

**IMPLICIET OF EXPLICIET WOORDENSCHATONDERWIJS BIJ EERSTE- EN  
TWEDE-TAALLEERDERS:  
hoe NT2 de weg moet blijven wijzen in taalonderwijsland**

Anne Vermeer, Faculteit Communicatie en Cultuur, Universiteit van Tilburg  
[anne.vermeer@uvt.nl](mailto:anne.vermeer@uvt.nl)

1 *Inleiding*

Vernieuwingen in het onderwijs hebben doorgaans de pretentie dat ze betere resultaten opleveren, maar dat is zelden onderzocht. In onderwijsland is het niet de gewoonte om, zoals dat bij medicijnen het geval is, eerst te onderzoeken of iets werkt en wat mogelijke bijwerkingen zijn, en dan pas het middel in te zetten. Vernieuwingen in onderwijsaanpak hebben bijvoorbeeld meer van doen met het achternalopen van modes dan met het invoeren van verbeteringen op basis van gebleken positieve effecten van een bepaalde aanpak. Dat gaat vooral ten koste van de zwakkere leerlingen. Hieronder zal ik betogen dat het trendy 'ontwikkelingsgerichte' onderwijs (met meer nadruk op het proces dan op kennisoverdracht) ten koste van een meer 'programmagericht' onderwijs, weinig profijtelijk is voor leerlingen die door hun (taal-) achtergrond al enorm in kennis achterlopen. Samenhangend met die opvattingen over 'ontwikkelings- of leerlinggericht' versus 'programma- of leerstofgericht' onderwijs is de vraag of 'impliciete' dan wel 'expliciete' instructie voor taalzwakke leerlingen de voorkeur geniet. Aan de hand van de uitkomsten van een tweetal onderzoeken naar het effect van impliciet en expliciet woordenschatonderwijs laat ik zien dat een impliciete aanpak voor allochtone tweetalige leerlingen veel nadeliger uitpakt dan voor autochtone eentalige leerlingen. Mijn conclusie is dan ook dat specifiek op NT2 gericht onderwijs en onderzoek wenselijk blijft, om de positieve of negatieve effecten van bepaalde aanpakken op zwakke groepen na te gaan, zodat we het (moeder)taalonderwijs bij de les kunnen houden.

2 *Programma- en ontwikkelingsgericht onderwijs bij eerste- en tweede-taalleerders*

Uit verschillende onderzoeken (onder meer Grossen, 1998, Denessen, 1999, en Chall, 2000; zie Vernooy, 2001 voor een kort overzicht) blijkt dat werkvormen die sterk *ontwikkelingsgericht* zijn, met een grote nadruk op het leerproces, waar de leerkracht vooral een begeleider is, leiden tot grotere verschillen en achterblijven van prestaties van juist de zwakkere leerlingen. Die zwakkere leerlingen hebben veel meer baat bij een *programmagerichte* benadering, waarbij er meer structuur, meer ondersteuning en meer systematische instructie wordt geboden dan bij de ontwikkelingsgerichte benadering. Voor 'ontwikkelingsgericht' wordt ook wel de term 'leerlinggericht' gebruikt, en voor 'programmagericht' de term 'leerstofgericht'. Vooral in het geval van tweetalige kinderen die thuis weinig of geen Nederlands taalaanbod krijgen is makkelijk in te zien dat een leerstofgerichte aanpak profijtelijker zal zijn dan een ontwikkelingsgerichte aanpak. Zij moeten het immers hebben van de kennisoverdracht door de leerkracht en het lesmateriaal. Zij hebben weinig aan een begeleider die hun taalkennis en taalvaardigheden elaboreert en stimuleert die ze van huis uit meegekregen hebben, zoals de eentalige Nederlandse kinderen. Tweetalige leerlingen hebben die taalkennis van het Nederlands van huis uit niet of nauwelijks meegekregen. Ook de input van andere leerlingen in de samenwerking in de klas blijkt zeer gering te zijn, zelfs in scholen waar getraind is

in die vaardigheden (Elbers & De Haan, 2003). Van der Wolf (1984) liet al overtuigend zien dat een leerlinggerichte benadering, hoe sympathiek en goed bedoeld ook, met name voor de zwakke leerlingen slecht uitpakt. Uit zijn onderzoek, waarin hij 'prestatiegerichte' scholen vergelijkt met 'affectieve welzijnsscholen', blijkt dat een leerlinggerichte benadering leidt tot lagere prestaties, lagere doorstroom, en tegen de eigen opvatting in: meer verwijzingen naar het Speciaal Onderwijs, en bovendien: meer ordeverstoring gedrag, meer agressie, meer negatieve zelfbeelden, en lagere verwachtingen op leergebied (1984, p. 114).

Maar helaas voor de doorgaans zwakkere NT2-leerlingen, worden de opvattingen over onderwijs gedomineerd door de middenklasse (Denessen, 1999) die meestal hun eigen (vaak bovengemiddeld presterende) kinderen voor ogen hebben. En hoe hoger de sociale klasse of het opleidingsniveau, des te minder sterk is men leerstofgericht. Bovendien hangen leerlinggerichte opvattingen samen met een progressieve leefstijl (Denessen, 1999) waardoor het voor zwakke leerlingen profijtlijker programmagerichte onderwijs geassocieerd wordt met 'schools', 'ouderwets' en 'achterhaald' en dat willen wij, eigentijdse taalonderzoekers, natuurlijk niet (zie ook Hofstede (1991) over de relatie tussen doelen in het onderwijs en de dimensie individualistische/collectivistische culturen).

In het licht van deze onderzoeken bezien, is het een slecht teken voor de NT2-leerlingen dat het meer leerlinggerichte onderwijs sinds midden jaren negentig van de vorige eeuw weer in de mode is, ten koste van het leerstofgerichte onderwijs. Dat is te zien aan invoering van vernieuwingen als het studiehuis of 'het nieuwe leren' in het voortgezet onderwijs, ook al komen van verschillende kanten signalen dat daardoor de ongelijkheid bevorderd wordt (zie bijvoorbeeld Dronkers, 1998, p.35). Dat is ook te zien aan de sterke nadruk op procesdoelen in het onderwijs, en de invoering van vormen als 'authentiek leren', of 'ontwikkelingsgericht onderwijs', of 'taakgericht taalonderwijs' in het basisonderwijs. Terwijl deze vernieuwingen vaak worden gepredikt als middel om achterblijvers bij de les te houden (Spliethoff, 1996), is er weinig reden om aan te nemen dat dit voor NT2-leerlingen geldt. Het 'ontwikkelingsgericht onderwijs' is bijvoorbeeld op een sterk constructivistische leest geschoeid: er is grote nadruk op het proces, en een zuivere productbenadering waarin kennisoverdracht centraal staat, wordt afgewezen. Een dergelijke benadering hoeft niet per definitie te leiden, maar kan wel leiden tot een onderwaardering van leerinhouden, tot het overslaan van systematische herhalingen, en tot het verlagen van individuele leerdoelen, en daarmee tot het vergroten van achterstanden van NT2-leerlingen. De kans is dan groot dat het tegenovergestelde wordt bereikt van wat er bedoeld is, net zoals dat met de 'affectieve welzijnsscholen' uit het onderzoek van Van der Wolf het geval bleek.

Het nastreven van procesdoelen in het onderwijs is op zich natuurlijk nuttig: de leerlingen moeten leren hoe zij *in het algemeen* verschillende typen problemen moeten oplossen. Wat een efficiënte strategie is om de betekenis van woorden te achterhalen, of om een bepaald type tekst te ontrafelen, zijn belangrijke strategische en metacognitieve vaardigheden. Deze vaardigheden veronderstellen echter een hoeveelheid taalkennis, die NT2-leerlingen vaak niet (voldoende) hebben. Daarom doen tweede-taalleerders het toch niet beter wanneer zij die strategische en metacognitieve vaardigheden inzetten in tekstbegrip (Hacquebord, 1989), bij rekenopgaven (Van den Boer, 2003), of bij het achterhalen van woordbetekenissen (Mondria, 1996). Voor het efficiënt kunnen afleiden van woordbetekenissen uit de context, het oplossen van rekenproblemen, of het toepassen van tekstbegripsstrategieën is de kennis van de woorden uit die context een voorwaarde (Hazenbergh, 1994). Bij een eenzijdige nadruk op de procesdoelen echter dreigt het aanbrengen van die kennis, die voor NT2-leerlingen voorwaardelijk is en de voornaamste leerdoelen zouden moeten vormen, in het gedrang te komen.

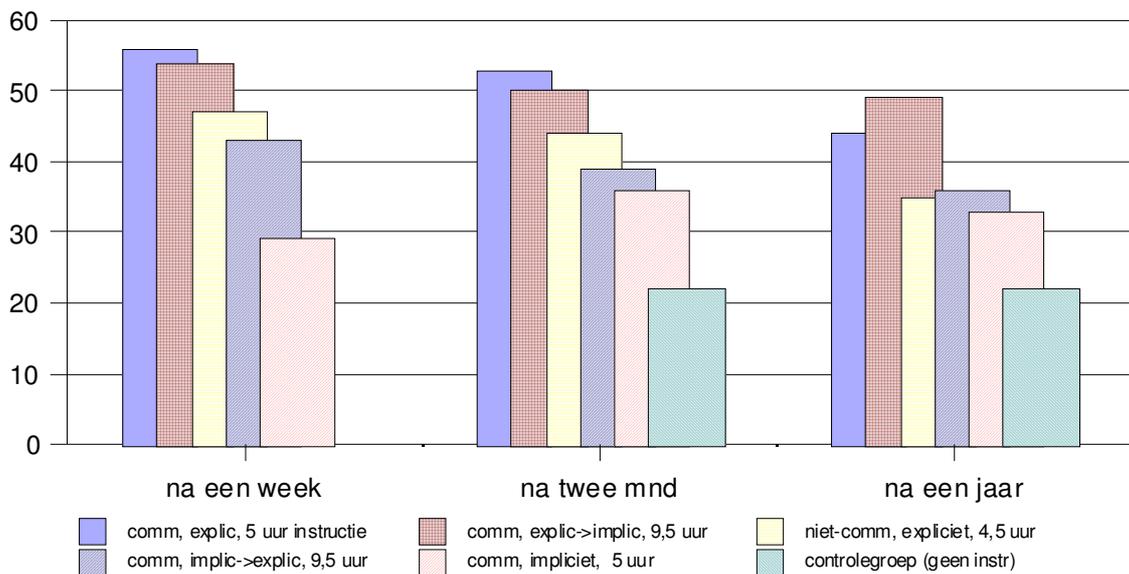
## 2 *Impliciete en expliciete instructie bij eerste- en tweede-taalleerders*

Samenhangend met de voorgaande kwestie in hoeverre onderwijs 'leerlinggericht' dan wel 'leerstofgericht' moet zijn, is de vraag in hoeverre 'impliciete' dan wel 'expliciete' instructie de voorkeur geniet. Impliciet houdt in dat de inhoud van de leerstof voor de leerder niet altijd duidelijk is, en niet expliciet verteld wordt. Natuurlijk is het de bedoeling dat de leerkracht wél weet wat de inhoud en de leerdoelen zijn. Bij expliciete instructie wordt de leerlingen vooraf of tijdens het leren duidelijk gemaakt wat ze moeten leren: welke woorden, welke regels, welk geschiedenisfeit of natuurkundig fenomeen. Aanvankelijk leren lezen, rekenen of topografie worden bijna altijd expliciet onderwezen. De samenhang met het begrippenpaar 'leerling- of ontwikkelingsgericht' versus 'leerstof- of programmagericht' onderwijs ligt hierin, dat de specifieke doelen en leerstofinhouden van een les voor een bepaald kind in leerlinggericht onderwijs per definitie minder vast ligt dan in leerstofgericht onderwijs. Het gaat immers bij leerlinggericht onderwijs meer om elaboreren van wat een kind zelf naar voren brengt en om de procesdoelen (hoe gaat het kind te werk?), dan om een vaststaand programma dat de leerling moet afwerken. In expliciet onderwijs weet de leerling de leerdoelen, dus expliciete instructie is als vanzelf meer leerstofgericht.

Veel van wat we weten en kunnen, hebben we impliciet geleerd. Dat ook onze woordenschat voor een groot deel incidenteel, bijvoorbeeld bij het lezen en voorlezen, verworven wordt, leidt geen twijfel (zie bijvoorbeeld het special issue over dit onderwerp van *Studies in Second Language Acquisition* uit 1999). De meeste woorden die we kennen, hebben we impliciet geleerd. In het onderwijs is expliciete instructie echter doorgaans wenselijker, want veel effectiever: de leerlingen weten dan waar ze precies op moeten letten, wat ze moeten leren, en ze kunnen bijvoorbeeld de regel die ten grondslag ligt aan een bepaald verschijnsel expliciet in het geheugen opnemen. Analooq aan het paar impliciet versus expliciet onderwijzen (gezien vanuit de leerkracht) wordt ook het paar incidenteel versus intentioneel verwerven onderscheiden (gezien vanuit de leerling). Bij incidenteel verwerven vindt het leren plaats op grond van het (toevallig) tegenkomen van een woord of verschijnsel. Bij intentioneel verwerven is er een vooropgezette bedoeling van de leerkracht of de methode-schrijver om het betreffende woord of verschijnsel tegen te komen en aan te leren. Gezien de noodzaak voor NT2-leerlingen om hun achterstand in te halen, kan er niet op vertrouwd worden dat met incidentele verwerving voldoende geleerd wordt. Bij een incidentele verwerving bestaat ook het gevaar dat de herhaling en het nagaan of iemand de stof beheerst, niet plaatsvindt. Ook om die reden is een ontwikkelingsgerichte aanpak ongeschikt voor NT2-leerlingen. Immers, in die visie bepaalt het toevallige taalgebruik in de toevallige interactieve situaties de doelstellingen en leerinhouden. Kinderen stellen eigen ervaringen en vragen aan de orde, en gebruiken de taal die daarbij hoort. Vanuit deze visie is er geen enkele garantie dat er voldoende leerinhouden in het taalonderwijs zitten, en dat er voldoende herhaald wordt.

Uit verschillende onderzoeken komt naar voren dat leerlingen veel meer baat hebben bij expliciete instructie dan bij impliciete instructie. Goossens (2003) bestudeerde de effecten van expliciete en impliciete instructiewijzen op taalleren van lexicale en syntactische aspecten bij zesde-klassers (groep 8). Zij onderzocht bovendien effecten op langere termijn (posttesten na een week, na twee maanden en na een jaar), en in zowel een communicatieve, betekenisvolle context, als zonder een dergelijk communicatief kader. Expliciete instructie, zowel in een communicatieve context als zonder, blijkt veel effectiever dan impliciete instructie in een communicatieve context, op alle drie de meetmomenten. Figuur 1 is een grafische weergave van haar resultaten (figuur op basis van gegevens uit tabel 1 in Goossens, 2003). Leerlingen uit beide expliciete condities presteren na een jaar nog steeds hoger dan de leerlingen uit de impliciete conditie na een week. Daarnaast

zijn de scores in de communicatieve context steeds hoger dan in de niet-communicatieve context.



Figuur 1: Grafische weergave van de scores op posttesten na een week, na twee maanden en na een jaar, in de verschillende impliciete en expliciete condities (data op basis van Goossens, 2003)

Het onderzoek van Goossens is een van de weinige onderzoeken waarin met eenzelfde onderwijsinhoud en gecontroleerde hoeveelheid onderwijstijd, het effect van verschillende instructiewijzen met elkaar vergeleken wordt. Helaas wordt bij veel zogenaamde vernieuwde onderwijsaanpakken wel geclaimd dat ze beter of effectiever zijn, maar onderzocht hebben zij die dat claimen, zelden. Soms wordt slechts onderzocht in welke mate de leerdoelen aan het eind beheerst worden, zonder dat er eerst in een voormeting wordt nagegaan of de leerlingen misschien die leerdoelen al beheersten vòòr dat het onderwijs gegeven werd. Soms wordt slechts gemeten of er vooruitgang is, zonder dat nagegaan wordt of een controlegroep in dezelfde tijd niet evenzeer vooruitgegaan is. Daarnaast wordt er zelden onderscheid gemaakt tussen sterke en zwakke leerders of tussen eerste- en tweede-taalverwervers (zie echter Droop *et al.*, 2005). Gegeven de uitkomsten van de onderzoeken naar impliciet en expliciet onderwijs in het algemeen bij sterke en zwakke leerlingen, ligt het in de rede om ook ten aanzien van NT1- en NT2-leerlingen te veronderstellen dat impliciet taalonderwijs minder profijtelijk is dan expliciet taalonderwijs. In de volgende paragrafen wordt in een tweetal onderzoeken in het basis- en voortgezet onderwijs nagegaan wat het effect is van impliciet en expliciet woordenschatonderwijs bij enerzijds allochtone tweetalige leerlingen, en anderzijds autochtone eentalige leerlingen.

### 3 Impliciet en expliciet woordenschatonderwijs bij eerste- en tweede-taalleerders

Van der Ploeg-Feenstra (2000) bood in twee parallelle groepen 4 in het basisonderwijs gedurende zes weken een twintigtal prentenboeken aan. In beide groepen zaten 23 kinderen, waarvan ongeveer de helft thuis geen Nederlands sprak. In de ene groep 4, met 18 allochtone en 5 autochtone kinderen, werden de doelwoorden bij het voorlezen en daaropvolgende activiteiten (bijvoorbeeld

spelletjes rondom woordkaartjes) expliciet aangeleerd: de leerlingen wisten ook welke woorden ze moesten leren. In de andere groep 4, met 17 allochtone en 6 autochtone kinderen, liet de leerkracht na het voorlezen de woorden impliciet voorkomen in een klassengesprek of knutselopdracht, zonder expliciet op de betreffende woorden te wijzen. De onderwijstijd was in beide groepen ongeveer gelijk. Van de 220 doelwoorden werden er 50 getoetst voor en na het experiment. In tabel 1 staan de resultaten van de leerlingen in de expliciete en impliciete conditie op de voor- en natoetsen.

Tabel 1. Gemiddelden en standaarddeviaties van NT1- en NT2-leerlingen uit groep 4 op de voor- en natoets, in de impliciete en expliciete conditie

	Impliciet		Expliciet	
	NT1 (n=6)	NT2 (n=17)	NT1 (n=5)	NT2 (n=18)
Voortoets gem	48,2	32,1	43,8	32,7
sd	9,9	14,6	15,5	10,4
Natoets gem	71,3	59,2	75,6	73,7
sd	9,1	16,4	21,2	12,2

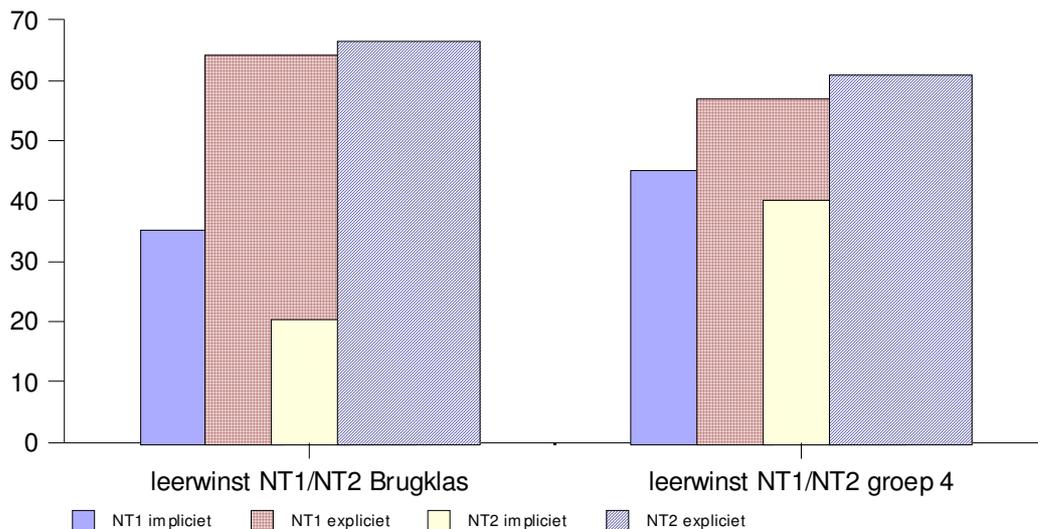
Matthijssen (1996) vergeleek in brugklassen bij 48 leerlingen (waarvan 11 autochtone) de impliciete en expliciete aanbieding van 49 schooltaal- en instructiewoorden zoals *overzichtelijk*, *onderverdelen in*, *verklaren*, *streven naar*, *raadplegen*, enzovoorts. In de expliciete conditie werden in tien lessen van 45 minuten de woorden voorbereid, gesemantiseerd, geconsolideerd, en herhaald; in de impliciete conditie werden in dezelfde tijd dezelfde woorden impliciet aangeboden in allerlei verhalende teksten en opdrachten. Alle leerlingen kregen een voor- en een natoets waarin 15 woorden mondeling en 23 woorden schriftelijk getoetst werden. De maximale score was 76. In tabel 2 staan de resultaten van de brugklasleerlingen in de expliciete en impliciete conditie op de voor- en natoetsen.

Tabel 2. Gemiddelden en standaarddeviaties van NT1- en NT2-leerlingen uit de brugklas op de voor- en natoets, in de impliciete en expliciete conditie

	Impliciet		Expliciet	
	NT1 (n=4)	NT2 (n=21)	NT1 (n=7)	NT2 (n=16)
Voortoets gem	47,8	39,0	49,3	36,0
sd	3,9	7,2	5,6	5,5
Natoets gem	59,5	50,3	65,4	61,9
sd	5,0	8,9	6,7	8,3

In Figuur 2 wordt van beide onderzoeken de leerwinst van autochtonen en allochtonen in beide condities grafisch weergegeven. Leerwinst is gedefinieerd als het relatieve aantal woorden dat men heeft geleerd van het aantal bij voormeting onbekende woorden. Vooral bij NT2-leerlingen is het contrast in leerwinst tussen de expliciete en impliciete conditie opvallend.

Uit een variantie-analyse met de data van groep 4 kwam naar voren, dat de leerlingen in beide condities significant vooruit waren gegaan, maar in de expliciete conditie significant meer dan in de impliciete (interactie voortoets-natoets x conditie:  $F(1,42)=21.716$ , Sig of  $F=.000$ ). Vooral de NT2-leerlingen gingen, in vergelijking met NT1-leerlingen, sterk vooruit in de expliciete conditie. Dat is ook af te lezen uit de grafische weergave van de scores in beide onderzoeken. Precies hetzelfde komt naar voren uit een variantie-analyse met de data uit de brugklas (zie tabel 3).



Figuur 2: Grafische weergave van de leerwinst van NT1- en NT2-leerlingen in groep 4 en in de brugklas, in de impliciete en expliciete conditie

Leerlingen uit beide condities waren significant vooruit gegaan, en in de expliciete conditie significant meer dan in de impliciete (interactie voortoets-natoets x conditie:  $F(1,44)=19.601$ , Sig of  $F=.000$ ). Hier bleek bovendien dat de interactie tussen voortoets/natoets, conditie en NT1/NT2-leerlingen significant was: de NT2-leerlingen hebben in vergelijking met NT1-leerlingen significant veel meer baat bij de expliciete conditie ( $F(1,44)=5.631$ , Sig of  $F=.02$ ). De NT2-leerlingen presteren dus significant nog beter dan NT1-leerlingen bij een expliciete, directe instructie. Zie tabel 3 voor de uitkomsten van de variantieanalyse (*within subjects*; in de analyse *between subjects* was alleen het contrast NT1/NT2 significant).

Tabel 3: Variantie-analyse (*within subjects*) NT1/NT2 brugklasleerlingen en hun voor- en natoetsen in de expliciete en impliciete conditie

Source	SS	df	MS	F	Sig
voortoets-natoets (vt/nt)	4213.087	1	4213.087	231.716	.000
vt/nt x conditie (expliciet/impliciet)	356.395	1	356.395	19.601	.000
vt/nt x NT1/NT2	86.256	1	86.256	4.744	.035
vt/nt x conditie x NT1/NT2	102.389	1	102.389	5.631	.022
Error (vt/nt)	800.012	44	18.182		

#### 4 Conclusies en discussie

Veel vernieuwingen in het (taal)onderwijs worden gepropageerd en ingevoerd uit ideologische of modieuze overwegingen, zonder dat eerst nagegaan wordt of het bedoelde effect wel wordt bereikt, en of de betreffende vernieuwing wel voor alle groepen leerlingen zo geschikt is. In oud en nieuw effectiviteitsonderzoek wordt gevonden dat vormen van zelfsturend, ontwikkelingsgericht, procesgericht, indirect en impliciet onderwijs voor zwakke leerders doorgaans weinig profijtelijk zijn. Daarnaast weten we dat de opvattingen over onderwijs gedomineerd worden door de middenklasse, die vaak een voorkeur heeft voor proces- en ontwikkelingsgerichte werkwijzen. Gegeven deze kennis, moeten er bij iedereen die zich bezighoudt met het onderwijs aan NT2-leerlingen, allerlei bellen gaan rinkelen, als er weer eens een vernieuwing gepropageerd wordt. Is de voorgestelde onderwijsaanpak ook wel zo gunstig voor tweede-taalverwervers, die veel minder aanbod, veel minder sturing, en veel minder begeleiding van huis uit meekrijgen?

Problematisch is dat zelden of nooit onderzocht wordt of een bepaalde aanpak in het algemeen, of voor tweede-taalverwervers in het bijzonder, profijtelijk is of niet. Van het ervaringsgerichte onderwijs is praktisch alleen anecdotische evidentie. Het nieuwe leren moet het doen met "de pseudo-wetenschap van Parker J. Palmer" (zie Graus, 2005). Op de TBLT-conferentie in Leuven in september 2005 wees John Norris op het volstrekte gebrek aan evaluatieve gegevens van de taakgerichte benadering, die inmiddels toch al meer dan tien jaar wijdverbreid wordt ingevoerd. Hij achtte het van het grootste belang om toetsinstrumenten te ontwikkelen ten behoeve van taakgericht onderwijs, en effectiviteitsmetingen te doen. Ook van het wijd en zijd gepropageerde ontwikkelingsgerichte taalonderwijs is nog weinig onderzoeksmatig bewijs geleverd dat het werkt, of beter werkt, dan andere aanpakken. De bovengenoemde aanpakken hebben gemeen dat ze een impliciete aanpak hebben: de lesdoelen, bijvoorbeeld de te leren woorden, taalfuncties of grammaticale vormen, zijn vaak impliciet. In bovenstaande paragrafen heb ik laten zien dat impliciet onderwijzen met name voor NT2-verwervers nadelig uitwerkt. Zij worden in vergelijking met NT1-verwervers significant meer benadeeld door een impliciete aanpak. Het is dus zeer de vraag of de hierboven genoemde onderwijsaanpakken wel zo gunstig zijn voor tweede-taalverwervers.

De oorspronkelijke titel van dit symposium, in vraagvorm gesteld: 'NT2, weg ermee?' is hiermee eenvoudig te beantwoorden. NT2 kán nog niet weg. Eerst moeten de taakgerichten onder ons de oproep van John Norris serieus nemen en nagaan of hun aanpak voor tweede-taalverwervers wel zo goed werkt. Leren ze niet beter als de taalleerdoelen voor hen wat helderder zijn? Nee, NT2 kan nog niet weg. Eerst moeten de ontwikkelingsgerichten onder ons maar eens bewijzen dat hun aanpak niet negatief uitpakt voor tweede-taalleerders. Komen er in hun aanpak in de klassenpraktijk wel voldoende taalleerdoelen voor tweede-taalverwervers aan bod? Is juist bij tweetaligen, die vaak veel verder in hun ontwikkeling zijn dan op basis van hun tweede-taalgedrag lijkt, het gevaar niet levensgroot dat de juf juist helemaal niet op de ontwikkeling van het kind aansluit?

Eén van de redenen om de oorspronkelijke vraag 'NT2, weg ermee?' met een krachtig 'nee' te beantwoorden, is dat in het algemene onderwijsveld de NT2-onderwijzenden en NT2-onderzoekers als waakhonden kunnen fungeren. Zij kunnen ervoor zorgen dat (taal)zwakke leerlingen niet de dupe worden van onderwijsvernieuwingen die heel aanlokkelijk of sympathiek lijken, maar die eventueel negatief kunnen uitpakken voor die leerlingen. Zij kunnen ervoor zorgen dat het (moeder)taalonderwijs bij de les blijft.

### *Bibliografie*

- Boer, C. van den, (2003). *Als je begrijpt wat ik bedoel. Een zoektocht naar verklaringen voor achterblijvende prestaties van allochtone leerlingen in het wiskundeonderwijs*. (diss UU). Utrecht: CD-8 Press.
- Chall, J.S., (2000). *The academic achievement challenge. What really works in the classroom*. New York: The Guilford Press.
- Denessen, J., (1999). *Opvattingen over onderwijs. Leerstof- en leerlinggerichtheid in Nederland*. (diss. KUN). Leuven: Garant.
- Dronkers, J., (1998). Het Trouw-rapportcijfer van scholen in het voortgezet onderwijs: een analyse van de inspectiegegevens over de schooljaren 1995-96 en 1996-97. *Tijdschrift voor onderwijsresearch*, 23, (2), 159-175.
- Droop, M., S. Peters, C. Aarnoutse & L. Verhoeven (2005). Effecten van stimulering van beginnende geletterdheid in groep 2. *Pedagogische Studiën* 82, 160-180.
- Elbers, E., & Haan, M. de, (2003). Interculturele communicatie op de basisschool. Gesprekken over woordbetekenissen in de rekenles. *Moer*, 2, 54-62.
- Goossens, G., (2003). Effecten van expliciete en impliciete instructiewijzen op taalleren: een experiment bij 11/12-jarige NT1- en NT2-leerders. *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen*, 70, 65-78.

- Graus, J. (2005). Onderwijsleed. *Levende Talen* 92, 7, 4.
- Grossen, B., (1998). *Child-directed teaching methods: a discriminatory practice of Western education*. Oregon: University of Oregon.  
(<http://darkwing.uoregon.edu/~bgrossen/cdp.htm>).
- Hazenberg, S.. (1994). *Een keur van woorden. De wenselijke en feitelijke receptieve woordenschat van anderstalige studenten*. (diss. VU). Amsterdam: Vrije Universiteit.
- Hofstede, G., (1991). *Allemaal andersdenkenden: Omgaan met cultuurverschillen*. Amsterdam: Contact.
- Mathijssen, C., (1996). Woordenschatlessen. Het effect van drie typen woordenschataanbieding in de brugklas. (doctoraalscriptie Letteren, KUB). Tilburg.
- Mondria, J.A., (1996). *Vocabulaire-verwerving in het vreemde-talenonderwijs. De effecten van context en raden op de retentie*. (diss. RUG). Groningen.
- Norris, J. (2005). The essential roles of assessment, measurement, and evaluation in task-based language teaching. Lezing TBLT-conference, Leuven, sept 23<sup>rd</sup> 2005.
- Ploeg-Feenstra, M. van der, (2000). 'Juf, ze geven me een zetje!' Een onderzoek naar het effect van impliciet en expliciet woordenschatonderwijs. (doctoraalscriptie Letteren, KUB). Tilburg.
- Studies in Second Language Acquisition* (1999). Special Issue on incidental vocabulary acquisition, volume 21, nr. 2.
- Vernooy, K. (2001). Onderwijsopvattingen en leerlingresultaten. Wat werkt nou echt in de klas? *Jeugd in School en Wereld*, 85, (5) (januari), 16-17.
- Wolf, J.C. van der, (1984). *Schooluitval: Een empirisch onderzoek naar de samenhang tussen schoolinterne factoren en schooluitval in het regulier onderwijs*. (diss. UvA). Lisse: Swets & Zeitlinger.