

## **Woordenschat in het onderwijs Nederlands voor autochtone en allochtone leerlingen**

“Wat is *Lítost*?

*Lítost* is een Tsjechisch woord dat onvertaalbaar is in andere talen. Het staat voor een gevoel, zo immens als een wijd opengetrokken harmonika, een gevoel dat een synthese is van vele andere gevoelens: verdriet, medelijden, zelfverwijt en hunkering. De eerste lettergreep van dit woord, beklemtoond en lang uitgesproken, klinkt als het gejang van een in de steek gelaten hond.” (Milan Kundera; *Het boek van de lach en de vergetelheid*, 1986:154)

Als het over woordenschatonderwijs gaat, dan is het handig ons te verplaatsen in de situatie van een leerling die een woord niet begrijpt. Dat kunnen we niet wanneer we het hebben over woorden als ‘tafel’ of ‘huis’, want die zijn ons overbekend. We moeten woorden gebruiken die we echt niet begrijpen. Het bovenstaande citaat van Milan Kundera biedt een goede gelegenheid. Welke moeilijkheden ontstaan als de betekenis van een woord met een onbekende inhoud moet worden omschreven? Weet u nu wat het woord *Lítost* eigenlijk betekent? Waarschijnlijk niet. U komt hoogstens tot fragmentarische kennis van de betekenis. Bijvoorbeeld, het heeft iets te maken met gevoelens (jazelfs, immense gevoelens), maar we hebben nog geen referentie aan de ons bekende werkelijkheid. Is het misschien een gevoel dat alleen Tsjechen hebben? Voelt het onaangenaam aan (zie ‘verdriet’ en ‘zelfverwijt’), heeft het iets met heimwee te maken (zie ‘hunkering’), gaat het om leed van anderen (zie ‘medelijden’)? Kundera heeft nog vele bladzijden nodig om het uit te leggen, gebruikt voorbeelden van menselijke situaties waarin het woord van toepassing is en diverse definitiezinnen die een of ander aspect van het woord en zijn gebruikswaarde tot uitdrukking moeten brengen. Enkele voorbeelden:

“*Lítost* is een kwellende toestand die ontstaat door een plotseling onthulde eigen zieligheid.”

“*Lítost* werkt als een tweetaktmotor. Na het gevoel van smart volgt wraakzucht.”

“*Lítost* is (...) typerend voor de leeftijd van onervarenheid. Het is een van de versieringen van de jeugd.”

Uit deze uitgebreide (en bloemrijke) beschrijving van een woordbetekenis kunnen we in ieder geval leren dat het verwerven van woordenschat geen simpele kwestie is. Weten wat een woord betekent houdt niet alleen in dat men een definitie kan geven van het woord, of dat men het woord in een zin kan gebruiken. Weten wat een woord betekent houdt ook in dat men zich in de wereld beweegt waarnaar het woord verwijst en waarin de mensen leven die het woord gebruiken.

Veel leerlingen in de basisschool en het voortgezet onderwijs bevinden zich in een gelijksoortige situatie als wij, als we proberen te begrijpen wat woorden als 'Litost' betekenen. Een stadskind in groep 4 van de basisschool dat nog nooit in een bos is geweest, wordt bijvoorbeeld geconfronteerd met woorden als 'bospad', 'struik' en 'slootje'. Een leerling in de brugklas worstelt met woorden als 'structuur', 'systeem' en 'analyseren'. Het onderwijs Nederlands heeft lange tijd geen bijzondere aandacht gegeven aan de rol van woordenschat. Woordenschat werd gezien als een aspect dat alleen in het vreemde-talenonderwijs aparte aandacht verdient. Bij Nederlands - als moedertaal - moest de woordenschat die leerlingen al van huis uit meenamen voldoende zijn om een verdere spontane groei (zowel in het taalonderwijs als in andere vakken) mogelijk te maken.

De laatste jaren is binnen de taaldidactiek een verhoogde belangstelling te zien voor de rol van woordenschat in het onderwijs Nederlands. Deze belangstelling is voor een groot deel het resultaat van de aandacht die aan woordenschat gegeven wordt in het onderwijs aan (allochtone) leerlingen met Nederlands als tweede taal (NT2). Van deze leerlingen is uit onderzoek duidelijk geworden dat ze een forse achterstand hebben qua woordenschat, in vergelijking met Nederlandstalige leerlingen (Verhoeven & Vermeer, 1992; Tesser & Vierke, 1993). Niet alleen voor allochtone leerlingen, maar ook voor groepen autochtone leerlingen lijken er belangrijke tekorten te zijn in de beschikbare woordenschat. Deze tekorten kunnen tot gevolg hebben dat de leerprestaties achterblijven op diverse gebieden, zoals lezen, schrijven en wereldoriëntatie. Het is dus niet verwonderlijk dat er steeds meer aandacht komt voor lesmateriaal en leergangen waarin expliciet woordenschatonderwijs gegeven wordt. Vergroting van de woordenschat heeft naar verwachting positieve gevolgen voor de hele schoolloopbaan van vele leerlingen.

Er is met veel optimisme gewerkt aan aparte woordenschatcursussen als aanvulling op het gebruikelijke onderwijs Nederlands. Vaak ligt de nadruk op het onderwijzen van de betekenis van zoveel mogelijk woorden. Er zijn bijvoorbeeld materialen voor de onderbouw van de basisschool ontwikkeld ('Knoop het in je oren', 'Laat wat van je horen' en 'Taalplan Kleuters' van het Projectbureau Rotterdam). Ook voor het voortgezet onderwijs en het onderwijs aan volwassenen zijn cursussen ontwikkeld, vooral gericht op beginnende sprekers van Nederlands als tweede taal. Er is eveneens aandacht voor meer geïntegreerde vormen van woordenschatonderwijs. Hierbij staat niet het onderwijzen van zoveel mogelijk woorden centraal, maar systematische aandacht voor woordaanbod en (incidenteel) leren van woordbetekenissen in telkens wisselende teksten en contexten. Het Steunpunt NT2 in Leuven heeft hiervan voorbeelden ontwikkeld, met materialen als 'Taalmateriaal' en 'Taalverhaal' (voor kleuters), en 'Klimop' en 'Tatami' (voortgezet onderwijs). In de geïntegreerde taalmethode 'De Toren van Babel' (basisonderwijs) is systematisch aandacht besteed aan de rol van woordenschat. Ook in Nederland zijn experimenten met meer geïntegreerd woordenschatonderwijs te vinden, bijvoorbeeld de 'Dinokrokusmethode' voor kleuters (Uilenburg & Plooi, 1996). Daarnaast wordt ook gepleit voor andere

aanpakken, bijvoorbeeld leren woordbetekenissen uit de context afleiden of leerlingen zoveel mogelijk te laten lezen.

Het aanvankelijke optimisme lijkt langzamerhand vervangen te worden door een wat voorzichtigere en meer realistische houding. De ervaringen met systematisch woordenschatonderwijs geven nog geen aanleiding tot juichen. De verwachting dat de woordenschat van veel leerlingen snel vergroot kan worden en dat daarmee hun achterstand kan worden opgeheven, is in de praktijk nog niet bewaarheid. Vaak blijkt het erg veel tijd te kosten woorden zodanig te onderwijzen, dat leerlingen er ook zichtbaar van kunnen profiteren. Er is veel herhaling en consolidering van kennis nodig. Er moeten telkens nieuwe contexten voor een woord gegeven worden en zelfs dan blijft de betekenis van leerlingen vaak beperkt tot oppervlakkige elementen. Wie de bladzijdenlange beschrijving van de betekenis van het woord 'Lítost' leest, verbaast zich daarover niet. Het bezit van een genuanceerde kennis van woordbetekenissen vereist een al even genuanceerde kennis van de wereld waarnaar die betekenissen verwijzen. Zonder die wereldkennis blijft de betekenis van het woord leeg: koppeling van woorden aan andere woorden, zonder dat werkelijk inzicht ontstaat. Woorden zijn veel meer dan de *bouwstenen* van zinnen en teksten. Wie zo een metafoor gebruikt, raakt al gauw in de verleiding te denken dat het leren begrijpen van woorden veel simpeler is dan het leren begrijpen van zinnen of teksten. Misschien moeten we de metafoor voor deze gelegenheid maar eens omkeren: jazeker, zinnen en teksten zijn opgebouwd uit woorden, maar om de betekenis van woorden goed uit te leggen zijn vaak vele zinnen en teksten nodig.

Graves (1987) onderscheidt drie benaderingen voor de woordenschatdidactiek:

1. (expliciet) leren van woorden;
2. leren hoe woorden geleerd kunnen worden;
3. leren over woorden.

Ook al ligt in veel methoden nadruk op de eerste benadering, toch zijn aspecten van de twee andere benaderingen ook aan de orde. Leren hoe woorden geleerd kunnen worden, gaat bijvoorbeeld over het gebruik van context, woordvorm, naslagwerken en strategieën om de betekenis van onbekende woorden te ontrafelen. Leren over woorden betekent bijvoorbeeld dat men zich realiseert dat een woord verschillende betekenissen kan hebben en hoe dat komt. Het betekent ook dat de betekenis van een woord vaak niet simpel is weer te geven in een definitie, maar een complexe werkelijkheid uitdrukt, waarmee men ervaring moet hebben voordat men hem kan begrijpen. Dit besef noopt tot een sterke relatie tussen woordenschatonderwijs en zaakvakken, een aanpak die vooral bepleit wordt in de 'Content Based Approach' (zie Brinton, Snow & Wesche, 1989).

Zoals gezegd is woordenschatonderwijs een tamelijk nieuwe ontwikkeling in de vakdidactiek Nederlands. Het is misschien wat te kras om over kinderschoenen te spreken, maar een uitgekristalliseerde consensus over woordenschatdidactiek is nog ver te zoeken. Ook in de onderwijspraktijk is nog weinig te merken van convergentie. Het is bijvoorbeeld nog onduidelijk waarop de nadruk moet liggen in het



woordenschatonderwijs (leren van zoveel mogelijk woorden, incidenteel leren van woorden in teksten, leren hoe woorden geleerd kunnen worden of leren over woorden), hoe men rekening moet houden met verschillende groepen leerlingen, hoeveel woorden leerlingen in een beperkte tijd kunnen leren en hoe effectief woordenschatonderwijs eigenlijk kan zijn.

Dit themanummer heeft niet de ambitie op deze vragen sluitende antwoorden te formuleren. Wel vormt het nummer een uitstekende aanleiding om een *state-of-the-art* van de kennis over woordenschatonderwijs in de Lage Landen op te maken. Zo krijgen we een duidelijker beeld van de antwoorden die op dit moment voorhanden zijn, de controversen die in het veld heersen, en (vooral) op de vragen die nog dienen te worden gesteld en beantwoord. Fundamentele kwesties in de discussie rond woordenschatonderwijs vinden we de volgende:

1. *De definitiekwestie*: wat is woordenschat precies en wat is zijn functie in taalgebruik? Is een scheiding tussen woordenschat, andere soorten taalkennis (zoals syntaxis en pragmatiek) en wereldkennis strikt te maken?
2. *De plaats van woordenschat in de taalverwerving*: hoe verloopt woordenschatverwerving? Hoe is het mentaal lexicon gestructureerd, en hoe krijgt het vorm? Zijn daarbij verschillen op te tekenen in processen van eerste- en tweede-taalverwerving?
3. *De praktijk van het woordenschatonderwijs*: moet in het onderwijs expliciet (en voor alle leerlingen) aandacht aan woordenschat geschonken worden? Hoe verhoudt woordenschatonderwijs zich tot andere aspecten van het curriculum? Hoe dient woordenschatonderwijs vormgegeven te worden om effectief te zijn?

De redactie van Spiegel is te rade gegaan bij recent onderzoek dat in Nederland en Vlaanderen ter zake is gedaan. We wilden daarbij een zeker evenwicht nastreven tussen de drie bovengenoemde kwesties. Bij de inventarisatie van mogelijke bijdragen bleek al gauw dat dit niet realiseerbaar was. Al de onderzoeksbijdragen in dit nummer hebben betrekking op de derde kwestie. Ze richten zich op de praktische realisatie en de effecten van woordenschatonderwijs (Van Daalen, De Glopper & Schouten-van Parreren en Appel & Vermeer) en de behoefte aan woordkennis in de onderwijspraktijk (Schrooten). Waarom hebben we over de andere twee kwesties geen bijdragen gevonden? We moeten constateren dat bij ons kennelijk geen praktijkgericht onderzoek op deze gebieden wordt gedaan. Naar de redenen daarvoor kunnen we slechts gissen. Het lijkt erop dat deze kwesties teveel overgelaten worden aan de meer 'pure' wetenschapsbeoefenaars in de taalkunde, de psycho- en sociolinguïstiek en de taalfilosofie. Het is zeker niet makkelijk om de brug te slaan naar de complexe wereld van het onderwijs. Ook is het mogelijk dat we te maken hebben met een capaciteitsprobleem. Het onderzoekspotentieel naar praktijkgerichte vraagstellingen in het taalonderwijs is beperkt. De laatste tijd is veel aandacht uitgegaan naar de ontwikkeling en evaluatie van woordenschatonderwijs, zodat er weinig gelegenheid was voor de andere kwesties. Hoe dan ook, het is te hopen dat er

in de toekomst wel onderzoek wordt gedaan waarin de definitie van woordenschat en/of de plaats in de taalverwerving systematisch betrokken worden op woordenschatonderwijs. Welke consequenties bijvoorbeeld hebben bepaalde definities voor de inrichting van het woordenschatonderwijs? En hoe kan men zo efficiënt mogelijk gebruik maken van de spontane woordenschatverwerving van diverse groepen leerlingen?

Maartje van Daalen, Kees de Glopper en Carolien Schouten-van Parreren doen verslag van een onderzoek naar de effecten van een interventieprogramma van acht lessen waarin leerlingen aan het eind van de basisschool strategieën leren om woorden uit de context af te leiden. Hierbij was het de bedoeling dat de kinderen de woorden die ze afleidden goed leerden. Volgens de auteurs is het leren uit context een veel belangrijker bron van de woordenkennis dan directe instructie:

“Directe instructie van alle woorden die kinderen moeten kennen is niet alleen onbegonnen werk, maar bovendien blijken kinderen woorden te kennen die nooit zijn uitgelegd of onderwezen.” (Miller 1991)

Op een schriftelijke toets voor het afleiden van woordbetekenissen, afgenomen na afloop van de training bleek de experimentele groep echter niet beter te presteren dan een controlegroep. Uitvoerig beschrijven de onderzoekers dan een vervolgstudie waarin protocollen verzameld zijn van 16 getrainde en 16 controle-leerlingen. Doel hiervan is te achterhalen of de getrainde leerlingen toch iets hebben geleerd van de lessen, ook al is dat niet zichtbaar in de kwaliteit van de afgeleide woordbetekenissen. Inderdaad blijken er relevante verschillen te bestaan in soorten afleidactiviteiten van de twee groepen leerlingen. De auteurs vragen zich vervolgens af wat de redenen kunnen zijn van het uitblijven van het gewenste effect. Enerzijds noemen ze de complexiteit van de training, in combinatie met de korte duur ervan als voorname reden. Anderzijds het feit dat er slechts één context per doelwoord was gegeven, terwijl de status van daaruit af te leiden informatie over het woord nogal onzeker is.

“Het gevolg lijkt te zijn geweest dat de getrainde leerlingen zich terughoudend hebben opgesteld en eerder te weinig dan teveel hebben afgeleid uit de beschikbare contexten.”

Het lijkt er dus op dat voor het leren van succesvolle afleidstrategieën meer contexten en meer onderwijstijd nodig zijn. Ook moet de inhoud van de training zelf zo eenvoudig mogelijk zijn.

René Appel en Anne Vermeer bespreken in hun bijdrage de rol van het geheugen in het woordenschatonderwijs. Ze gaan in op diverse aspecten die volgens geheugentheorieën van belang zijn voor het herinneren van woorden, zoals de samenhang van stimuli, de relaties in een netwerk van woorden, de diepte van verwerking van stimuli, de beelden die woorden oproepen en de context waarin de woorden aangeboden worden. Vervolgens geven de auteurs een overzicht van de effecten die gevonden zijn bij diverse soorten interventies om de woordenschat te

vergroten. In het bijzonder wordt een negental Nederlandse studies (variërend van basis- tot volwassenenonderwijs) kort beschreven en worden de leerwinsten besproken. In deze studies werden doelwoorden aangeboden in teksten en thema's en werd op verschillende manieren (minder of meer expliciet) ingegaan op de betekenis van die woorden. Sommige studies maken een vergelijking met controlegroepen mogelijk. In andere studies wordt alleen de leerwinst gegeven van leerlingen die het experimentele programma volgden. Ook andere factoren verschilden: aantallen aangeboden woorden (10 - 1378), aantallen proefpersonen (6 - 120) en de periode tussen voor- en natoets (1 week tot 10 maanden). Appel en Vermeer trekken hieruit de conclusie dat de gemiddelde leerwinst in velerlei vormen en situaties gemiddeld 30% is. Dat is tamelijk teleurstellend:

“Alle hier genoemde woordenschatinterventies hadden tot doel dat de leerlingen na het gevolgde onderwijs in principe alle aangeboden woorden zouden hebben onthouden. Toch komt uit de toetsresultaten naar voren dat dat maar voor een deel het geval is, soms zelfs een klein deel.”

Uit de resultaten van de negen besproken studies kunnen de auteurs niet precies afleiden welke factoren verantwoordelijk zijn voor de teleurstellende resultaten. Wel noemen ze een viertal aandachtspunten voor toekomstige interventies:

1. toetsing middels meerkeuze-vragen (kan leiden tot onderschatting van effecten);
2. directe instructie (is te verkiezen boven indirecte instructie);
3. herhaling (komt te weinig aan bod);
4. gebrekkige uitvoering van het programma (te weinig tijdsinvestering, uitvallen van lessen, gebrekkige aansluiting op reguliere taallessen).

Walter Schrooten bespreekt de resultaten van een onderzoek naar het woordaanbod op de basisschool in Vlaanderen en Nederland. Dit onderzoek - waarover nog niet eerder gedetailleerd is gepubliceerd - werd uitgevoerd bij het Steunpunt NT2 in Leuven en was bedoeld om zicht te krijgen op de eisen die het taalaanbod op school (zowel in de klas als in schoolboeken) aan de leerlingen stelde. Deze kennis wilde men gebruiken bij de samenstelling van leermateriaal voor het taalonderwijs. Schrooten pleit daarbij voor taalvaardigheidsonderwijs, waarin de aandacht aan woordenschat geïntegreerd wordt.

“Hoe het ook vorm wordt gegeven, goed woordenschatonderwijs is in de eerste plaats taalvaardigheidsonderwijs waarbij leerdoelen zorgvuldig geselecteerd zijn in overeenstemming met de behoeften van de doelgroep. Die leerdoelen kunnen op verschillende niveaus (lexicaal, taalfunctioneel) geformuleerd worden. De keuzes die op dit vlak gemaakt worden, leiden uiteindelijk naar vormen van - meer of minder expliciet - woordenschatonderwijs.”

In het onderzoek is een Vlaams corpus van 1,2 miljoen woorden gevormd als basis voor een woordfrequentielijst. Het dekkingspercentage van dit corpus blijkt tamelijk hoog voor het mondelinge taalaanbod in de Vlaamse basisscholen (ongeveer 95%).



Voor het schriftelijke taalaanbod echter blijkt het wat minder hoog (afnemend tot 87% in het laatste leerjaar). Het verschil in dekkingspercentage wijt de auteur vooral aan het grote aantal vakspecifieke woorden in schoolboeken. Dit soort woorden is bewust uit de lijsten geweerd. Men wilde vooral een beeld krijgen van de vakoverstijgende instructietaal. Ter vergelijking met het Vlaamse corpus is ook een (veel kleiner) Nederlands corpus samengesteld. Het ging om mondeling taalaanbod in de groepen 4, 6 en 8 op zeven Rotterdamse scholen. Het corpus bevatte ruim 232.000 woorden. Het blijkt dat de dekking van het Nederlandse corpus door het Vlaamse zeer groot is. Het mondelinge woordgebruik op Nederlandse scholen wijkt dus niet erg af van de Vlaamse. Of dit ook geldt voor het schriftelijk taalaanbod is uit het onderzoek niet af te leiden. Ten slotte weet de auteur te melden dat er weinig ontwikkeling is in het mondelinge taalaanbod, zowel in Vlaanderen als in Nederland. Met een lijst van 1583 lemma's kan in alle leerjaren al een substantiële dekking verkregen worden (afnemend tot ongeveer 89% in het laatste leerjaar). Voor het schriftelijk taalaanbod is echter een veel groter verschil tussen de leerjaren en is in de hogere leerjaren ook een veel grotere lijst nodig voor een substantiële dekking.

We vonden het nuttig om naast uitgebreide onderzoeksbijdragen ook enkele kortere opiniërende bijdragen op te nemen. Ook deze bijdragen richten zich voornamelijk op de praktijk van het woordenschatonderwijs. Kuiken, Verhallen en Alons, Halewijn & Timman beschrijven elk vanuit hun eigen optiek aan welke eisen goed woordenschatonderwijs zou moeten voldoen. Marianne Verhallen doet dat door de relatie tussen woordenschat en conceptuele kennis te benadrukken; Folkert Kuiken vanuit de ontwikkeling van een methode Nederlands voor neveninstromers in het voortgezet onderwijs; Lies Alons, Elwine Halewijn en Yolande Timman vanuit hun betrokkenheid bij de ontwikkelingen rond de voorbereiding op de arbeidsmarkt (praktijkonderwijs) in de nieuwe leerwegen voor vso/vbo/mavo.

Ten slotte geeft Machteld Verhelst een bespreking van een recent uitgekomen boek waarin ontwikkelingen in het onderzoek naar woordenschatverwerving van tweedetaalsprekers besproken worden. Zodoende wordt in dit themanummer toch nog enige aandacht geschonken aan de rol van woordenschat in taalverwerving. Zoals gezegd vinden wij dat de twee eerstgenoemde hoofdkwesties (de definitievraag en de verwervingsvraag) een diepgaandere behandeling verdienen. We spreken hierbij de hoop uit dat dit themanummer ertoe zal bijdragen dat vragen op deze gebieden in toekomstig onderzoek naar woordenschat in Nederland en Vlaanderen meer aandacht krijgen.

Tot slot geven we een citaat uit het werk van Milan Kundera, zodat de lezer zijn nieuwsgierigheid met betrekking tot de betekenis van het woord 'Lítost' (althans ten dele) kan bevredigen. Het betreft hier een van de vele vormen van 'definitie' die Kundera betracht. We zouden het een 'anecdotische definitie' kunnen noemen, wellicht een vorm die ook in het woordenschatonderwijs van de toekomst nog een plaatsje kan krijgen.

"Een student zwom met een medestudente in de rivier. Het meisje was sportief, terwijl hij abominabel slecht zwom. Hij kon niet onder water ademen, hij zwom langzaam, het hoofd krampachtig boven water geheven. Het meisje was tot over de oren verliefd op hem en ze was zo tactvol dat ze even langzaam zwom als hij. Maar toen ze bijna uitgezwommen waren, wilde ze snel goedmaken wat haar sportieve verlangens tekort gedaan was en ze zwom met razendsnelle slagen naar de overkant. De student probeerde sneller te zwemmen en kreeg daarbij water binnen. Hij voelde zich gekleineerd, ontmaskerd in zijn lichamelijke minderwaardigheid en hij proefde het soort gegriefdheid dat we *litost* noemen. Hij herinnerde zich zijn ziekelijke kindertijd zonder sport en zonder vriendjes onder het te zorgelijke toezicht van zijn moeder en hij wilde jammeren om zichzelf en om zijn leven. Toen ze over het veldweggetje naar de stad liepen, zweeg hij. Hij was gekwetst en vernederd, en hij had onweerstaanbare zin haar een klap te geven. *Wat heb je?* vroeg ze hem en hij verweet haar dat ze wist dat er aan de andere kant van de rivier draaikolken waren, dat hij haar verboden had erheen te zwemmen, dat ze verdrinken kon - en hij sloeg haar in het gezicht. Het meisje begon te huilen en toen hij tranen op haar wangen zag, kreeg hij medelijden met haar, omhelsde haar en zijn *litost* was in rook vervlogen."

Namens de redactie,

Amos van Gelderen

Kris van den Branden

## Bibliografie

- Brinton, D. Snow, M & Wesche, M. (1989). *Content-based second language instruction*. Boston: Heinle & Heinle.
- Graves, M.F. (1987). The role of instruction in fostering vocabulary development. In M.G. McKeown & M.E. Curtis (eds.). *The nature of vocabulary acquisition*. Hillsdale, N.J.: LEA, 165-184.
- Kundera, M. (vijfde druk, 1986). *Het boek van de lach en de vergetelheid*. Weesp/Baarn: Agathon/Ambo.
- Tesser, P. & Vierke, H. (1993). De prestaties van de OVB-doelgroep leerlingen in 1990: stand van zaken na de tweede meting. *Pedagogische Studiën*, 70, 122-134.
- Uilenburg, N. & F. Plooi (1996) De Dinokrokusmethode. Effecten van een innovatief NT2-programma voor groep 1 & 2 van het basisonderwijs. *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen*, 54 (1), 117-125.
- Verhoeven, L. & Vermeer, A. (1992). Woordenschat van leerlingen in het basis- en MLK-onderwijs. *Pedagogische Studiën*, 69, 218-234.