgorde kennen, zoals ‘vmbo/havo/vwo’ (Field, 2013).

Deze correlatie was met leesvaardigheid – zoals verwacht; uit eerdere studies was gebleken dat woordenschat een bepalende factor is voor leessucces in een tweede taal – behoorlijk hoog met een waarde van 0.83. De correlatie met luistervaardigheid was met een waarde van 0.69 matig. Met schrijfvaardigheid was de correlatie met een waarde van 0.73 vrij hoog. Deze vrij hoge correlatie werd niet verwacht, omdat de VLT receptieve woordenschat meet, terwijl schrijven een productieve vaardigheid is, waarbij dus gebruik wordt gemaakt van productieve woordenschat.

Voor het bepalen van de invloed van woordenschatomvang op elk van de drie vaardigheden, gebruikte Stæhr een regressieanalyse. Een regressieanalyse kan gebruikt worden om de mate van invloed van een variabele op een andere variabele te voorspellen (Field, 2013). In het geval van Stæhr werd de regressieanalyse dus gebruikt om scores op de drie vaardigheden te voorspellen op basis van de scores op woordenschatomvang. Er mag een lineaire regressieanalyse worden uitgevoerd als er sprake is van continue data. Er moest echter, aangezien de schrijfvaardigheidsdata niet op intervalniveau was, een binaire logistische regressieanalyse gebruikt worden. Een binaire logistische regressieanalyse gaat uit van categorische variabelen (Field, 2013).

Stæhr zette daarvoor de scores van elke vaardigheid om tot binaire waarden – boven gemiddeld gescoord en onder gemiddeld gescoord – wat hij deed door het gemiddelde als scheidingspunt te gebruiken. Voor de leestest wees de regressieanalyse vervolgens uit dat 72% van de variantie, voor het halen van een score op of boven het gemiddelde, verklaard werd door woordenschatomvang. Voor de scores op de luistertest was de verklaarde variantie 39%. Voor het halen van gemiddelde of bovengemiddelde scores op de schrijftest gold dat 52% van de variantie verklaard werd door woordenschatomvang. Volgens Stæhr bevestigt deze verklaarde variantie het belang van receptieve woordenschatomvang voor (productieve) schrijfvaardigheid, zoals de correlatie met een waarde van 0.73 ook al liet zien.

Voor het tweede deel van het onderzoek, met de vraag of het mogelijk is om een drempel te bepalen die een minimale woordenschatomvang stelt voor gemiddeld of bovengemiddeld scores op de vaardigheden, ging Stæhr (2008) ervan uit dat deze middelbare scholieren minstens 2000 woordfamilies van het Engels zouden moeten kennen. Hij analyseerde hoeveel leerders deze omvang daadwerkelijk beheersten en hoe hun scores op de tests van de vaardigheden daarmee in verband stonden.

Als minimale score op de VLT voor woordenschatomvang werd een cesuur – de grens voor zakken of slagen – van 26 (van 30) gehanteerd, welke minstens behaald moest zijn om te kunnen spreken van een daadwerkelijke beheersing van het betreffende *level*. 68 van de 88 (77%) leerders bleken het *level* van 2000 woorden niet te beheersen. Wat betreft de leestest gold dat 42 van de 68 (62%) die de 2000 woorden niet kenden, ook onder gemiddeld scoorden op deze test. 26 van de 68 (38%) scoorden wel op of boven het gemiddelde, ondanks dat ze de 2000 woorden niet kenden. Alle 12 leerders die de 2000 woorden wel beheersten, scoorden boven het gemiddelde. Voor de luistertest gold dat van de 68 leerders die de 2000 woorden niet kenden, er 24 (35%) onder het gemiddelde scoorden; 44 (65%) van hen scoorden wel op of boven het gemiddelde. Stæhr stelt dat de leerders schijnbaar konden compenseren voor hun gebrek aan woordenschatkennis. Wederom scoorden alle 12 leerders die de 2000 woorden wel beheersten boven het gemiddelde. Op de schrijftest scoorden 49 (72%) van de leerders die de 2000 woorden niet beheersten onder het gemiddelde; 19 (28%) van hen scoorden boven gemiddeld. Stæhr vindt dit een duidelijke uitkomst: voor de grote meerderheid van de

leerders (72%) gold dat zij de gemiddelde score op de schrijftest niet konden behalen, wanneer zij de 2000 woorden niet beheersten.

Vervolgens splitste Stæhr de participanten in twee groepen: een groep die de 2000 woorden wel kende, en een groep die deze woorden niet beheerste. Hij vergeleek de scores op de lees-, luister- en schrijftest van deze groepen met elkaar. Middels een ANOVA kan data van verschillende groepen met elkaar vergeleken worden. Stæhr voerde een ANOVA uit en deze wees uit dat de gemiddelde scores van alle testen significant verschilden tussen de groepen. Volgens Stæhr leidt het kennen van de 2000 woordfamilies dus voor elk van de drie vaardigheden tot significant betere prestaties op tests.

In zijn discussie komt Stæhr nogmaals terug op het feit dat de waarden van de correlatie (0.73) en verklaarde variantie (52%) van de scores van schrijftest met de woordenschatomvang verrassend hoog waren. Ten eerste stelt hij dat de correlatie nog hoger had kunnen zijn als er gebruik was gemaakt van een test voor productieve woordenschatomvang, in tegenstelling tot de test voor receptieve woordenschatomvang waarvan nu gebruik was gemaakt. Ten tweede dragen ook factoren als de kwaliteit van de inhoud, de stijl en het register en de samenhang van een tekst bij aan de mate van schrijfvaardigheid – los van woordenschatomvang dus. Ten derde was het toegestaan dat participanten een woordenboek gebruikten. Stæhr brengt hier echter tegenin dat deze resultaten allicht, zoals eerdere studies ook aantoonde, laten zien dat receptieve woordenschatomvang een belangrijke bijdrage levert aan schrijfproducten.

2.4.2 Nederlandse onderzoeken naar woordenschatomvang en het ERK

Naar aanleiding van voornamelijk Milton & Alexiou (2009) schreef Snakkers (2017) haar masterscriptie naar aanleiding van de vraag ‘Wat is de relatie tussen receptieve woordenschatomvang en ERK-niveau van NT2-leerders?’. Snakkers analyseerde scores van de WTN en van een leestoets gemaakt door leerders op niveau A2, B1 en B2. Uiteindelijk was de data van 40 leerders van het Nederlands als tweede taal op niveau A2 en 38 leerders op niveau B1 geschikt ter beantwoording van de vraag. De gebruikte leestoets was de leesvaardigheidstoets van de methodeonafhankelijke TANG-toetsen. TANG-toetsen bestaan voor niveau A2 en voor niveau B1 en zijn gebaseerd op het ERK en meten of een NT2-leerder in staat is om Nederlands te gebruiken in realistische situaties. De teksten vallen dan ook binnen de domeinen dagelijks leven, opleiding en werk. De TANG-toetsen zijn gericht op hoogopgeleide taalleerders.

De resultaten van de TANG-leestoets werden ingedeeld op gezakt, twijfel en geslaagd. Er werd een cesuur van 80% aangehouden en het twijfelgebied was ingesteld voor leerders die dichtbij de cesuur scoorden. De eerste te beantwoorden vraag luidde ‘Verschillen de gemiddelde WTN-scores van NT2-leerders tussen de resultaten van de TANG-leestoetsen voor niveau A2 en B1, en zo ja, in hoeverre?’. Daartoe voerde Snakkers een ANOVA uit, die significant was met een groot effect. Een ANOVA geeft enkel aan of er een significant verschil is tussen meerdere groepen, maar niet welk verschil. Een post hoc test kan daar opheldering over geven. Er zijn verschillende post hoc tests,

waaruit afhankelijk van de kenmerken van de betreffende data een keuze uit gemaakt kan worden. Er kan bijvoorbeeld het beste voor een Games-Howell post hoc test gebruikt worden wanneer de varianties van de groepen mogelijk niet voldoende gelijk zijn (Field, 2013). Snakkers' Games-Howell post hoc toets wees uit dat de gemiddelde WTN-scores significant verschilden tussen leerders die gezakt waren voor de leestoets en leerders die geslaagd waren, wat gold voor zowel niveau A2 als B1. Ook het verschil tussen de WTN-scores van leerders die geslaagd waren voor de leestoets van niveau A2 en de leerders die geslaagd waren voor de leestoets van niveau B1 was significant.

De volgende vraag was of de behaalde WTN-score het slagen voor de TANG-leestoetsen voor niveau A2 en B1 voorspelt, en zo ja, in hoeverre. Hiervoor zou een binaire logistische regressie worden uitgevoerd, maar de hoogste WTN-score (44) binnen de groep geslaagden voor de A2-leestoets was lager dan de laagste WTN-score (46) binnen de groep geslaagden voor de B1-leestoets. In dit geval kon er daarom geen binaire logistische regressie worden uitgevoerd, maar deze complete separatie van de scores van groepen liet zien dat een WTN-score van 46 of hoger een voorspeller lijkt te zijn voor het slagen voor de leestoets op B1, terwijl een WTN-score van 44 of lager een voorspeller lijkt te zijn voor het zakken voor deze toets.

Ten derde onderzocht Snakkers of de WTN-score de score op de TANG-leestoets voor niveau A2 en B1 voorspelt. Daartoe voerde zij twee lineaire regressieanalyses uit: een analyse met de WTN-score als voorspeller en de A2-leestoets als uitkomstvariabele en de tweede analyse met de B1-toets als uitkomstvariabele. Voor beide analyses gold dat de WTN-score de score op de leestoets significant voorspelde. Leerders met een hogere WTN-score haalden hogere scores op de leestoetsen. De scores van de A2-leestoets deelden 50% van de variantie met de WTN-scores en bij de B1-leestoets was deze gedeelde variantie 36%.

De vierde en laatste vraag was welke WTN-score naar verwachting nodig is om te slagen voor de TANG-leestoetsen voor niveau A2 en B1. Daartoe vulde Snakkers de cesuren van de leestoetsen in de formules van de lineaire verbanden van de eerder uitgevoerde regressieanalyses in. Daaruit vloeide voort dat naar verwachting een WTN-score van 49 nodig is voor het behalen van de A2-TANG-leestoets en een score van 60 voor het behalen van de B1-TANG-leestoets. Een item van de WTN representeert 100 woordfamilies, zoals in 2.3.3 is besproken, wat betekent dat leerders volgens de uitkomsten van Snakkers minimaal 4900 woordfamilies op niveau A2 en 6000 woordfamilies op niveau B1 (receptief) moeten kennen.

In haar discussie benadrukt Snakkers het belang van het onafhankelijk vaststellen van het ERK-niveau. In Milton & Alexiou (2009) werd het ERK-niveau subjectief vastgesteld. Snakkers daarentegen gebruikte een objectieve leestoets om het ERK-niveau vast te stellen en onderzocht vervolgens de relatie tot woordenschatomvang (Snakkers, 2017).

Ook Frederiks (2017) deed haar masterscriptieonderzoek naar de relatie tussen woordenschatomvang en ERK-niveau. In tegenstelling tot Snakkers (2017), die de WTN voor receptieve woordenschatomvang en de TANG-toetsen voor de receptieve vaardigheid lezen afnam,

nam Frederiks de WTN voor productieve woordenschatomvang en de TANG-toetsen voor de productieve vaardigheid schrijven af. Dat deed ze bij 49 participanten met niveau B1 en 21 participanten met niveau B2. De eerste deelvraag van Frederiks was of er een verschil was in WTN-scores tussen leerders op niveau B1 en niveau B2. Uit een t-test bleek dat de groep leerders met niveau B2, met een gemiddelde score van 20.95, significant hoger scoorde dan de groep leerders met niveau B1, met een gemiddelde score van 15.92. De effectgrootte was middelgroot. De tweede deelvraag luidde: ‘In hoeverre is het mogelijk een koppeling te maken tussen de scores op de WTN-productief en ERK-niveaus?’. Bij de leerders op niveau B1 werd daarvoor de TANG-schrijftoets afgenomen. De intentie was om van de leerders met niveau B2 hun uitslagen van het Staatsexamen-II op te vragen. Dit bleek echter niet mogelijk, doordat een groot deel van deze leerders nog niet had deelgenomen aan het examen, waardoor van de groep met niveau B2 dus geen data verder geanalyseerd kon worden. De scores van de TANG-schrijftoets van de leerders met niveau B1 werden wederom ingedeeld op gezakt, twijfel en geslaagd. Ten eerste onderzocht Frederiks of er sprake was van een correlatie tussen de WTN-scores en de TANG-schrijftoetscores. Er bleek een significante correlatie te zijn van 0.72. Vervolgens wees een regressieanalyse uit dat 51,7% van de variantie in de scores van de TANG-schrijftoets verklaard kon worden door WTN-scores. Net als Snakkers, vulde Frederiks vervolgens de cesuur om te slagen voor de TANG-schrijftoets in het lineaire verband van de regressieanalyse in. Dit wees uit dat een score van 19.55 goed beantwoorde items, dus afgerond minstens 20 goed beantwoorde items, op de WTN-productief toereikend lijkt om te slagen voor de TANG-schrijftoets. De vereiste score van 19.55 goed beantwoorde items komt overeen met een benodigde woordenschatomvang van 1955 (productief bekende, in woordfamilies getelde) woordfamilies bij niveau B1 (Frederiks, 2017).

2.5 Huidig onderzoek

In eerste instantie zou het huidige onderzoek voornamelijk een vervolg op Frederiks (2017) zijn. Frederiks onderzocht het verband tussen productieve woordenschatomvang en schrijfvaardigheid bij niveau B1; het huidige onderzoek trachtte dat te doen bij niveau A2. Het onderzoeken van een verband bij niveau A1 zou weinig opleveren, omdat de taalvaardigheid van leerders nog behoorlijk klein is. Bovendien is A2 een interessant niveau om een bijbehorende omvang van productieve woordenschat voor te bepalen, omdat het Inburgeringsexamen (vooralsnog) dit niveau eist en het dus van nut kan zijn voor docenten en leerders dat bekend is welke productieve woordenschatomvang minimaal benodigd lijkt te zijn voor het hebben van een schrijfvaardigheid op niveau A2.

De afgenomen toets voor productieve woordenschatomvang bleek echter zeer beperkte data op te leveren (zie hoofdstuk 4 Resultaten voor de precieze cijfers en hoofdstuk 6 Discussie voor mogelijke verklaringen hiervoor). Daarom werd besloten ook de toets voor receptieve woordenschatomvang af te nemen. Deze toets nam ook Snakkers (2017) af, met het doel een verband

tussen (receptieve) woordenschatomvang en (de receptieve vaardigheid) lezen bij leeders met niveau A2 en B1 in kaart te brengen. Overigens vond Stæhr (2008), zoals beschreven in paragraaf 2.4.1, ook een verband tussen receptieve woordenschat en schrijfvaardigheid.

Als toevoeging op de onderzoeken van Frederiks (2017) en Snakkers (2017), luidt de hoofdvraag van het huidige onderzoek als volgt:

Wat is de relatie tussen woordenschatomvang en schrijfvaardigheid van NT2-leeders met ERK-niveau A2?

Ter beantwoording van de hoofdvraag, worden de volgende deelvragen gesteld:

Deelvraag 1: In hoeverre is er een relatie tussen productieve woordenschatomvang en schrijfvaardigheid van NT2-leeders op niveau A2?

Deelvraag 2: In hoeverre is het mogelijk een koppeling te maken tussen de scores op de WTN-Productief en niveau A2 van het ERK?

Deelvraag 3: In hoeverre is er een relatie tussen receptieve woordenschatomvang en schrijfvaardigheid van NT2-leeders op niveau A2?

Deelvraag 4: In hoeverre is het mogelijk een koppeling te maken tussen de scores op de WTN-Receptief en niveau A2 van het ERK?

3 Methode

3.1 Design

Het onderzoek was tweeledig en bestond uit twee fasen. Er was in beide gevallen sprake van één groep NT2-leerders met taalvaardigheidsniveau A2 als onafhankelijke variabele. In de eerste fase waren de schrijftaak en de toets voor productieve woordenschatomvang de afhankelijke variabelen. In de tweede fase waren wederom de schrijftaak en daarnaast de toets voor receptieve woordenschatomvang de afhankelijke variabelen.

3.2 Participanten

Alle participanten waren cursist bij taalschool NCB en namen deel aan examentraining voor het Inburgeringsexamen. Een examentrainingsgroep bij deze school bestaat uit cursisten die de reguliere stof, voorbereidend op het Inburgeringsexamen, voldoende beheersen en tijdens de examentraining worden klaargestoomd voor de examens door specifiek daarvoor te oefenen. Hieronder worden de gegevens van de participanten in twee groepen beschreven.

Bij de eerste groep participanten werd de schrijftaak en de toets voor productieve woordenschat afgenomen ($N = 18$). Zij hadden een alfabetiseringstraject gedaan, gevolgd door lessen NT2 van 0 tot A2 (6) of waren direct ingestroomd in een inburgeringsgroep met niveau A2 als einddoel (12). Het grootste aantal participanten was afkomstig uit Syrië (12). Verder kwamen participanten uit Eritrea (3), China (1), Ethiopië (1) en Nigeria (1). De meest voorkomende moedertaal was het Arabisch (12). Andere moedertalen waren het in Eritrea gesproken Tigrinya (3), het Chinees (1), het in Ethiopië gesproken Oromo (1) en het Engels (1). Bovendien gaven drie van de Arabisch sprekenden aan daarnaast ook (een beetje) Engels te spreken. Het aantal maanden dat participanten in Nederland waren, liep uiteen van 15 tot 113, met een mediaan van 39,5 maanden. De leeftijden van de participanten liepen uiteen van 21 tot 50 jaar, met een mediaan van 35 jaar. Deze groep bevatte zes mannen en twaalf vrouwen.

Bij de tweede groep participanten werd de schrijftaak en de toets voor receptieve woordenschatomvang afgenomen ($N = 19$). Vier van hen waren eerder onderdeel geweest van de eerste groep en maakten nu enkel de toets voor receptieve woordenschatomvang – de schrijftaak hadden zij immers reeds gedaan¹. Ook in deze groep waren er participanten die eerst een alfabetiseringstraject hadden gedaan (4); de rest was direct begonnen aan de inburgeringscursus (15). Wederom was het grootste aantal participanten afkomstig uit Syrië (8). Verder waren participanten afkomstig uit Nigeria (3), Afghanistan (2), China (1), Eritrea (1), Ethiopië (1), Marokko (1), Myanmar (1) en Rusland (1). Ook in deze groep was de meest voorkomende moedertaal het Arabisch (9).

¹ Deze vier participanten komen dus in zowel de eerste als de tweede hier beschreven participantengroep voor. Hun kenmerken worden in de beschrijvingen van beide groepen meegenomen.

Andere moedertalen waren het Engels (3), het in Afghanistan gesproken Dari (2) en Farsi (1), het in Myanmar gesproken Birmaans (1), het Chinees (1), het Oromo (1) en het Tigrinya (1). Bovendien gaven sommigen aan naast hun moedertaal nog een of meerdere talen te spreken: Engels (4), Frans (1) en Hindi (1). Het aantal maanden dat participanten in Nederland waren, liep weer uiteen van 15 tot 113, met een mediaan van 30. De leeftijden van de participanten liepen uiteen van 25 tot 52 jaar, met een mediaan van 39 jaar. Deze groep bevatte zestien vrouwen en drie mannen.

3.3 Materiaal

Schrijfvaardigheid. Als taak voor schrijfvaardigheid is voor dit onderzoek een aantal opdrachten gemaakt die zo goed als mogelijk overeenkomen met de opdrachten zoals deze voorkomen in het Inburgeringsexamen Schrijven. Zoals in paragraaf 2.2.2 is beschreven, bestaat het examen momenteel volgens het meest recente format uit het invullen van een formulier, een vorm van correspondentie en een stukje vrij schrijven. De gebruikte taak is te vinden in Bijlage E. Bij het schrijven van de opdrachten zijn het destijds beschikbare voorbeeldexamen op inburgeren.nl² en oefenexamens ontwikkeld door taalschoolhouder Ad Appel³ als voorbeelden gebruikt om het ‘examen’ voor het huidige onderzoek qua opdrachttypen mee overeen te laten komen. Zo bestaat de gebruikte taak uit het schrijven van een e-mail naar aanleiding van abonnementen voor televisie en mobiele telefoon, het invullen van een formulier van een uitzendbureau, het schrijven van een stukje voor de wijkkrant en het schrijven van een e-mail aan een collega.

Productieve woordenschatomvang. Als toets voor productieve woordenschatomvang is de WTN-Productief (Frederiks, 2016) gebruikt, na enkele aanpassingen. Het origineel van deze toets bevat 50 items die de 5000 meest frequente woordfamilies representeren en is bedoeld om productieve woordenschatomvang te meten behorend bij niveaus tot en met B2. Aangezien kennis van woordfamilies afkomstig uit de hoogste frequentiebanden niet verwacht wordt bij leeders op niveau A2, werd de toets ingekort. De hoogste score door een B1-leerder in het onderzoek van Frederiks (2017) was 33. Er werd daarom besloten om de betere A2-leerder in het huidige onderzoek de ruimte te geven en de toets zo in te korten, dat de hoogst haalbare score iets daarboven zou liggen, bijvoorbeeld 35. De toets zou dan dus bijvoorbeeld tot de helft van de vierde frequentieband (dus tot het 3500^{ste} meest frequente woord) kunnen meten. Bij de items van deze vierde frequentieband bleek het echter het geval te zijn dat de doelwoorden van items 31 t/m 36 uit de eerste helft van deze frequentieband afkomstig waren. Vanaf item 37 waren de doelwoorden afkomstig uit de 3501-4000 meest frequente woorden. De toets werd daarom met 14 items ingekort tot een toets van de 36 items met de meest frequente doelwoorden. De items werden in een door Frederiks willekeurig gegenereerde volgorde op papier aangeboden.

² <https://www.inburgeren.nl/images/oefenexamen-schrijven-1.pdf>, laatst geraadpleegd op 21 april 2019

³ <https://www.adappel.nl/lesmateriaal>, laatst geraadpleegd op 21 april 2019

De toets is ontwikkeld aan de Vrije Universiteit Amsterdam (VU) en is in overleg met dr. Nel de Jong, de betrokken universitair docent aldaar, voor dit onderzoek verkregen. Daarbij was een van de voorwaarden dat derden (participanten, docenten of medestudenten) geen beschikking kunnen hebben over de toetsvragen. De WTN-Productief is namelijk gebaseerd op de WTN-Receptief, welke commercieel wordt uitgegeven⁴. De inhoud van de toets(en) mag dus niet openbaar bekend zijn en om deze reden kon de toets niet als bijlage bij deze scriptie worden opgenomen. Zoals in 2.3.3 besproken, lijkt het format van de WTN-Productief op dat van *The Productive Vocabulary Levels test*, waarvan Figuur 3 (in 2.3.2) een voorbeelditem weergeeft.

Receptieve woordenschatomvang. Als toets voor receptieve woordenschatomvang is de WTN (Dolmans, 2014) gebruikt, na enkele aanpassingen. Het origineel van deze toets bevat 70 items en kan meten tot en met de zevende frequentieband (7000 woordfamilies). Ook in het geval van deze woordenschattoets wordt kennis van woordfamilies uit de hoogste frequentiebanden niet verwacht bij leeders op niveau A2. De toets werd daarom ingekort op basis van eerdere onderzoeken waarbij de WTN werd afgenomen bij leeders met (ongeveer) niveau A2. In het onderzoek van Dolmans (2014) was de hoogst behaalde score in de groep participanten in de niveaugroep A2 naar B1 58. Het gemiddelde in die groep was 36.2. In Snakkers (2017) was de maximumscore in de groep met niveau A2 50. Snakkers kon deze niveaugroep na afname van de TANG-leestoets indelen op gezakt, twijfel en geslaagd voor A2. De gemiddelde score op de WTN van de participanten met een leesscore van twijfel of geslaagd was ongeveer 40.5. Bij de participanten in de niveaugroep B1 met een leesscore van twijfel of geslaagd lag de gemiddelde score op ongeveer 50. Voor het huidige onderzoek werd de toets ingekort tot 50 items. Hoewel de items in de WTN voor commercieel gebruik in willekeurige volgorde worden aangeboden, zijn de items in het huidige onderzoek op volgorde van hoogfrequent naar laagfrequent (op papier) aangeboden. Aangezien de voor het huidige onderzoek aangepaste items ook woorden bevragen die niet als bekend worden geacht bij (alle) A2-leeders en de moeilijkheid van de productieve versie bij deze groep reeds als zeer vervelend was ervaren, werd besloten de items in de volgorde van hoge naar lage frequentie te laten staan.

Ook de WTN-Receptief werd onder begeleiding van Nel de Jong aan de VU ontwikkeld en werd onder dezelfde voorwaarden als geldend voor de WTN-Productief (zie hierboven) voor dit onderzoek gedeeld. Aangezien de WTN-Receptief wordt uitgegeven door Uitgeverij Boom, kon ook deze toets niet als bijlage bij deze scriptie worden opgenomen. Het format van deze toets voor receptieve woordenschatomvang komt, zoals in 2.3.3 vermeld, overeen met dat van de *Vocabulary Size Test*, waarvan Figuur 2 een voorbeelditem weergeeft.

⁴ zie https://www.nt2.nl/nl/toetsen/toetsen/woordenschattoets_nederlands/100-145_Woordenschattoets-Nederlands

3.4 Procedure

Het eerste afnamemoment bij de (zoals in paragraaf 3.2 beschreven) eerste groep participanten vond plaats op 5 maart 2019 tijdens een les examentraining in een lokaal van het NCB te Utrecht. Tijdens dit moment werden de schrijftaak en de *productieve* woordenschattoets afgenomen. Bij aanvang waren de reguliere docent en de onderzoeker aanwezig. Door hen werd het doel van de opdracht voor de 18 aanwezige cursisten uitgelegd en werd uitgelegd dat het onderzoek anoniem is, het geen officiële toets is en deelname op geen manier nadelig voor de cursist zou zijn. Vervolgens ondertekenden de participanten de toestemmingsverklaring en vulden zij hun achtergrondgegevens in (zie Bijlage D voor het gebruikte formulier). Later vertrok de reguliere docent naar een andere ruimte en was alleen de onderzoeker in het lokaal bij de participanten aanwezig. Het toestemmingsformulier, het formulier met achtergrondgegevens en de schrijftaken en woordenschattoets werden elk middels papier afgenomen.

Voor het onderdeel Schrijven van het Inburgeringsexamen wordt 40 minuten beschikbaar gesteld (DUO, z.j.-b). Daarom kregen participanten in het huidige onderzoek ook 40 minuten voor de schrijftaak. De participanten hadden plaatsgenomen in de normale opstelling (carré), wat hen waarschijnlijk zoveel deed denken aan reguliere lessen, waardoor er soms (voornamelijk in het Arabisch) lichte commotie ontstond. Dit gebeurde bijvoorbeeld naar aanleiding van de ‘vrij schrijven’-taak, die vrijwel niemand bekend voorkwam. Blijkbaar was dit (in de officiële examens nieuw voorkomende) opdrachttype nog niet geoefend tijdens de examentrainingen.

In Frederiks (2016) kregen participanten 30 minuten voor de pilotversie van de toets voor productieve woordenschatomvang met 65 items en in Frederiks (2017) hadden participanten 45 minuten de tijd gekregen voor de uiteindelijke WTN-Productief met 50 items. In het huidige onderzoek hadden participanten ook minstens 30 minuten de tijd voor de ingekorte versie van de toets voor productieve woordenschatomvang met 36 items. In praktijk begon de les om 9.00u, waren de participanten rond 9.15u zo ver om daadwerkelijk aan de schrijftaak te beginnen en werden zij rond 9.55u gewaarschuwd dat zij op dat moment aan het woordenschatdeel moesten beginnen om niet in tijdnood te komen; ze hadden de tijd tot 10.30u. Tijdens de afname werden gedemotiveerde participanten mondeling gestimuleerd om toch te proberen zoveel mogelijk in te vullen en werd geprobeerd hen gerust te stellen door de beamen dat de woordenschattaak moeilijk was.

Het tweede afnamemoment bij de tweede groep participanten vond plaats op 7 mei 2019. Tijdens dit moment werden de schrijftaak en de *receptieve* woordenschattoets afgenomen. Dit gebeurde bij dezelfde examentrainingsgroep als waar de eerste afname was gedaan. Deze groep bestond echter deels uit nieuwe cursisten en anderen waren inmiddels klaar met de (schrijf)examentraining. Van de 18 cursisten die eerder deelnamen, waren er vier opnieuw aanwezig. Bovendien waren er drie nieuwe cursisten aanwezig. De groep bestond tijdens het afnamemoment dus uit zeven participanten. De reguliere docent en de onderzoeker waren gedurende de hele training aanwezig in het lokaal. Aangezien alle zeven aanwezige cursisten de receptieve woordenschattoets

nog niet hadden gemaakt, werd hiermee begonnen. In Dolmans (2014) nam de afname gemiddeld 35 minuten in beslag. Tijdens het maken van de toets gaven de meeste participanten aan het moeilijk te vinden. Het doel van de toets is om een woordenschatomvang, los van snelheid waarmee de antwoorden zijn gekozen, te meten en daarom werd er geen tijdslimiet vastgesteld. De laatste participant was na ongeveer 50 minuten klaar. De drie aanwezigen die niet aanwezig waren tijdens het eerste afnamemoment, maakten de schrijftaak nadat zij de woordenschattoets hadden voltooid. Ze kregen hiervoor wederom 40 minuten de tijd. De vier aanwezigen die reeds aan dit onderdeel van het onderzoek hadden deelgenomen, vervolgden ondertussen hun examentraining met ander, niet bij het onderzoek behorend, materiaal.

Het derde afnamemoment vond plaats op 15 mei 2019 bij een andere examentraininggroep van het NCB te Utrecht dan waarbij de eerdere afnames waren gedaan. Hier werd ook de schrijftaak en *receptieve* woordenschattoets werden afgenomen. Er waren veertien cursisten aanwezig. Een van hen had eerder in de eerste examentraininggroep deelgenomen aan het onderzoek en kreeg daarom tijdens dit moment een andere taak en nam niet opnieuw deel. Een ander had meer behoefte aan trainen voor een ander examen dan Schrijven en nam daarom ook niet deel aan het onderzoek. Twaalf participanten namen deel en kregen eerst de introductie over het onderzoek en de taken. Vervolgens begon iedereen eerst aan de schrijftaak, waar weer 40 minuten voor stond. Als een participant aangaf klaar te zijn met deze taak, kreeg hij de receptieve woordenschattoets uitgereikt. Hiervoor was opnieuw geen tijdslimiet. Ook nu had de laatste participant hier zeker 50 minuten voor nodig.

3.5 Dataverwerking

De schrijftaken werden beoordeeld aan de hand van de beoordelingsmodellen zoals deze door DUO gehanteerd worden (zie Bijlage C). De punten van alle onderdelen werden bij elkaar opgeteld. Het meest wenselijk zou het geweest zijn als voor de in het huidige onderzoek te hanteren cesuur bekend zou zijn welke cesuur bij het officiële examen Schrijven van het Inburgeringsexamen gehanteerd wordt. Helaas geeft DUO deze informatie niet prijs. Volgens A. Appel (persoonlijke communicatie, 12 maart 2019) kan voor de onderdelen van het Inburgeringsexamen een score van 75% aangehouden worden als norm voor een voldoende. Volgens M. Arends (persoonlijke communicatie, 25 april 2019) kan voor schrijfvaardigheid als norm voor een voldoende een score van 60% aangehouden worden. In Snakkers (2017) en Frederiks (2017) werd bij de scores op de TANG-toetsen naast ‘gezakt’ en ‘geslaagd’ ook de uitslag ‘twijfel’ gehanteerd, maar in de verdere berekening van een verwachte minimaal benodigde woordenschatomvang voor het slagen voor de leestoets (Snakkers) dan wel schrijftoets (Frederiks), was toch enkel de cesuur voor ‘geslaagd’ benodigd. Voor het huidige onderzoek werd de cesuur voor het ‘slagen’ of ‘zakken’ voor de schrijftaak vastgesteld op een minimaal benodigde score van 65% – tussen de informatie van Arends en Appel in. In totaal waren er 38 punten te behalen voor de schrijftaak. Een participant was dus ‘geslaagd’ bij een score van

minimaal 24,5 punten⁵.

Wat betreft de beoordeling van de toets voor productieve woordenschatomvang schreef Frederiks het volgende over haar besluiten: ‘Er is besloten dat het uitgangspunt bij de beoordeling is dat er moet kunnen worden vastgesteld dat de participant het betreffende woord productief kent. Het is niet het doel van de test andere taalvaardigheden als grammaticale of orthografische kennis te testen. Om deze reden wordt het antwoord goed gerekend als:

- 1) Het juiste doelwoord is ingevuld en deze correct is gespeld.
- 2) Het juiste doelwoord is ingevuld maar deze niet correct is gespeld/onjuist is vervoegd, mits dit geen belemmering vormt voor de betekenis van het woord.

Enkele voorbeelden van goed gerekende maar verkeerd gespelde of vervoegde antwoorden zijn *balcon* (balkon), *gearesteed* (gearresteerd), *toenmallig* (toenmalig), *berijd* (bereid), *gezegt* (gezegd), *uitziet* (uitzien) en *goude* (gouden). Naar mijn mening kan van deze woorden, ondanks de gemaakte spelfouten, worden vastgesteld dat de participanten in deze zinscontext het juiste doelwoord bedoelden. (...) Enkele voorbeelden van eveneens verkeerd gespelde maar fout gerekende antwoorden zijn *bladden* (bladeren), *beriedt* (bereid), *geugen/gehuigen* (geheugen) en *omkeering* (omkeren). Hoewel er ondanks deze spelfouten kan worden vermoed wat het juiste doelwoord is, ligt het productief kennen van een woord naar mijn mening te ver van deze schrijfwijze af.’ (Frederiks, 2016:27-28). Deze richtlijnen zijn aangehouden bij de beoordeling van de taak voor woordenschat in het huidige onderzoek. Het aantal items goed beantwoord geeft de score op deze taak. Deze bestond uit 36 items dus de minimaal haalbare score was 0 en de maximaal haalbare score was 36.

De beoordeling van de toets voor receptieve woordenschatomvang was het meest ongecompliceerd. Bij elk item was een van de vier antwoordopties het juiste antwoord. Elk juist aangemerkte antwoord verdient een punt. De toets bestond uit 50 items dus de minimaal haalbare score was 0 en de maximaal haalbare score was 50.

3.6 Data-analyse

Van elke participant waren een score op de schrijftaak en (een) score(s) op de toets voor productieve woordenschatomvang en/of de toets voor receptieve woordenschatomvang verkregen. Wegens de beperkte data die verkregen werd door de toets voor productieve woordenschatomvang, kon met de scores daarop geen correlatie berekend worden of regressieanalyse uitgevoerd worden met de scores op de schrijftaak. De behaalde scores lagen op een zeer beperkt aantal datapunten en er was geen sprake van spreiding. Tussen de scores op de schrijftaak en de toets voor receptieve woordenschatomvang werden met behulp van IBM SPSS 22 de correlatie berekend en een regressieanalyse uitgevoerd.

⁵ 65% van 38 is 24,7, dus de cesuur is naar beneden afgerond; dit is ongeveer 64,47%

4 Resultaten

In dit hoofdstuk worden om te beginnen in 4.1 de beschrijvende statistieken van alle afgenomen data gerapporteerd. In 4.2 wordt de mate van het verband tussen de schrijftaak en de scores op de toets voor receptieve woordenschatomvang weergegeven.

4.1 Beschrijvende statistieken van alle behaalde scores

Om te beginnen geeft Tabel 2 alle behaalde scores weer. De ‘Eerste groep’ bestaat uit participanten die tijdens het eerste afnamemoment de taak voor schrijfvaardigheid en de toets voor productieve woordenschatomvang maakten. De ‘Tweede groep’ bestaat uit de participanten die tijdens het tweede en derde afnamemoment de taak voor schrijfvaardigheid en de toets voor receptieve woordenschatomvang maakten. Vier participanten – nummers 15, 16, 17 en 18 in Tabel 2 – namen zowel tijdens het eerste afnamemoment als tijdens het tweede afnamemoment deel en maakten dus beide woordenschatomvangtoetsen.

Tabel 2

Alle behaalde scores (N = 33) op de schrijftaak en toetsen voor productieve en receptieve woordenschatomvang

	Participant- nummer	Score schrijftaak	Score productieve woordenschat		Participant- nummer	Score schrijftaak	Score receptieve woordenschat
Eerste groep	1	26	2	Tweede groep	19	25.5	24
	2	27	2		20	27	28
	3	29	3		21	28.5	27
	4	27	7		22	21.5	15
	5	26.5	3		23	26.5	35
	6	25	1		24	21.5	15
	7	18.5	1		25	19	22
	8	27	1		26	19.5	21
	9	30	1		27	26	25
	10	24.5	2		28	22	22
	11	27.5	3		29	27.5	21
	12	23	3		30	26.5	30
	13	11	2		31	17	26
	14	18	3		32	28	22
				33	26.5	24	
	15*	27	0			17	
	16*	25.5	2			22	
	17*	25.5	4			26	
	18*	27	7			27	

Noot. Proefpersonen (onder de gestreepte lijn) die zowel de productieve als de receptieve woordenschattoets hebben gemaakt, zijn gemarkeerd met een *.

Zoals reeds werd vermeld en Tabel 2 ook weergeeft, zijn de scores op de toets voor productieve woordenschatomvang behoorlijk laag. Eén participant wist geen enkel item goed te beantwoorden. De meesten beantwoordden slechts één, twee, drie of vier items goed, met twee uitzonderingen van participanten die zeven items correct wisten in te vullen. Voor een aantal participanten gold dat zij het tweede meest frequente doelwoord van deze toets correct hadden ingevuld. Verder waren de items die correct werden beantwoord echter vrij willekeurig. Het leek er meer op dat de participanten ‘bij toeval’ in staat waren een of enkele doelwoord(en) op te roepen naar aanleiding van de pregnante contextzin en deze correct in te vullen, dan dat zij daadwerkelijk al hun productief bekende woorden konden invullen. De scores op de toets voor receptieve woordenschatomvang waren daarentegen wel aanzienlijk; participanten wisten 15 tot 35 (van de 50) items correct te beantwoorden.

Verder staan in Tabel 2 de vier participanten die tot beide groepen behoren op volgorde van scores: participant 15 scoorde het laagst op zowel de productieve als de receptieve woordenschatomvangtoets en participant 18 scoorde van deze vier participanten het hoogst op beide toetsen. Voor deze vier participanten geldt dus dat een leerder die relatief laag scoort op productieve woordenschatomvang, ook relatief laag scoort op receptieve woordenschatomvang en dat andersom hetzelfde geldt voor hogere scores: een leerder die hoger scoort op productieve woordenschatomvang, scoort ook hoger op receptieve woordenschatomvang.

Tabel 3 geeft per groep een overzicht van de laagst en hoogst behaalde scores per taak, de mediaan, het gemiddelde en de standaarddeviatie. De tabel geeft de relatief lage scores van de eerste groep op de toets voor productieve woordenschatomvang weer. De hoogst behaalde score was slechts 7, terwijl een maximumscore van 36 mogelijk was bij deze toets. De gemiddeld behaalde score was slechts 2. Vanwege deze zeer lage scores en daarmee beperkte data, werd deze data niet verder geanalyseerd.

De tweede groep maakte de toets voor receptieve woordenschatomvang. De hoogst behaalde score was 35 en de laagst behaalde score 15. Het gemiddelde was 23.63, dus een score van bijna 24. De mediaan was tevens 24. De mogelijke maximumscore bij deze toets was 50.

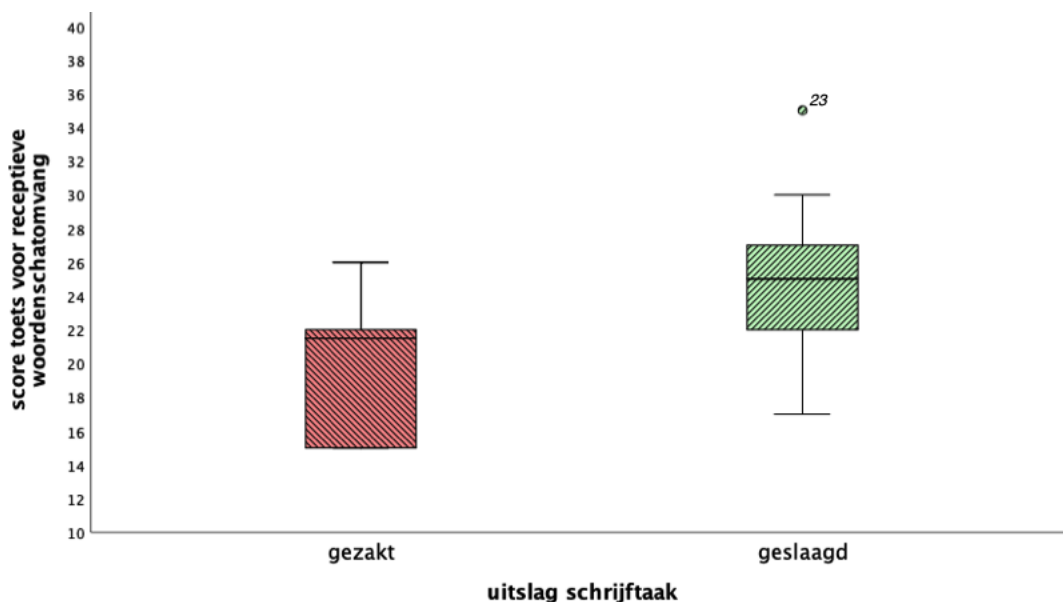
Tabel 3
Minimale en maximale score, mediaan, gemiddelde en standaarddeviatie van de scores op de schrijftaak en de toetsen voor receptieve en productieve woordenschatomvang

	Taak	Min.	Max.	Mdn.	Gem.	S.D.
Eerste groep (N = 18)	Schrijven	11	30	25.25	24.72	4.61
	Toets voor productieve woordenschatomvang	0	7	2.61	2	1.88
Tweede groep (N = 19)	Schrijven	17	28.5	26.00	24.61	3.51
	Toets voor receptieve woordenschatomvang	15	35	24	23.63	4.96

Hoewel deze groepen niet met elkaar vergeleken (hoeven te) worden, rijst bij deze tabel de vraag of er een verschil is tussen de scores op de schrijftaak van beide groepen. De groepen zouden namelijk beide een gelijk niveau van schrijfvaardigheid moeten hebben (namelijk A2). De gemiddelde scores van beide groepen liggen dicht bij elkaar en ook de spreiding (standaarddeviatie) is redelijk gelijk. Een ongepaarde t-toets wijst uit dat er inderdaad geen verschil is tussen de eerste groep ($M = 24.72$, $SE = 1.09$) en de tweede groep ($M = 24.61$, $SE = 0.78$) in de scores op de schrijftaak, $t(35) = -0.09$, $p = .930$, met een zeer klein effect, $r = 0.01$.

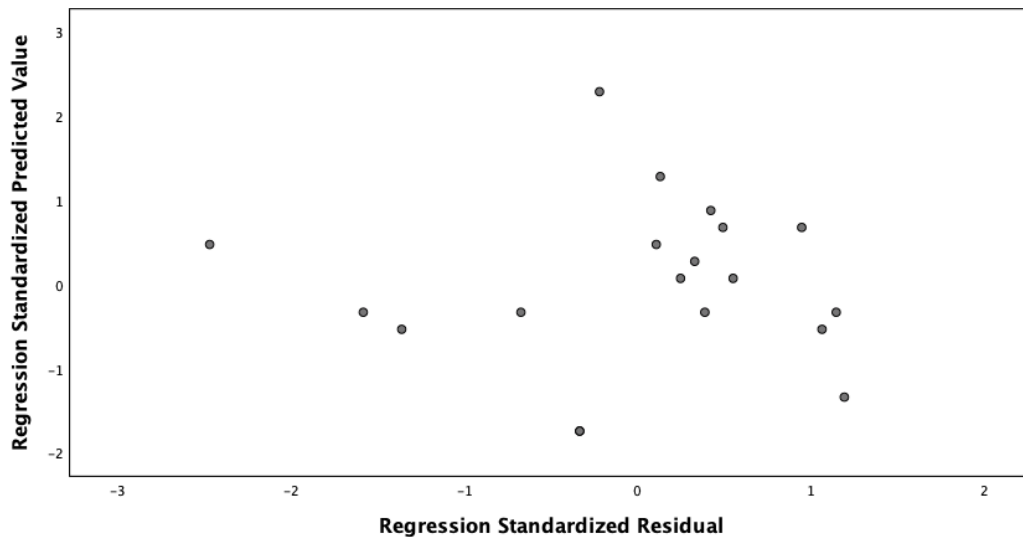
4.2 Verband tussen schrijftaak en toets voor receptieve woordenschatomvang

Om te beginnen is de data geïnspecteerd op uitschieters, lineariteit (correlatie en regressie gaan immers uit van een lineair verband tussen variabelen) en normaliteit (een normale verdeling van de datapunten). Figuur 4 geeft boxplots van de scores op de toets voor receptieve woordenschatomvang weer van de groep die boven de cesuur scoorde op de schrijftaak (geslaagd) en de groep die eronder scoorde (gezakt). Bij de groep geslaagden scoorde één participant (met getal 23 in Figuur 4; dit punt representeert participant 23 in Tabel 2) zeer hoog op de toets voor receptieve woordenschatomvang. Deze score week echter niet meer dan drie keer de standaardafwijking af van het gemiddelde en wordt daarom niet als uitschieter beschouwd. Er is dus geen data verwijderd op basis van uitschieters.



Figuur 4. Boxplots van scores op de toets voor receptieve woordenschatomvang, uitgesplitst naar gezakt en geslaagd voor de schrijftaak

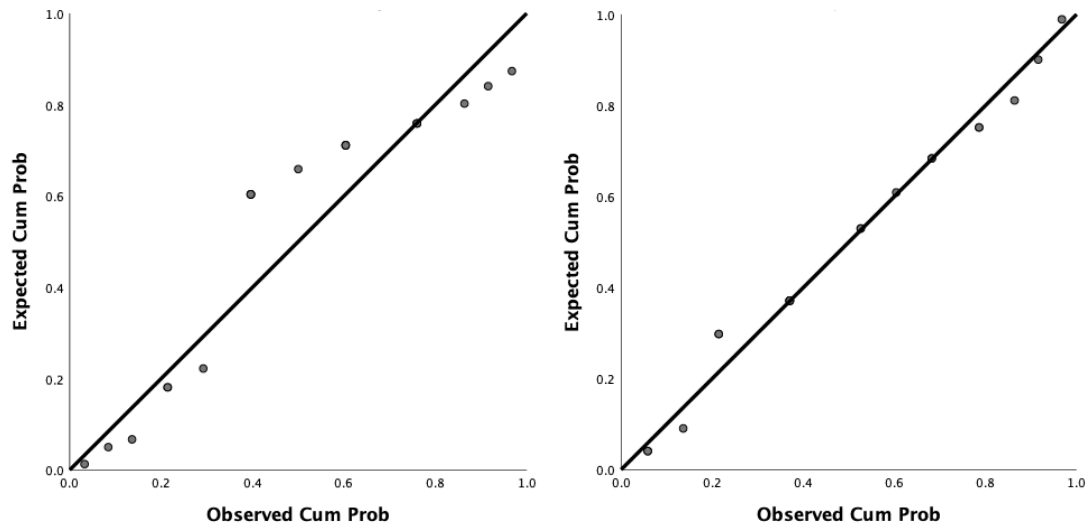
Figuur 5 geeft een scatterplot weer waarin de mate van lineariteit beschouwd kan worden. In het scatterplot worden de residuen van de uitkomstwaarden uitgezet tegen de voorspelde residuen. Een residu is (voor elk datapunt) de daadwerkelijke afwijking ten opzichte van het best passende model van het lineaire verband. In de scatterplot wordt de relatie tussen het voorspelde model en de afwijkingen van de uitkomstwaarden van dat model in kaart gebracht. De wolk van punten in de plot is redelijk gelijk verdeeld en daarmee kan gesteld worden dat er sprake is van lineariteit. Als er in de wolk de vorm van een kromme te zien zou zijn, zou er geen sprake zijn van lineariteit (Field, 2013).



Figuur 5. Scatterplot van residuen van uitkomstwaarden uitgezet tegen voorspelde residuen met scores op de schrijftaak als afhankelijke variabele

Figuur 6 geeft P-P plots weer van de scores voor de toets voor receptieve woordenschatomvang en de scores op de schrijftaak. Wanneer data normaal verdeeld is, zijn de daadwerkelijke z-scores⁶ gelijk aan de verwachte z-scores. In het ideale geval van een normale verdeling vallen alle punten precies op een diagonale lijn. Figuur 6 laat voor het geval van de scores op de schrijftaak (links in de figuur) zien dat de punten aanzienlijk afwijken van de lijn. De punten van de scores op de toets voor receptieve woordenschatomvang (rechts) wijken relatief weinig of niet af van de lijn. Op basis van deze plots kan normaliteit aangenomen worden voor de scores op de toets voor receptieve woordenschatomvang, maar niet voor de scores op de schrijftaak.

⁶ De z-score is een maat voor een waarde uitgedrukt in standaarddeviatie-eenheden. Waardes kunnen worden omgerekend naar z-scores, waarna deze direct vergelijkbaar zijn met andere z-scores. Na omrekening naar z-scores ontstaat er een nieuwe verdeling met een gemiddelde van 0 en een standaarddeviatie van 1 (Field, 2013).



Figuur 6. P-P plots van scores op de schrijftaak (links) en scores op de toets voor receptieve woordenschatomvang (rechts)

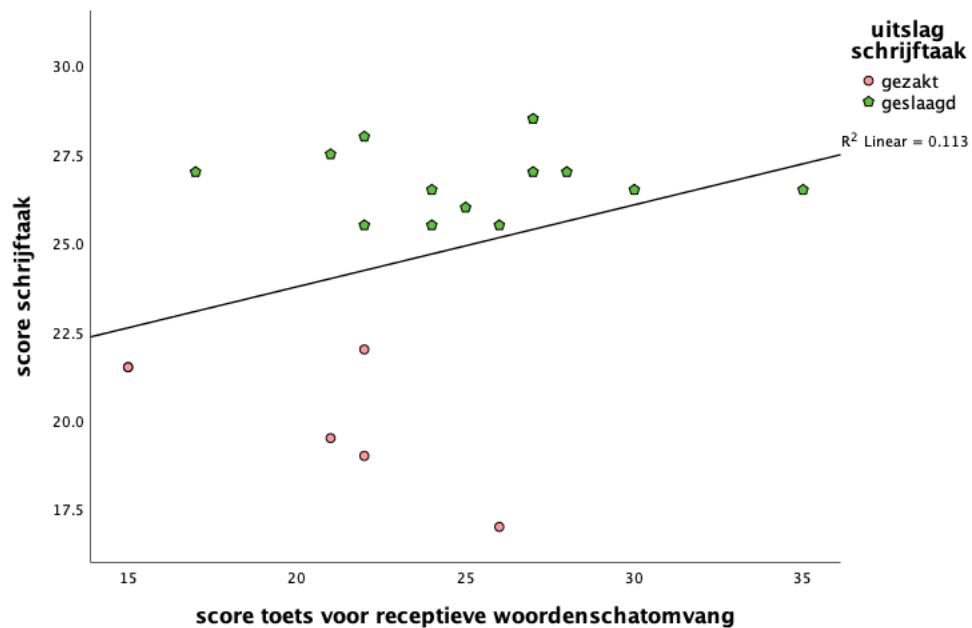
Ook de Kolmogorov-Smirnov-test⁷ wijst inderdaad uit dat de scores op de schrijftaak significant afwijken van normaal, $D(19) = 0.288$, $p < .001$, maar de scores op de toets voor receptieve woordenschatomvang niet, $D(19) = 0.140$, $p = .200$.

De assumpties waaraan voldaan moet zijn voor het berekenen van een correlatie zijn lineariteit en normaliteit. Zoals hierboven beschreven, kan er gesteld worden dat er sprake is van lineariteit en een normale verdeling van de scores op de toets voor receptieve woordenschatomvang, maar de scores op de schrijftaak waren niet normaal verdeeld. Voor het berekenen van een correlatie werd daarom uitgeweken naar een non-parametrische test, waarbij normaliteit geen vereiste is. Er werd gekozen voor het berekenen van Kendall's correlatie, aangezien deze het meest geschikt is in het geval van een relatief kleine groepsgrootte. Er bleek geen significante relatie tussen de scores op de schrijftaak en de scores op de toets voor receptieve woordenschatomvang, $\tau = .243$, 95% BCa CI [-.080, .554], $p = .166$.

Voor het uitvoeren van een regressieanalyse was de afwezigheid van een normale verdeling van de scores op de schrijftaak nog steeds problematisch. In zo'n geval kan data getransformeerd worden middels verschillende door SPSS mogelijk uitvoerbare transformaties. Volgens Field (2013) werkt het kiezen voor een van de mogelijke transformaties als *trial and error*: als de ene geen effect heeft, kan een andere transformatie worden geprobeerd. Deze transformaties hadden echter niet het gewenste effect en de data bleef niet normaal verdeeld. Bij het uitvoeren van de regressie is daarom

⁷ Door middel van de Kolmogorov-Smirnov-test kan statistisch bepaald worden of de data significant afwijkt van een normale verdeling of niet.

ook *bootstrapping*⁸ uitgevoerd. Figuur 7 geeft een scatterplot van de datapunten met de regressielijn weer.



Figuur 7. Scatterplot van het verband tussen de scores op de schrijftaak en de scores op de toets voor receptieve woordenschatomvang

De formule van de weergegeven regressielijn is $y = 19.14 + 0.23 \cdot x$, dus: score schrijftaak = $19.14 + 0.23 \cdot \text{score toets receptieve woordenschatomvang}$. Uit de lineaire regressie bleek dat de score op de toets voor receptieve woordenschatomvang de score op de schrijftaak niet significant voorspelt, $b = .23$, $\beta = .34$, $t(19) = 1.47$, $p = .159$. De score op de toets voor receptieve woordenschatomvang verklaart een klein deel van de variantie van de score op de schrijftaak, $R^2 = .113$, maar dit is niet significant, $F(1,17) = 2.17$, $p = .159$.

⁸ Een statistische techniek waarbij een groot aantal keer een kleinere steekproef wordt genomen van de hele dataset, waarmee de analyse meer robuust wordt.

5 Conclusie

In dit hoofdstuk worden de onderzoeksvraag en deelvragen uit paragraaf 2.5 beantwoord. De hoofdvraag luidde ‘Wat is de relatie tussen woordenschatomvang en schrijfvaardigheid van NT2-leerders met ERK-niveau A2?’. Hieronder zullen de gestelde deelvragen langs gelopen worden, teneinde een antwoord op de overkoepelende hoofdvraag te geven.

Aanvankelijk was het doel van deze scriptie het onderzoeken van de mate van een verband tussen schrijfvaardigheid en *productieve* woordenschatomvang bij leerders van het Nederlands als tweede taal op ERK-niveau A2. Hierbij werd expliciet gekozen voor productieve woordenschatomvang, omdat schrijfvaardigheid een productieve vaardigheid is. Er kan dan verwacht worden dat er een behoorlijke correlatie tussen scores op taken van beide taalaspecten bestaat – een hogere correlatie dan tussen schrijfvaardigheid en *receptieve* woordenschatomvang. Helaas bleek de doelgroep waar dit onderzoek op was afgestemd, namelijk (overwegend lager opgeleide) leerders die bijna toe waren aan het afleggen van het Inburgeringsexamenonderdeel Schrijven, dat niveau A2 vereist, niet voldoende in staat de toets voor productieve woordenschatomvang redelijk te doen. De behaalde scores waren zeer laag.

Zodoende kunnen de eerste twee deelvragen met weinig woorden beantwoord worden. De eerste twee deelvragen luiden ‘In hoeverre is er een relatie tussen productieve woordenschatomvang en schrijfvaardigheid van NT2-leerders op niveau A2?’ en ‘In hoeverre is het mogelijk een koppeling te maken tussen de scores op de WTN-Productief en niveau A2 van het ERK?’. Als gevolg van de beperkte data die verkregen werd van de toets voor productieve woordenschat, kan niet inhoudelijk op deze vragen ingegaan worden. Op basis van de data van dit onderzoek, kan er geen uitspraak worden gedaan over een relatie tussen productieve woordenschatomvang en schrijfvaardigheid. Dat wil niet zeggen dat er geen relatie is. Ondanks de geringe prestaties op de toets voor productieve woordenschatomvang, hebben deze leerders natuurlijk wel een zekere productieve woordenschat. Bij een omvang van nul, zouden zij niet kunnen bedenken welke woorden zij willen of moeten schrijven. Op dit opmerkelijke resultaat wordt verder ingegaan in hoofdstuk 6 Discussie.

De derde deelvraag luidde ‘In hoeverre is er een relatie tussen receptieve woordenschatomvang en schrijfvaardigheid van NT2-leerders op niveau A2?’. De mate van correlatie geeft het antwoord op deze vraag. Kendall’s correlatie bleek echter slechts .243 te zijn. Deze waarde duidt op een zeer lage, of eigenlijk afwezige correlatie. Op basis van de in dit onderzoek verkregen data kan er dus niet gesproken worden van een verband tussen receptieve woordenschatomvang en schrijfvaardigheid bij NT2-leerders op niveau A2.

Het gegeven van een afwezige correlatie tussen scores op receptieve woordenschatomvang en scores op schrijfvaardigheid geeft ook al een antwoord op deelvraag 4, die luidde ‘In hoeverre is het mogelijk een koppeling te maken tussen de scores op de WTN-Receptief en niveau A2 van het ERK?’. De formule score schrijftaak = 19.14 + 0.23 * score toets receptieve woordenschatomvang die bepaald

werd op de datapunten met zeer matige correlatie, was niet significant, en daarmee ook nietszeggend. De formule geeft het best passende verband op de verkregen datapunten weer, maar beschrijft deze punten niet (significant). De formule heeft daarom vrijwel geen betekenis.

Helaas kan er met dit onderzoek weinig toegevoegd worden als antwoord op de hoofdvraag ‘Wat is de relatie tussen woordenschatomvang en schrijfvaardigheid van NT2-leerders met ERK-niveau A2?’. Hoewel er in eerdere, in paragraaf 2.4 besproken, onderzoeken wel verbanden werden gevonden tussen woordenschatomvang en vaardigheden, waaronder schrijfvaardigheid, kon er in de voor dit onderzoek verzamelde data geen significant verband aangetoond worden. Op basis van de verkregen resultaten kan er dus geen uitspraak worden gedaan over de relatie tussen woordenschatomvang en schrijfvaardigheid van NT2-leerders met ERK-niveau A2. Dit is een onverwachte uitkomst, welke verder besproken zal worden in het volgende hoofdstuk; Discussie.

6 Discussie

De twee hoofduitkomsten van dit onderzoek, namelijk de zeer lage scores op de toets voor productieve woordenschatomvang en de afwezigheid van een verband tussen de verkregen schrijfvaardigheidsscores en scores voor de toets voor receptieve woordenschatomvang, zijn onverwacht en opmerkelijk.

De lage prestaties op de toets voor productieve woordenschatomvang zijn waarschijnlijk toe te rekenen aan het feit dat de toets niet geschikt lijkt te zijn voor NT2-leerders die lager opgeleid zijn en een taalvaardigheid van slechts A2-niveau hebben. Frederiks (2016) meldde reeds dat cursisten met niveau B1 de toets als demotiverend ervoeren. Frederiks stelde dat het interessant zou zijn verder onderzoek hiernaar te doen en ‘te onderzoeken of een productieve woordenschatomvangtoets wellicht meer geschikt is voor cursisten op een hoger niveau’ (Frederiks, 2016:42). Zij vervolgde: ‘Wellicht is het ook mogelijk een makkelijkere variant te ontwikkelen voor de cursisten met een lager niveau. Op deze manier kan ook hun productieve woordenschatomvang worden geschat, maar ervaren ze niet het ongemak van een te moeilijke toets.’ (Frederiks, 2016:42-43). Hoewel de toets voor het huidige onderzoek werd ingekort van 50 naar 36 items, is de toets nog steeds te moeilijk gebleken. Zoals hierboven in hoofdstuk 5 reeds genoemd, is het uiteraard niet het geval dat deze leerders *geen* productieve woordenschat hebben. De vraag is hoe deze gemeten kan worden, als dat middels een toets zoals die van Frederiks (2016) niet kan voor dit niveau. Het was namelijk niet het geval dat de items met de meest hoogfrequente doelwoorden over het algemeen wel door alle leerders beantwoord konden worden. Toch zou het interessant kunnen zijn om een toets te ontwikkelen met een aanzienlijk aantal items die alleen afkomstig zijn uit de eerste frequentieband – met de duizend meest frequente woorden – om te onderzoeken of leerders op niveau A2 op een toets met deze items wel redelijk kunnen presteren. Mogelijk werkte het grote aantal onbekende doelwoorden dermate demotiverend, dat ook de wel bekende doelwoorden niet meer betrouwbaar bevraagd werden, en is een toets met meer bekende doelwoorden meer betrouwbaar voor deze doelgroep. Indien dat het geval is, kan middels deze te ontwikkelen toets ook onderzocht worden of het het geval is dat deze leerders slechts een relatief kleine productieve woordenschatomvang hebben (dat wil zeggen: een productieve woordenschatomvang van tussen de 0 en 1000 woorden).

Overigens rapporteert Dolmans (2014) dat de betrouwbaarheid per frequentieband in haar onderzoek met betrekking tot de toets voor receptieve woordenschatomvang ‘aan de lage kant is’ (2014:59). Op basis van persoonlijke communicatie met Nation meldt zij dat een minimum van 30 items per frequentieband nodig is om een hoge betrouwbaarheid te verkrijgen. Dolmans stelt dat de betrouwbaarheid per frequentieband in het geval van de VST (*Vocabulary Size Test*, zie paragraaf 2.3) en haar WTN – en zo geldt hetzelfde voor de productieve versie van de WTN – niet van belang is, omdat het doel van de VST en WTN is om de totale woordenschatomvang te meten. Het zou echter voor een eventuele ontwikkeling van een productieve woordenschatomvangtoets gebaseerd op slechts

één frequentieband dus van belang zijn om deze te voorzien van minimaal 30 items om een hoge betrouwbaarheid te waarborgen.

Wat betreft de afwezigheid van het verband tussen de verkregen schrijfvaardigheidsscores en de scores voor de toets voor productieve woordenschatomvang, kan er aan verschillende verklaringen gedacht worden. Zoals reeds genoemd, werden in andere onderzoeken (Stæhr, 2008; Frederiks, 2017; Snakkers, 2017) wel verbanden gevonden. Verschillen tussen dit onderzoek en de eerdere onderzoeken zijn de groepsgrootte, de opleidings- en taalvaardigheidsniveaus van de leerders en de gebruikte taken. Mogelijk zijn de gebruikte woordenschattoetsen niet betrouwbaar en valide voor gebruik bij lager opgeleide leerders. In een vervolg met een groot aantal lager opgeleide participanten zou de betrouwbaarheid en validiteit bij gebruik bij dit opleidingsniveau onderzocht kunnen worden. Verder bleek de uit de taak voor schrijfvaardigheid verkregen data niet normaal verdeeld te zijn. Dit kan van grote invloed geweest zijn op het berekenen van een verband. Hoewel er is gecontroleerd voor een zo homogeen mogelijke groep, door de taken af te nemen in examentrainingsgroepen waarvan aangenomen zou moeten kunnen worden dat de deelnemende cursisten allen bijna taalvaardigheidsniveau A2 beheersen, waren er grote verschillen tussen de prestaties. Toch waren er in bijvoorbeeld de onderzoeken van Frederiks (2017) en Snakkers (2017) ook enerzijds participanten die wel ‘geslaagd’ waren voor het niveau dat bij voorbaat van hen verwacht werd en anderzijds participanten die ‘gezakt’ waren voor het niveau dat verwacht werd dat ze zouden hebben, dus dat waren ook gevallen van heterogene niveaugroepen. In een dergelijke enigszins heterogene groep kan een leerder met een lage prestatie op schrijfvaardigheid ook een kleine woordenschat hebben en een leerder met een betere prestatie op schrijfvaardigheid ook een grotere woordenschat, waarmee het verwachte verband aangetoond zou kunnen worden. Echter, in de scatterplot van Figuur 7 illustreren het meest linker en meest rechter punt van voor de schrijftaak ‘geslaagde’ participanten gevallen van participanten die 17 op de toets voor receptieve woordenschatomvang en 27 op de schrijftaak respectievelijk 35 op de toets voor receptieve woordenschatomvang en 26,5 op de schrijftaak scoorden. Klaarblijkelijk kunnen leerders met een relatief lage en relatief hoge (receptieve) woordenschatomvang bijna gelijk scoren op schrijfvaardigheid. Als laatste lijkt het niet het geval te zijn dat de schrijfvaardigheidstoetsen van de TANG-toetsen anders beoordeeld worden dan de beoordelingsmodellen voor het Inburgeringsexamen Schrijven voorschrijven. Frederiks (2017) rapporteert over het beoordelingsmodel bij de TANG-toets schrijfvaardigheid: ‘(...) naast punten voor de inhoud en punten voor de grammatica, konden er punten worden gegeven voor spelling, interpunctie en briefconventies.’ (2017:29). Hoewel de verhouding van de puntentoekenning tussen deze onderdelen onbekend is, lijkt dit niet veel af te wijken van de puntentoekenningen zoals voorgeschreven in de beoordelingsmodellen voor het Inburgeringsexamen.

Het kan zijn dat woordenschatomvang zich anders verhoudt tot schrijfvaardigheid dan verwacht onder invloed van andere factoren, zoals de verblijfsduur in Nederland, het wel of niet uitvoeren van (vrijwilligers)werk en het kennen van andere talen. Een aanzienlijk deel van de

woordenschat wordt immers gevormd door buitenschoolse ervaringen (Bossers, 2015). Het zou kunnen dat deze factoren bij hoger opgeleiden minder van invloed zijn, of over het algemeen meer gelijk zijn tussen de leerders. Mogelijk hebben hoger opgeleiden vaker werk, of minstens een zekere werkervaring, in vergelijking met bijvoorbeeld (lager opgeleide) Eritrese boeren, en hebben ze meer ervaring met het leren van een tweede taal of herkennen zij cognaten (woorden in een tweede taal die lijken op een equivalent uit de eerste taal (Bossers, 2015)) uit een eerste taal waarvan de kans op cognaten groter is dan bij bijvoorbeeld het Eritrese Tigrinya. De grootste aandelen participanten in het huidige onderzoek waren afkomstig uit Syrië, Eritrea en Nigeria, terwijl in eerdere onderzoeken ook grotere aandelen participanten afkomstig waren uit Europa.

Bovendien was het opvallend dat enkele doelwoorden met een relatief lagere frequentie toch door sommige participanten wel juist beantwoord werden, terwijl items ‘rondom’ het item met het betreffende doelwoord niet bekend bleken. Waarschijnlijk betrof dit overwegend functionele woorden die bekend waren doordat deze vanwege het nut ervan geleerd waren en niet vanwege de frequentie. Daarnaast kwamen er in de toets inderdaad enkele (relatief laagfrequente) cognaten voor die door participanten die ook Engels spraken goed beantwoord werden.

Voor eventueel herhalingsonderzoek wordt aanbevolen een grotere groep participanten met meer diverse achtergronden te laten deelnemen. Een interessante vraag kan zijn hoe hoger opgeleiden met niveau A2 de (ingekorte versie met 36 items van de) toets voor productieve woordenschatomvang ervaren. Dan zou uitgesloten worden of het taalniveau of het opleidingsniveau van de participanten problematisch was in het huidige onderzoek. Nog belangrijker is de vraag of de toets in de huidige vorm de beste manier is om productieve woordenschatomvang te meten bij relatief lage taalvaardigheidsniveaus. Om dat te onderzoeken zou een uitgebreidere toets die slechts enkel de eerste frequentieband of eerste twee frequentiebanden representeert ontwikkeld en uitgetest kunnen worden. Overigens is het daarvoor van belang dat het willekeurig kiezen van doelwoorden uit een frequentieband niet ‘al te willekeurig’ gebeurt. Tijdens het inkorten van de toets voor productieve woordenschatomvang voor het huidige onderzoek, viel het op dat items 31 tot en met 36 doelwoorden hadden die afkomstig waren uit de woorden 3001-3500. Aangezien een item 100 woorden representeert, zou het doelwoord van item 36 afkomstig moeten zijn uit de woorden 3501-3600. Hier zijn dus tien woorden willekeurig gekozen uit de vierde frequentieband, welke niet gelijkmatig verdeeld waren over elk van de tien honderdtallen uit een frequentieband waarvan elk item er een zou moeten representeren. Het is van belang dat de items zo gekozen worden, dat die daadwerkelijk geëxtrapoleerd kunnen worden naar de woorden die de items vertegenwoordigen.

Bibliografie

- Alderson, J. C. (2007). The CEFR and the Need for More Research. *The Modern Language Journal*, 91(4), 659-663.
- Bakker, I. de (2015). Schrijven. In B. Bossers, F. Kuiken, & A. Vermeer (Red.), *Handboek Nederlands als tweede taal in het volwassenenonderwijs* (pp. 317-357). Bussum: Coutinho.
- Bauer, L. & Nation, P. (1993). Word families. *International Journal of Lexicography* 6(4), 253-279.
- Bossers, B. (2015). Woordenschat. In B. Bossers, F. Kuiken, & A. Vermeer (Red.), *Handboek Nederlands als tweede taal in het volwassenenonderwijs* (pp. 171-211). Bussum: Coutinho.
- Bossers, B., Kuiken, F., & Vermeer, A. (2015). Maatschappelijke, politieke en culturele aspecten. In B. Bossers, F. Kuiken, & A. Vermeer (Red.), *Handboek Nederlands als tweede taal in het volwassenenonderwijs* (pp. 395-407). Bussum: Coutinho.
- Dalderop, K., Liemberg, E., & Teunisse, F. (Red.) (2002). *Raamwerk NT2*. De Bilt: BveRaad.
- Dienst Uitvoering Onderwijs (z.j.-a). *Inburgeringsexamen. Beoordelingsmodellen Schrijfvaardigheid*. Geraadpleegd op 12 november 2018, op <https://duo.nl/zakelijk/inburgeren/examens/inburgeringsexamen/beoordelingsmodellen-en-eindtermen.jsp>
- Dienst Uitvoering Onderwijs (z.j.-b). *Examen doen*. Geraadpleegd op 21 april 2019, op <https://www.inburgeren.nl/examen-doen/inhoud-examens.jsp>
- Dienst Uitvoering Onderwijs (2018). *Inburgeringsexamen Schrijfvaardigheid veranderd*. Geraadpleegd op 16 februari 2019, op <https://duo.nl/zakelijk/inburgeren/nieuws/inburgeringsexamen-schrijfvaardigheid-veranderd.jsp>
- Dijkstra, T., Moscoso del Prado Martín, F., Schulpen, B., Schreuder, R., Baayen, R.H. (2005). A roommate in cream: Morphological family size effects on interlingual homograph recognition. *Language and cognitive processes* 20(1/2), 7-41.
- Dolmans, R. (2014). *Woordenschatomvangtoets Nederlands: Een Eentalige Toets voor de Receptieve Woordenschatomvang* (Masterscriptie, Vrije Universiteit, Amsterdam).
- Field, A. (2013). *Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics* (2e ed.). London: Sage.
- Frederiks, L. (2016). *Woordenschattoets Nederlands: een productieve variant. De ontwikkeling van een productieve variant van de Woordenschat Toets Nederlands(WTN)*. (Bachelorscriptie, Vrije Universiteit, Amsterdam).
- Frederiks, L. (2017). *De productieve woordenschatkennis van het Nederlands en de ERK niveaus* (Masterscriptie, Vrije Universiteit, Amsterdam).
- Hulstijn, J.H. (2007). The Shaky Ground beneath the CEFR: Quantitative and Qualitative Dimensions of Language Proficiency. *The Modern Language Journal*, 91(4), 663-667.

- Immigratie- en Naturalisatiedienst (2018). *De cijfers over 2017*. Geraadpleegd op 10 juni 2019, op [https://ind.nl/Documents/Jaarcijfers_2017_\(2\).pdf](https://ind.nl/Documents/Jaarcijfers_2017_(2).pdf)
- Laufer, B. & Nation, P. (1999). A vocabulary-size test of controlled productive ability. *Language Testing* 16(1), 33-51.
- Milton, J. (2013). Measuring the contribution of vocabulary knowledge to proficiency in the four skills. In C. Bardel, C. Lindqvist, & B. Laufer (Eds.), *L2 Vocabulary Acquisition, Knowledge and Use; New Perspectives on Assessment and Corpus Analysis* (pp. 57-78). Amsterdam: European Second Language Association (Eurosla).
- Milton, J., & Alexiou, T. (2009). Vocabulary size and the Common European Framework of Reference for Languages. In B. Richards, M. Daller, D. D. Malvern, P. Meara, J. Milton, & J. Treffers-Daller (Eds.), *Vocabulary Studies in First and Second Language Acquisition. The Interface Between Theory and Acquisition* (pp. 194-211). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Nation, P. (1983). Testing and Teaching Vocabulary. *Guidelines* 5(1), 12-25.
- Nation, P. (2012). *The Vocabulary Size Test*. Geraadpleegd op 17 februari 2019, op <https://www.victoria.ac.nz/lals/about/staff/publications/paul-nation/Vocabulary-Size-Test-information-and-specifications.pdf>
- Nation, P. & Beglar, D. (2007). A vocabulary size test. *The language teacher* 31(7), 9-13.
- Nederlandse Taalunie (2008). *Gemeenschappelijk Europees Referentiekader voor Moderne Vreemde Talen: Leren, Onderwijzen, Beoordelen*. Den Haag: Nederlandse Taalunie.
- Read, J. (2007). Second Language Vocabulary Assessment: Current Practices and New Directions. *International Journal of English Studies*, 7(2), 105-125.
- Snakkers, L. (2017). *Woordenschat en het Europees Referentiekader. Woordenschatomvang op niveau A2 en B1*. (Masterscriptie, Vrije Universiteit, Amsterdam).
- Stæhr, L. S. (2008). Vocabulary size and the skills of listening, reading and writing. *Language Learning Journal*, 36(2), 139-152.
- VVD, CDA, D66, & ChristenUnie (2017). *Vertrouwen in de toekomst. Regeerakkoord 2017 - 2021*. Geraadpleegd op 18 december 2018, op <https://www.tweedekamer.nl/sites/default/files/atoms/files/regeerakkoord20172021.pdf>
- Vermeer, A. (2015). De context van tweedetaalverwerving en tweedetaalleren. In B. Bossers, F. Kuiken, & A. Vermeer (Eds.), *Handboek Nederlands als tweede taal in het volwassenenonderwijs* (pp. 17-48). Bussum: Coutinho.
- Wisniewski, K. (2018). The Empirical Validity of the Common European Framework of Reference Scales. An Exemplary Study for the Vocabulary and Fluency Scales in a Language Testing Context. *Applied Linguistics*, 39(6), 933-959.

Bijlagen

Bijlage A. Gemeenschappelijke Referentieniveaus: globale schaal

Vaardige gebruiker	C2	Kan vrijwel alles wat hij of zij hoort of leest gemakkelijk begrijpen. Kan informatie die afkomstig is uit verschillende gesproken en geschreven bronnen samenvatten, argumenten reconstrueren en hiervan samenhangend verslag doen. Kan zichzelf spontaan, vloeiend en precies uitdrukken en kan hierbij fijne nuances in betekenis, zelfs in complexere situaties, onderscheiden.
	C1	Kan een uitgebreid scala van veeleisende, lange teksten begrijpen en de impliciete betekenis herkennen. Kan zichzelf vloeiend en spontaan uitdrukken zonder daarvoor aantoonbaar naar uitdrukkingen te moeten zoeken. Kan flexibel en effectief met taal omgaan ten behoeve van sociale, academische en beroepsmatige doeleinden. Kan een duidelijke, goed gestructureerde en gedetailleerde tekst over complexe onderwerpen produceren en daarbij gebruikmaken van organisatorische structuren en verbindingswoorden.
Onafhankelijke gebruiker	B2	Kan de hoofdgedachte van een ingewikkelde tekst begrijpen, zowel over concrete als over abstracte onderwerpen, met inbegrip van technische besprekingen in het eigen vakgebied. Kan zo vloeiend en spontaan reageren dat een normale uitwisseling met moedertaalsprekers mogelijk is zonder dat dit voor een van de partijen inspanning met zich meebrengt. Kan duidelijke, gedetailleerde tekst produceren over een breed scala van onderwerpen; kan een standpunt over een actuele kwestie uiteenzetten en daarbij ingaan op de voor- en nadelen van diverse opties.
	B1	Kan de belangrijkste punten begrijpen uit duidelijke standaardteksten over vertrouwde zaken die regelmatig voorkomen op het werk, op school en in de vrije tijd. Kan zich redden in de meeste situaties die kunnen optreden tijdens reizen in gebieden waar de taal wordt gesproken. Kan een eenvoudige lopende tekst produceren over onderwerpen die vertrouwd of die van persoonlijk belang zijn. Kan een beschrijving geven van ervaringen en gebeurtenissen, dromen, verwachtingen en ambities en kan kort redenen en verklaringen geven voor meningen en plannen.
Basisgebruiker	A2	Kan zinnen en regelmatig voorkomende uitdrukkingen begrijpen die verband hebben met zaken van direct belang (bijvoorbeeld persoonsgegevens, familie, winkelen, plaatselijke geografie, werk). Kan communiceren in simpele en alledaagse taken die een eenvoudige en directe uitwisseling over vertrouwde en alledaagse kwesties vereisen. Kan in eenvoudige bewoordingen aspecten van de eigen achtergrond, de onmiddellijke omgeving en kwesties op het gebied van directe behoeften beschrijven.
	A1	Kan vertrouwde dagelijkse uitdrukkingen en basiszinnen, gericht op de bevrediging van concrete behoeften, begrijpen en gebruiken. Kan zichzelf aan anderen voorstellen en kan vragen stellen en beantwoorden over persoonlijke gegevens zoals waar hij/zij woont, wie hij/zij kent en dingen die hij/zij bezit. Kan op een simpele wijze reageren, aangenomen dat de andere persoon langzaam en duidelijk praat en bereid is om te helpen.

Figuur A1. Gemeenschappelijke Referentieniveaus: globale schaal. Herdrukt van *Gemeenschappelijk Europees Referentiekader voor Moderne Vreemde Talen: Leren, Onderwijzen, Beoordelen* (p. 26) door Nederlandse Taalunie, 2008, Den Haag: Nederlandse Taalunie.

Bijlage B. Raamwerk NT2 – Schrijven niveau A2

Vaardigheid: Schrijven
Niveau: A2

Beheersingsniveau
Kan korte, eenvoudige notities en boodschappen opschrijven. Kan een zeer eenvoudige persoonlijke brief schrijven, bijvoorbeeld om iemand voor iets te bedanken.

Subvaardigheden en Descriptoren	Voorbeelden bij de descriptoren	Tekstkenmerken productief
<p>1. Correspondentie Kan heel eenvoudige persoonlijke brieven schrijven om dankbaarheid of verontschuldiging overbrengen.</p> <p>2. Aantekeningen, berichten, formulieren Kan een korte, eenvoudige boodschap noteren als om herhaling of herformulering gevraagd kan worden. Kan korte, eenvoudige aantekeningen of boodschappen gerelateerd aan zaken van onmiddellijke noodzaak schrijven.</p> <p>3. Verslagen en rapporten (geen descriptor op dit niveau)</p> <p>4. Vrij schrijven Kan een aantal eenvoudige frases en zinnen over familie, leefomstandigheden, educatieve achtergrond, huidige of meest recente baan schrijven.</p>	<p>De voorbeelden zijn opgenomen op de volgende pagina, uitgesplitst naar de domeinen werk, opleiding en dagelijks leven.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ onderwerp De onderwerpen zijn alledaags en vertrouwd. ▪ woordenschat en woordgebruik Standaardpatronen met uit het hoofd geleerde uitdrukkingen en kleine groepen van woorden waarmee beperkte informatie wordt overgebracht. ▪ grammaticale correctheid Eenvoudige constructies, echter systematisch met elementaire fouten. ▪ spelling en interpunctie Korte zinnen over alledaagse onderwerpen - bijvoorbeeld een routebeschrijving- zijn correct overgeschreven. Spelling van korte woorden die binnen het mondelinge vocabulaire van de schrijver vallen is fonetisch redelijk correct (volgt echter niet noodzakelijk de standaard spellingsconventies). ▪ coherentie Groepen woorden zijn verbonden met behulp van eenvoudige voegwoorden, zoals: 'en', 'maar' en 'omdat'.

Voorbeelden bij de descriptoren bij schrijven A2:

Voor alle voorbeelden op A2 geldt dat de onderwerpen handelen over de directe leefwereld van de schrijver of over alledaagse onderwerpen. De woordenschat en het gebruik van grammaticale structuren is zeer beperkt. De spelling kan wanneer deze niet direct van een voorbeeld is overgeschreven afwijken van de spellingsregels maar is fonetisch redelijk correct voor zover de woorden behoren tot de mondelinge woordenschat van de schrijver.

1. Correspondentie

Werk

Kan een kort bedankbriefje schrijven aan een collega.

Kan een kort briefje/e-mailbericht aan een klant met verontschuldiging voor een gemaakte fout overschrijven.

Kan in een standaard fax of e-mailbericht de details van een afspraak doorgeven.

Opleiding

Kan briefje/e-mailbericht schrijven aan medeleerling met een bedankje voor de hulp.

Kan briefje/e-mailbericht aan de docent met excuses voor vertraging (van inleveren van werkstuk) overschrijven.

Kan een kort briefje schrijven om zichzelf afwezig te melden.

Dagelijks leven

Kan een Ansichtkaart schrijven om te vertellen hoe de vakantie bevalt.

Kan voor zichzelf of een familielid een bericht van verhindering schrijven voor tandarts/dokter, etc.

Kan een kort briefje schrijven om voor een kind vrij te vragen van school.

Kan een gesprek over een kind aanvragen met een kort briefje aan de leerkracht.

Kan een begeleidend briefje schrijven bij het opsturen van een formulier of een pakje.

2. Aantekeningen, berichten, formulieren

Werk

Kan verlof aanvragen mbv een standaardformulier.

Kan een bestelling noteren op een standaardformulier.

Kan in een kort berichtje voor een collega een boodschap doorgeven, in trefwoorden.

Kan een korte notitie maken van iets dat de chef in een werkoverleg zegt.

Kan voor zichzelf een lijstje maken met aantekeningen voor een gesprek met een leidinggevende.

Kan informatie over zichzelf noteren op een eenvoudig aanmeldingsformulier voor een bedrijfscursus (vooropleiding, beschikbaarheid).

Kan een eenvoudig kaartje maken om een artikel/diensten te koop aan te bieden of te vragen (in de nieuwsbrief, op het prikbord).

Opleiding

Kan accuraat huiswerk noteren in de agenda.

Kan op een eenvoudig aanvraagformulier voor studiepakket de benodigde gegevens noteren.

Kan een korte notitie maken van iets dat de docent zegt in de klas.

Kan een eenvoudig kaartje maken om een artikel of diensten te koop aan te bieden of te vragen (in de schoolkrant).

Dagelijks leven

Kan een telefonisch doorgegeven boodschap noteren voor een huisgenoot, in trefwoorden.

Kan in een e-mailbericht aan een kennis een afspraak maken met betrekking tot activiteit (hobby, sporten, fietsen, boodschappen).

Kan een korte notitie in een agenda schrijven (privé-afspraken).

Kan een eenvoudig kaartje maken om een artikel /diensten te koop aan te bieden of te vragen (in regionale krant, wijkblad).

Etc.

4. Vrij schrijven

Werk

Kan opschrijven welk werk hij/zij graag zou doen.

Kan opschrijven welk werk hij/zij al gedaan heeft en hoe hij/zij dat vond.

Opleiding

Kan opschrijven welke opleiding hij/zij wil kiezen en waarom.

Kan opschrijven welke opleiding hij/zij al gevolgd heeft en hoe hij/zij dat vond.

Kan een fictief verhaaltje schrijven bij een afbeelding of foto gestuurd door een aantal vragen/aandachtspunten.

Kan opschrijven wat er gebeurt naar aanleiding van een serie afbeeldingen.

Kan opschrijven wat er gebeurt naar aanleiding van een praktijkopdracht.

Kan een kort verhaaltje schrijven over de eigen familie (samenstelling, karakteristieken).

Etc.

Figuur B1. Vaardigheid: Schrijven. Niveau: A2. Herdrukt van Raamwerk NT2 door Dalderop, K., Liemberg, E., & Teunisse, F. (Red.) (p. 85-87), 2002, De Bilt: BveRaad.

Bijlage C. Beoordelingsmodellen Inburgeringsexamen Schrijven

Beoordelingsmodel korte taak Formulier Inburgeringsexamen Schrijven

Adequaatheid/begrijpelijkheid	
0 punten	De tekst is niet leesbaar en/of herkenbaar als uitwerking van de opdracht, of er is helemaal geen uitwerking.
1 punt	De tekst is nauwelijks acceptabel en met zeer veel moeite herkenbaar als uitwerking van de opdracht en/of de uitwerking voldoet niet volledig aan de specifieke opdrachtbeschrijving.
2 punten	De tekst is acceptabel en herkenbaar als uitwerking van de opdracht.
3 punten	De tekst is volledig acceptabel en is een goede uitwerking van de opdracht.
<i>Algemeen</i>	Indien adequaatheid/begrijpelijkheid 0 punten krijgt, worden de overige beoordeelaspecten met een 0 beoordeeld.
<i>Specifiek</i>	De tekst wordt beoordeeld als acceptabel (2 punten) wanneer: <i>Hier wordt per opdracht een opdrachtspecifieke beoordeling aan toegevoegd.</i>
Spelling	
0 punten	De tekst voldoet niet aan de beschrijving van dit criterium zoals geformuleerd bij 1 punt.
1 punt	Veelvoorkomende korte woorden zijn fonetisch redelijk correct gespeld en persoonlijke gegevens zijn correct gespeld.
2 punten	De spelling is redelijk correct. Eventuele spelfouten tasten de begrijpelijkheid niet aan.
Conventies	
0 punten	Het formulier is niet of niet correct ondertekend.
1 punt	Het formulier is correct ondertekend.
Woordenschat	
0 punten	De tekst voldoet niet aan de beschrijving van dit criterium zoals geformuleerd bij 1 punt.
1 punt	De tekst bestaat uit standaardpatronen, uitdrukkingen en kleine groepen van woorden waarmee beperkte informatie wordt overgebracht.
2 punten	Het woordgebruik in de tekst is redelijk gevarieerd.

Beoordelingsmodel korte taak Correspondentie Inburgeringsexamen Schrijven

Adequaatheid	
0 punten	De tekst is niet leesbaar en/of herkenbaar als uitwerking van de opdracht, of er is helemaal geen uitwerking.
1 punt	De tekst is nauwelijks acceptabel en met zeer veel moeite herkenbaar als uitwerking van de opdracht en/of de uitwerking voldoet niet volledig aan de specifieke opdrachtbeschrijving.
2 punten	De tekst is acceptabel en herkenbaar als uitwerking van de opdracht.
3 punten	De tekst is volledig acceptabel en is een goede uitwerking van de opdracht.
<i>Algemeen</i>	<i>Indien adequaatheid 0 punten krijgt, worden de overige beoordeelaspecten met een 0 beoordeeld.</i>
<i>Specifiek</i>	<i>de tekst wordt beoordeeld als acceptabel (2 punten) wanneer: Hier wordt per opdracht een opdrachtspecifieke beoordeling aan toegevoegd.</i>
Grammaticale correctheid	
0 punten	De tekst bevat veel grammaticale fouten.
1 punt	De tekst bevat redelijk wat grammaticale fouten.
2 punten	De tekst bevat nauwelijks of geen grammaticale fouten.
Spelling	
0 punten	De tekst voldoet niet aan de beschrijving van dit criterium zoals geformuleerd bij punt 1.
1 punt	Veelvoorkomende korte woorden zijn fonetisch redelijk correct gespeld en persoonlijke gegevens zijn correct gespeld.
2 punten	De spelling is redelijk correct. Eventuele spelfouten tasten de begrijpelijkheid niet aan.
Coherentie	
0 punten	De tekst voldoet niet aan de beschrijving van dit criterium zoals geformuleerd bij punt 1.
1 punt	Er is een duidelijke samenhang in de tekst te herkennen, al dan niet bewerkstelligd door gebruik van eenvoudige voegwoorden (zoals <i>en</i> , <i>maar</i> , <i>want</i> en <i>omdat</i>) en/of verwijswaarden (zoals <i>die</i> of <i>dat</i>).
Woordenschat	
0 punten	De tekst voldoet niet aan de beschrijving van dit criterium zoals geformuleerd bij punt 1.
1 punt	De tekst bestaat uit standaardpatronen, uitdrukkingen en kleine groepen van woorden waarmee beperkte informatie wordt overgebracht.
2 punten	Het woordgebruik in de tekst is redelijk gevarieerd.

Beoordelingsmodel korte taak Vrij Schrijven Inburgeringsexamen Schrijven

Adequaatheid	
0 punten	De tekst is niet leesbaar en/of herkenbaar als uitwerking van de opdracht, of er is helemaal geen uitwerking.
1 punt	De tekst is nauwelijks acceptabel en met zeer veel moeite herkenbaar als uitwerking van de opdracht en/of de uitwerking voldoet niet volledig aan de specifieke opdrachtbeschrijving.
2 punten	De tekst is acceptabel en herkenbaar als uitwerking van de opdracht.
3 punten	De tekst is volledig acceptabel en is een goede uitwerking van de opdracht.
<i>Algemeen</i>	<i>Indien adequaatheid 0 punten krijgt, worden de overige beoordeelaspecten met een 0 beoordeeld.</i>
<i>Specifiek</i>	<i>de tekst wordt beoordeeld als acceptabel (2 punten) wanneer: Hier wordt per opdracht een opdrachtspecifieke beoordeling aan toegevoegd.</i>
Grammaticale correctheid	
0 punten	De tekst bevat veel grammaticale fouten.
1 punt	De tekst bevat redelijk wat grammaticale fouten.
2 punten	De tekst bevat nauwelijks of geen grammaticale fouten.
Spelling	
0 punten	De tekst voldoet niet aan de beschrijving van dit criterium zoals geformuleerd bij punt 1.
1 punt	Veelvoorkomende korte woorden zijn fonetisch redelijk correct gespeld en persoonlijke gegevens zijn correct gespeld.
2 punten	De spelling is redelijk correct. Eventuele spelfouten tasten de begripelijkheid niet aan.
Coherentie	
0 punten	De tekst voldoet niet aan de beschrijving van dit criterium zoals geformuleerd bij punt 1.
1 punt	Er is een duidelijke samenhang in de tekst te herkennen, al dan niet bewerkstelligd door gebruik van eenvoudige voegwoorden (zoals <i>en</i> , <i>maar</i> , <i>want</i> en <i>omdat</i>) en/of verwijzwoorden (zoals <i>die</i> of <i>dat</i>).
Woordenschat	
0 punten	De tekst voldoet niet aan de beschrijving van dit criterium zoals geformuleerd bij punt 1.
1 punt	De tekst bestaat uit standaardpatronen, uitdrukkingen en kleine groepen van woorden waarmee beperkte informatie wordt overgebracht.
2 punten	Het woordgebruik in de tekst is redelijk gevarieerd.

Beoordelingsmodel aanvullingen Inburgeringsexamen Schrijven

Adequaatheid/begrijpelijkheid	
0 punten	De tekst is niet leesbaar en/of herkenbaar als uitwerking van de opdracht, of er is helemaal geen uitwerking.
1 punt	De tekst is voldoende uitgewerkt en herkenbaar als uitwerking van de opdracht.
<i>Algemeen</i>	Indien adequaatheid/begrijpelijkheid 0 punten krijgt, wordt het aspect grammatica met een 0 beoordeeld.
<i>Specifiek</i>	De tekst wordt beoordeeld als voldoende (1 punt) wanneer: <i>Hier wordt per opdracht een opdrachtspecifieke beoordeling aan toegevoegd.</i>
Grammaticale correctheid	
0 punten	De tekst bevat veel grammaticale fouten.
1 punt	De tekst bevat redelijk wat grammaticale fouten.
2 punten	De tekst bevat nauwelijks of geen grammaticale fouten.

Figuur C1. Beoordelingsmodellen Schrijfvaardigheid. Herdrukt van *Inburgeringsexamen* website, door Dienst Uitvoering Onderwijs, z.j.-a, geraadpleegd op 12 november 2018 van <https://duo.nl/zakelijk/inburgeren/examens/inburgeringsexamen/beoordelingsmodellen-en-eindtermen.jsp>

Bijlage D. Formulier toestemmingsverklaring en achtergrondinformatie participant

Toestemmingsverklaring



Universiteit
Leiden

Beste NT2-cursist,

Je gaat meedoen aan een onderzoek van de Universiteit Leiden. Je gaat een schrijfofdracht en een woordenschatopdracht maken. Je doet alleen mee als je het wilt. Het moet niet. Het is geen examen. Als je wilt stoppen met de opdrachten, dan mag je stoppen. Je hoeft niet te zeggen waarom je wilt stoppen.

Je gegevens en je antwoorden blijven anoniem. Dat betekent: we schrijven je naam niet in teksten over het onderzoek.

Heb je een vraag? Je kunt nu vragen stellen aan de docent.

Begrijp je alles? Zet dan je handtekening.

Handtekening _____

Datum __ / __ / 2019

Achtergrondinformatie participant

Vul hier je gegevens in.

Naam _____

Geboortedatum __ / __ / ____ man vrouw

Uit welk land kom je? _____

Hoe lang ben je in Nederland? _____ jaar en _____ maanden

Welke talen spreek je? _____

Heb je éérsst les over het alfabet gehad?

Dus: heb je alfabetisering gedaan? nee ja, _____ maanden

Bijlage E. Afgenomen taak voor schrijfvaardigheid

1. Een e-mail schrijven

U hebt een abonnement voor televisie en mobiele telefoon bij KPN. U wilt het abonnement voor televisie niet meer hebben. U wilt wel uw abonnement voor uw mobiele telefoon houden. U wilt ook weten hoeveel dat abonnement kost. U schrijft een e-mail aan KPN.

- Schrijf wat u wilt.
- Schrijf waarom u dat wilt. Bedenk het zelf.
- Vraag hoeveel het abonnement kost.

Schrijf de e-mail.
Schrijf in hele zinnen.

Aan: klantenservice@kpn.nl

Onderwerp: veranderen van abonnementen

Beste meneer, mevrouw,

Met vriendelijke groet,

2. Formulier inschrijving uitzendbureau

U wilt zich inschrijven bij een uitzendbureau. Het liefst wilt u werken in een winkel. U hebt namelijk al drie jaar in een supermarkt gewerkt. U hebt de middelbare school afgemaakt. U kunt elke dag werken, behalve op dinsdag en zondag.

Vul het formulier in.

Inschrijfformulier uitzendbureau De HUB	
Naam	<input type="text"/> M <input type="text"/> V
Voornaam	<input type="text"/>
Geboortedatum	<input type="text"/>
Adres + huisnummer	<input type="text"/>
Woonplaats	<input type="text"/>
Telefoonnummer	<input type="text"/>
E-mailadres	<input type="text"/>
Hebt u een rijbewijs?	<input type="text"/>
Wat voor werk wilt u doen?	<input type="text"/>
Welke dagen bent u beschikbaar?	<input type="text"/>
Hebt u een opleiding gedaan? Zo ja, welke?	<input type="text"/>
Hebt u ervaring? Zo ja, wat voor ervaring?	<input type="text"/>
Handtekening	<input type="text"/>

3. Tip voor een leuk uitje in uw woonplaats

U krijgt elke week een wijkkrant. Iedereen uit de buurt mag iets voor deze krant schrijven.

U schrijft in de wijkkrant over iets wat u leuk vindt om te doen in uw woonplaats. Andere mensen vinden dat misschien ook leuk. Schrijf minimaal drie zinnen op. Denk aan:

Wat is leuk om te doen in uw woonplaats?

Waarom is dat leuk?

Waar in uw woonplaats is het?

Schrijf in hele zinnen.

Dit is mijn tekst over een leuk uitje in mijn woonplaats:

4. Afspraak verzetten

U hebt een afspraak met uw collega voor een overleg over het werk. U kunt niet komen. U schrijft een e-mail aan uw collega Hakim. U vraagt of de afspraak op een andere dag kan.

- Schrijf op waarom u mailt.
- Schrijf waarom u niet kunt afspreken. Bedenk het zelf.
- Schrijf wanneer u wel kunt afspreken.

Schrijf de e-mail.
Schrijf in hele zinnen.

Aan: hakim@hqcompany.nl

Onderwerp: verzetten afspraak

Beste Hakim,

Groeten,