

VERSCHENEN PROEFSCHRIFT

Sylvia Bacchini. (2012). *Eerste hulp bij tweede taal. Experimentele studies naar woordenschatdidactiek.* 's-Hertogenbosch: Uitgeverij BoxPress. Isbn 978 90 8891 522 2, 214 blz.

In *Eerste hulp bij tweede taal* doet Sylvia Bacchini verslag van haar promotieonderzoek naar woordenschatverwerving van jonge tweedetaalleerders. Dit zijn kinderen die bij aanvang van groep 1 niet meer dan tweeduizend Nederlandse woorden passief beheersen. Zij beginnen daardoor met een grote achterstand aan het basisonderwijs en moeten hun Nederlandse woordenschat zo snel mogelijk op een hoger peil brengen om het Nederlandstalige onderwijs effectief te kunnen volgen. Door dit onderzoek wil Bacchini inzicht verkrijgen in de wijze waarop leerkrachten de woordenschat van niet-Nederlandstalige kinderen zo snel mogelijk kunnen vergroten.

Het proefschrift begint met een rapportage van eerder verricht onderzoek naar het leren van woorden in de moedertaal en naar de effecten van woordenschatprogramma's voor basisschoolleerlingen. Die programma's zijn opgezet rond het voorlezen van verhalen, het voorlezen met een uitgebreide uitleg (interactief voorlezen) en het leren van woorden via de computer. Uit dit literatuuroverzicht komen een aantal factoren naar voren die de woordenschatgroei kunnen stimuleren en nader onderzoek verdienen:

- de frequentie waarmee te leren woorden in

- het taalaanbod aan de kinderen voorkomen;
- de wijze waarop de woorden aangeboden worden;
- de context waarbinnen de woorden aangeboden worden;
- de mate waarin de woorden over een bepaalde periode herhaald worden.

Bacchini's eigen onderzoek behelst drie experimenten die in groep 1 van de basisschool zijn uitgevoerd met in totaal 268 vierjarige kleuters. De experimenten hadden als opzet: voormeting, experimenteel programma, eerste nameting, tweede nameting. Het onderzoek vond plaats op elf basisscholen in het westen van Nederland in de periode 2006-2011. Alle experimenten waren erop gericht de leerlingen een set van twintig woorden aan te leren rondom het thema 'het maken van een fruitsalade': aardbei, bel, blikje, druiven, citroen, kapstok, kiwi, kom, kruk, lepel, mes, mand, peer, plank, servet, schil, schort, vergiet, traan, zak.

In het eerste experiment kregen 89 leerlingen in een periode van één week drie maal de set woorden aangeboden via een computerprogramma: een beeldverhaal waarin de doelwoorden zowel visueel als gesproken voorkomen. Het programma varieerde zowel de frequentie waarmee de woorden worden aangeboden (21x versus 6x) als de wijze van aanbieding: in een verhaal versus losse woorden. De kinderen werden willekeurig aan één van de volgende vijf condities toegewezen: 1. aanbod van losse woorden met een lage frequentie; 2. aanbod van losse woorden met een hoge frequentie; 3. aanbod in een voorleesverhaal met een lage frequentie; 4.

aanbod in een voorleesverhaal met een hoge frequentie; 5. een controleconditie, waarbij de kinderen een verhaal voorgelezen kregen op de computer waarin de te leren woorden niet voorkwamen. Voor het meten van de woordkennis maakten de kinderen op drie momenten een toets met de twintig woorden: direct voorafgaand aan het programma, direct na het programma en tien tot veertien dagen later.

Uit dit experiment bleek dat de kinderen meer nieuwe woorden leren als ze de woorden 21x horen in plaats van 6x, en als de woorden als losse woorden aangeboden worden in plaats van in de context van een verhaal. De kinderen die de meest effectieve versie van het programma hadden bekeken (losse woorden en hoge frequentie) leerden gemiddeld vijf keer zoveel woorden als de kinderen in de controleconditie. Deze leerwinst betrof de passieve woordkennis (=herkennen); bij de scores op de actieve toets werden geen significante verschillen gevonden.

Het tweede experiment met 106 leerlingen betrof de context waarin nieuwe woorden worden aangeboden: een voorleesactiviteit versus een handelingsactiviteit. In de voorleesactiviteit lazen de leerkrachten hetzelfde verhaal met dezelfde platen en woorden voor als in het in het eerste experiment, maar nu konden zij interactie met de kinderen aangaan door vragen te stellen en aanwijzingen te geven ('interactief voorlezen'). In de handelingssituatie maakten de kinderen onder leiding van de leerkracht een fruitsalade, waarbij de kinderen wederom dezelfde set van twintig woorden aangeboden kregen, terwijl ze met de voorwerpen handelingen verrichtten. Ook bij dit experiment werd drie maal de woordkennis getoetst: direct voor en direct na de activiteit, en veertien dagen later.

Het tweede experiment liet zien dat de kinderen voor zowel passieve als actieve kennis van woorden in beide contexten evenveel winst hadden geboekt. Hoewel de hande-

lingssituatie langer duurde en er sprake was van een rijkere context en meer betrokkenheid van de kinderen dan bij het voorleesverhaal, leidde dit niet tot een grotere woordenschatgroei.

Vervolgens zijn de resultaten van het computerprogramma (eerste experiment) op een aantal punten vergeleken met die van de leerkrachtactiviteiten (tweede experiment). Een eerste vergelijkingspunt betrof de interactie met de kinderen. De vraag was of de mogelijkheid tot interactie – kenmerkend voor de aanbiedingen van woorden bij de leerkrachtactiviteiten 'interactief voorlezen' en 'fruitsalade maken' – heeft geleid tot een grotere woordenschatgroei dan bij het computerprogramma, waarin interactie geheel ontbreekt. Het computerprogramma was drie keer aangeboden aan de kinderen terwijl de leerkrachtactiviteit één keer werd uitgevoerd. Een deel van de deelnemers aan het tweede experiment heeft na de leerkrachtactiviteit nog eens twee herhalingen van de woorden gekregen via het computerprogramma met de losse woorden.

Een vergelijking tussen drie keer het computerprogramma en één leerkrachtactiviteit liet zien dat het computerprogramma meer leerwinst opleverde. Er waren echter geen significante verschillen tussen drie keer het computerprogramma en één keer leerkrachtactiviteit aangevuld met twee herhalingen via het computerprogramma. Voor de woordenschatgroei heeft veelvuldig het woord horen meer effect dan een keer deelnemen aan interactie waarin het woord wordt gebruikt.

Een tweede vergelijkingsvraag betrof de bevordering van de actieve woordkennis. Omdat de kinderen in het tweede experiment konden reageren op de vragen van de leerkracht en ook aangemoedigd werden de doelwoorden zelf uit te spreken, was de verwachting dat deze context meer effect zou hebben op de actieve woordkennis dan het

computerprogramma. Echter, de kinderen die drie keer het computerprogramma hadden gevolgd bleken op de actieve toets een hogere score te behalen dan de kinderen die één keer aan de leerkrachtactiviteit hadden deelgenomen.

Ten slotte is met 73 leerlingen een derde experiment uitgevoerd om na te gaan of het format van de woordenschattoets – al dan niet corresponderend met de wijze van aanbidding van de nieuwe woorden – invloed had op de toetsscores. In de eerste twee experimenten was een losse-woordentoets gebruikt die qua verschijningsvorm het best aansloot bij één van de aanbiddingsvarianten, namelijk die met losse woorden. Er werd een nieuwe woordenschattoets ontwikkeld, waarin de woorden ingebed in zinnen werden gepresenteerd, in overeenstemming met de aanbiddingsvariant in hele zinnen. De resultaten wezen uit dat het programma met de losse woorden het meest effectief was, ongeacht het toetsformat.

Uit het onderzoek komen een aantal kenmerken van aanbod naar voren die van belang zijn voor het vergroten van de woordenschat van jonge tweede-taalleerders: 1) een hoge aanbodfrequentie; 2) een aanbiddingswijze met losse woorden; 3) een herhaling van het programma van drie keer, hetzij binnen drie dagen, hetzij gespreid over drie weken. Voor de passieve woordkennis zijn deze factoren steeds faciliterend gebleken. Voor de actieve woordenschat werkten deze factoren even goed in een conditie waarin de kinderen aangemoedigd werden tot spreken als in een conditie waarin ze alleen passief luisterden. De effectiviteit van interactie tijdens het voorlezen is niet aangetoond.

De resultaten van Bacchini's onderzoek zijn van belang voor de praktijk van het onderwijs aan jonge tweede-taalleerders. De didactische regel dat nieuwe woorden 'vaak' aangeboden moeten worden, heeft dankzij dit onderzoek een scherpe kwantificering

gekregen: het gaat niet om drie of zeven keer, maar om minstens twintig keer. In het onderwijs aan jonge anderstalige kinderen zijn de afgelopen decennia het aanbieden van woorden in context en het creëren van interactiemogelijkheden belangrijke uitgangspunten geworden. Bacchini laat zien dat met het oog op een specifieke fase in het leren van woorden – een woordvorm koppelen aan de referentie – context en interactie helemaal niet zo gunstig uitpakken en dat het aanbieden en herhalen van losse woorden veel meer effect sorteert. Ze laat op een heldere en overtuigende wijze zien dat de segmentatie van de lopende spraak voor jonge tweede-taalleerders een barrière vormt voor het leren van nieuwe woorden. Doordat in de conditie met de losse woorden de kinderen geen zinnen hoefden te segmenteren, konden ze hun energie geheel besteden aan het achterhalen en onthouden van de betekenis van de woorden.

Naast deze relevantie voor de taalonderwijspraktijk kent het onderzoek ook zijn beperkingen. Om allerlei factoren onder controle te houden en een uitvoerbaar experiment op te zetten is er gekozen voor een relatief kleine set van woorden. De twintig woorden over het maken van een fruitsalade steken natuurlijk nogal schril af tegen de honderden woorden die deze groep leerlingen in korte tijd zou moeten 'inhalen'. Bovendien gaat het in dit experiment uitsluitend om zelfstandige naamwoorden met een eenvoudige concrete referentie: *mand*, *peer*, *plank* enzovoort. Bacchini onderkent deze beperkingen. Voor inzichten in woordenschatgroei van een grotere omvang en op een wat langere termijn, en met betrekking tot andersoortige woorden, is nieuw experimenteel onderzoek gewenst.

Bart van der Leeuw

GESIGNALEERD

Lyster, R., Saito, K., & Sato, M. (2013). Oral corrective feedback in second language classrooms. *Language Teaching* 46(1), 1–40.

In dit overzichtsartikel gaan Lyster, Saito en Sato nader in op de rol van mondelinge feedback in de klas en het effect hiervan op vreemdtaalverwerving. Aanleiding voor dit artikel was een viertal metastudies waarin aangetoond werd dat effect van mondelinge feedback groter is bij onderzoek uitgevoerd in een laboratorium dan bij onderzoek in de klas (Russell, & Spada, 2006; Mackey, & Goo, 2007; Li, 2010; Lyster, & Saito, 2010). Als oorzaak wordt verschil in context aangevoerd. Zo is er in een klas meer afleiding, en is er vaak maar één docent op een behoorlijk aantal leerlingen aanwezig. Het uitgangspunt van dit artikel is dat mondelinge feedback een inherent onderdeel is van de onderwijsleerpraktijk in de klas en dat het daarom belangrijk is om hier zicht op te krijgen. De auteurs sluiten expliciet aan bij Hattie en Timperley's onderwijskundige reviewartikel *The power of feedback* (2007).

Het artikel begint met een overzicht van verschillende soorten mondelinge feedback. Er kan een onderscheid gemaakt worden tussen herformuleringen zoals 'recasts' enerzijds en prompts anderzijds. Prompts zijn alle vormen anders dan herformuleringen, zoals het geven van hints of het vragen om verduidelijking. Zowel prompts als herformuleringen kunnen impliciete en expliciete vormen aannemen. Het artikel bevat een aantal tabellen met voorbeelden van mogelijke vormen van mondelinge feedback en hoe deze te classificeren zijn.

Vervolgens bespreken de auteurs een aantal thema's met betrekking tot mondelinge feedback: frequentie, voorkeuren van leerlingen en docenten, plaats van mondelinge feedback in verschillende theoretische stromingen, relatie met nieuwe en reeds (deels) aanwezige kennis, mondelinge feedback als onderdeel van instructie, en onderzoek naar de effectiviteit van mondelinge feedback in een laboratoriumsetting en in de klas. Ik beperk me tot de voorkeuren van leerlingen en docenten, de relatie met nieuwe en al (deels) aanwezige kennis, mondelinge feedback als onderdeel van instructie en onderzoek naar de effectiviteit van mondelinge feedback in de klas.

Wat betreft voorkeuren van leerlingen is aangetoond dat zij liever wel mondelinge feedback ontvangen dan helemaal niet. De mate waarin en de manier waarop hangt af van de achtergrond van de leerling. Leerlingen met een hoger taalbeheersingsniveau ontvangen liever mondelinge feedback dan leerlingen met een beperktere taalvaardigheid. Leerlingen in een tweedetaalcontext hebben over het algemeen meer waardering voor mondelinge feedback dan leerlingen in een vreemdtaalcontext. Er kan ook sprake zijn van een mismatch tussen voorkeuren van docenten en leerlingen. In het algemeen willen leerlingen meer mondelinge feedback dan docenten hen geven. Redenen voor docenten om hier terughoudend in te zijn, hebben te maken met het onderbreken van de communicatie en de mogelijke kans op spreekangst bij leerlingen.

In onderzoek naar het effect van mondelinge feedback spelen een aantal discussiepunten. De eerste betreft de vraag of mondelinge feedback alleen betrekking kan hebben op het