

Aap noot mies wim zus jet teun vuur gijs lam kees bok wei-de does hok duif scha-pen boom  
roos vis vuur mus pim school raam kees miep bel boek oom sam eet aap pet wip bus kar tol  
net vaar weeg loop ik zit een twee drie vier vijf

**Schooltaalwoorden** semantiseren de metamorfose voorbewerken de vacuole de  
migratie consolideren transporteren controleren vaktaalwoorden academische woordenschat  
individu combinatie samen **saamhorigheid** wij groepsgevoel solidair hulpacties  
aardbeving **natuurramp** overstroming windhoos slachtoffers tsunami geld bank  
omrekenen valuta **wisselkoers** ruilen munten volt stekker **elektriciteit** draad stroom  
spanning stopcontact **metropool** stad dorp context omschrijving minimaal

## Tweetaligheid en woordenschatontwikkeling

*De invloed van tweetaligheid op de ontwikkeling van de receptieve  
academische woordenschat*

**brandweer** blussen brandweerauto brandweerman in brand staan instorten ladder  
nachtmerrie **boodschappen doen** afrekenen bestellen euro inpakken kassabon  
**dieren** achterpoot bever blaten bij brullen dolfijn duif **eten en drinken** aflikken  
afsnijden ananas **tijdsbeleving en tijdsbesef** af en toe allang alvast alweer begin  
beleven **WEER** bewolkt bevriezen bliksem buitenspelen dooien donder **woonomgeving**  
agent adres buitenkomen buurt bom dorp erf **ziek zijn** ambulance bacterie

Jetske Blonk  
jetskeblonk@gmail.com  
3077322

Masterscriptie Taal, mens en Maatschappij  
Mw. Dr. J.M. Nortier  
augustus 2013

# Inhoud

<b>Samenvatting</b>	2
<b>Voorwoord</b>	3
<b>Inleiding</b>	4
<b>Hoofdstuk 1 Theoretisch kader</b>	6
1.1 Woordenschatontwikkeling in de T1	6
1.1.1 Lexicale kennis: wat zijn woorden?	6
1.1.2 Receptieve en productieve woordenschat: het verschil	7
1.1.3 Verwerving: hoe worden woorden verworven	8
1.1.4 Herstructurering: van alledaagse naar academische concepten	9
1.2 Woordenschatontwikkeling in de T2	10
1.2.1 Verwerving van de T2-woordenschat	10
1.2.2 Laufer (1997): drie componenten in woordkennis	12
1.2.3 Input: de invloed van het taalaanbod op de ontwikkeling van de woordenschat	14
1.3 Onderzoeken naar de ontwikkeling van de receptieve woordenschat bij tweetalige kinderen	15
1.3.1 Bialystok, Craik & Luk (2007)	15
1.3.2 Hammer et al. (2008)	16
1.3.3 Samenvatting	18
<b>Hoofdstuk 2 Onderzoeksvragen en hypothesen</b>	19
2.1 Aanleiding	19
2.2 onderzoeksvragen	19
2.2 Hypothesen	20
<b>Hoofdstuk 3 Methode</b>	21
3.1 Materialen	21
3.1.1 Diataal: Diawoord en Diatekst	21
3.1.1.1 Diawoord	21
3.1.1.2 Diatekst	23
3.1.1.3 Streefniveaus	24
3.1.2 Vragenlijst	25
3.2 Proefpersonen	26
3.3 Procedure	26
3.3.1 Groepsverdeling	26
3.3.1.1 Eentalige groep	27
3.3.1.2 Tweetalige groep	27
3.3.2 Omzetting scores Diataal	28
<b>Hoofdstuk 4 Resultaten</b>	29
4.1 Groepsresultaten Diataal	29
4.2 Diataal gesplitst	30
4.3 De samenhang tussen woordenschat en leesvaardigheid	31
4.4 Regressie en moderatie	31
<b>Hoofdstuk 5 Discussie</b>	32
<b>Hoofdstuk 6 Conclusie</b>	34
6.1 kritische beschouwing	34
6.2 eindconclusies	35
6.3 Voorstellen voor vervolgonderzoek	36
<b>Bibliografie</b>	37
<b>Bijlage</b> vragenlijst tweetaligheid	39

## Samenvatting

---

In dit onderzoek staan receptieve woordenschatontwikkeling en tweetaligheid centraal.

Er is onderzocht of de omvang van de (academische) woordenschat bij tweetalige kinderen kleiner is dan die van eentalige kinderen. Ook is er gekeken naar de samenhang tussen de omvang van de woordenschat en de leesvaardigheid en als laatste, of het startpunt van de T2-verwerving van invloed is op de woordenschat.

Om dit te kunnen onderzoeken hebben 52 brugklasleerlingen (vmbo-tl/ havo, havo/vwo en vwo) van een Rotterdamse middelbare school een vragenlijst ingevuld waarin naar het taalgebruik in de thuissituatie werd gevraagd. Aan de hand van deze vragenlijsten werd de groep gesplitst in een eentalige en een tweetalige groep. Deze leerlingen hebben aan het begin van het jaar een woordenschat- en een leesvaardigheidstest moeten doen. De resultaten van deze testen zijn gebruikt om de onderzoeksvragen te beantwoorden.

Uit statistische analyse bleek dat de omvang van de woordenschat van de tweetalige respondenten uit dit onderzoek niet kleiner of groter was dan die van hun eentalige klasleefijdsgenoten. Wat wel wordt aangetoond is een samenhang tussen de omvang van de woordenschat en het leesvaardigheidniveau; hoe groter de woordenschat, hoe hoger het leesvaardigheidniveau. Voor tweetaligen is deze samenhang nog sterker.

Het is niet mogelijk om een eenduidig antwoord te krijgen op de vraag of de start van de verwerving van invloed is. In dit onderzoek lijkt een vroege start van invloed te zijn, aangezien de resultaten van de tweetalige leerlingen niet verschillen ten opzichte van de eentalige leerlingen. Er waren in dit onderzoek echter te weinig respondenten die niet in Nederland zijn geboren om deze vraag te kunnen beantwoorden.

## Voorwoord

---

Voor u ligt het resultaat van een onderzoek naar de invloed van tweetaligheid op de receptieve woordenschatontwikkeling. Met deze scriptie hoop ik de master Taal, mens en Maatschappij af te ronden.

Ik wil graag Jacomine Nortier, mijn begeleider aan de Universiteit van Utrecht, en Marjo van Koppen, mijn voormalige begeleider, maar nu tweede lezer, bedanken voor hun feedback, tijd en geduld. Het heeft even geduurd.....

Als laatste wil ik de medewerkers en leerlingen van het Wolfert Dalton te Rotterdam bedanken voor hun medewerking. Het was totaal geen probleem om data in te zien en te gebruiken voor mijn eigen doeleinden en klassen van hun mentoruur te beroven, zodat ze een vrij persoonlijke vragenlijst konden invullen.

Rotterdam, augustus 2013

Jetske Blonk

## Inleiding

---

Vanaf augustus 2010 moet er op alle Nederlandse scholen extra aandacht besteed worden aan het moedertaalonderwijs en in de komende jaren moeten de taalprestaties van alle leerlingen aanzienlijk verbeteren.

Voormalig staatssecretaris van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap Marja van Bijsterveldt-Vliegthart stelde in 2009 dat taal onmisbaar is voor wie op school en in de maatschappij goed wil functioneren. Dit heeft eind 2008 geresulteerd in een rapport met een referentiekader met vier niveaus, de referentieniveaus (Over de drempels met taal en rekenen, 2008). Dit referentiekader maakt duidelijk wat de basiskennis en basisvaardigheden op het gebied van taal en rekenen moeten zijn voor leerlingen in het primair en secundair onderwijs, hoger beroepsonderwijs en van onderwijs naar arbeidsmarkt.

Een punt van aandacht in het rapport zijn de zogenaamde ‘zorgleerlingen’: tot deze groep horen de leerlingen in de voor- en vroegschoolse educatie, ook wel de kinderen die met een achterstand het primair onderwijs binnenkomen. Met de achterstand wordt ook wel taalachterstand bedoeld. ‘Het belang van taalstimulering van jonge kinderen met een taalachterstand is in Nederland overtuigend aangetoond, maar ook blijkt dat de opbrengsten van vve kunnen verdampen als er geen vervolg wordt gegeven in het verdere onderwijs.’ (Over de drempels met taal en rekenen, 2008:35).

Een andere groep zorgleerlingen zijn de zij- of neveninstromers, anderstaligen of inburgeraars. In het rapport wordt vermeld dat een groot aantal scholen en opleidingen van primair tot hoger onderwijs deze instroom kent.

Voor leerlingen met een andere thuistaal zouden de referentiebeschrijvingen zo spoedig mogelijk, maar afhankelijk van de leeftijd waarop de leerling instroomt in het regulier Nederlandse onderwijs, als doelstellingen gehanteerd moeten worden.

Uit het rapport wordt niet duidelijk welke ‘anderstaligen’ er worden bedoeld, maar het lijkt erop dat ‘anderstaligheid’ nadelig kan zijn voor de ontwikkeling van de academische vaardigheden, ofwel de schooltaalvaardigheden. Een te kleine woordenschat zorgt voor problemen met betrekking tot de leesvaardigheid en onderzoek laat zien dat tweetaligen nadeel zouden kunnen ondervinden op dit terrein (Er zijn echter ook aanwijzingen dat meertaligen niet zozeer een kleinere woordenschat hebben, maar dat het lexicon op een andere manier gestructureerd is, wat niet voor achterstanden zou hoeven zorgen, o.a. Grosjean 2013)

In deze scriptie staat de (academische) woordenschat centraal en wil ik nagaan of ‘anderstaligen’ inderdaad een kleinere woordenschat hebben ten opzichte van hun eentalige Nederlandse leeftijdgenoten en in hoeverre tweetaligheid van invloed is op de ontwikkeling/opbouw van de academische woordenschat.

Deze scriptie is als volgt opgebouwd:

In hoofdstuk 1 zal de relevante literatuur besproken worden van waaruit de onderzoeksvragen zijn ontwikkeld. Deze vragen en de verwachtingen zijn te lezen in hoofdstuk 2. Hoofdstuk 3 is de beschrijving van de methode: welke materialen, proefpersonen en procedures zijn gebruikt/gevolgd om de onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden. De resultaten zijn te vinden in hoofdstuk 4, de discussie in hoofdstuk 5. In hoofdstuk 6 ten slotte volgen de eindconclusies, wordt er teruggekeken op het gehele proces en worden er voorstellen voor vervolgonderzoek gedaan.

## Hoofdstuk 1 Theoretisch kader

---

In dit hoofdstuk volgt een overzicht van de literatuur die gericht is op de ontwikkeling van de woordenschat. In paragraaf 1.1 staat de woordenschatontwikkeling in de T1 centraal en in paragraaf 1.2 de woordenschatontwikkeling in de T2. Het hoofdstuk wordt afgesloten met een kort overzicht van twee onderzoeken naar de ontwikkeling van de receptieve woordenschat bij tweetalige kinderen (paragraaf 1.3).

### 1.1 Woordenschatontwikkeling in de T1

#### 1.1.1 Lexicale kennis: wat zijn woorden?

Onderzoek naar lexicale kennis en vaardigheden heeft aangetoond dat een bepaald niveau en bepaalde kwaliteit van lexicale kennis vereist zijn voor het succesvol leren en gebruiken van taal en dus ook bepalend zijn voor schoolsucces (Schoonen & Verhallen, 2008). Maar hoe wordt lexicale kennis opgebouwd en wat is het eigenlijk?

Lexicale kennis is meer dan het aan elkaar koppelen van de juiste woordvorm met het juiste plaatje of synoniem. Als men over woordkennis praat, wordt er onderscheid gemaakt tussen de breedte en de diepte van lexicale kennis. Met breedte geeft men de omvang van iemands woordenschat aan, men meet dus het aantal woorden dat een persoon kent (Schoonen & Verhallen, 2008). De omvang van de woordenschat staat in contrast tot de diepte van lexicale kennis. Hiermee wordt de kennis van een bepaald woord bedoeld.

De mate van kennis van een woord is een complex gegeven. Een woord goed kennen, betekent meer dan alleen de individuele betekenis in een specifieke context. Kennis van een woord, die een taalverwerver zich moet toe-eigenen, kan variëren van kennis wat betreft de uitspraak, spelling, registers, stilistische en morfologische kenmerken, maar ook de semantische en syntactische relaties tot andere woorden (Nassaji, 2004) Hierbij moet men denken aan antoniemen, synoniemen en syntactische collocaties: vaste combinaties tussen bijvoorbeeld het object en een werkwoord; *Een besluit nemen* en *Spijt hebben van*, zijn voorbeelden van collocaties. In de wetenschap en in het onderwijs worden woorden vaak gezien als geïsoleerde, niet aan elkaar gerelateerde items. De psycholinguïstiek heeft echter laten zien dat dit niet het geval is. Woorden functioneren in een semantisch netwerk van aan elkaar gerelateerde woorden (Schoonen & Verhallen, 2008). Verschillen in lexicale kennis moet men hierdoor zien als verschillen in het aantal connecties binnen een netwerk en de type relaties (Meara 1996, 1997 In: Schoonen & Verhallen, 2008). Het leren van woorden is dus meer dan het leren van losstaande lexicale eenheden. Nieuwe woorden worden ingebed in een

lexicaal netwerk, wat betekent dat er verschillende connecties met gerelateerde woorden moeten worden gevormd (Aitchison, 1994 In: Schoonen & Verhallen, 2008).

Woordkennis heeft zodoende twee kanten. Aan de ene kant heb je de uitspraak van het woord en de grafemen zoals het er op schrift uitziet (overt), aan de andere zijde de betekenis(sen) van het woord (covert).

In de verwerving van het woord bestaat er een relatie tussen de vorm en het concept (Anglin 1985, Clark 1993, In: Verhallen & Schoonen 1997). Verhallen spreekt van *woordconcept* om aan te tonen dat een woord aan de ene kant gezien moet worden als een *unit of thought*, een concept en aan de andere kant is deze unit gekoppeld aan een woord (Verhallen 1993, in Verhallen & Schoonen, 1997).

### ***1.1.2 Receptieve en productieve woordenschat: het verschil***

Dat het lexicon gezien zou kunnen worden als een woordenboek met losstaande items is een te simpele voorstelling van de werkelijkheid, immers, iemands woordenschat is (zoals net besproken) al onder te verdelen in omvang (breedte) en diepte. Daarnaast maakt men ook nog onderscheid tussen de receptieve en productieve woordenschat.

In het algemeen wordt aangenomen dat de mens over twee soorten woordenschat beschikt: een receptieve en een productieve woordenschat. De receptieve woordenschat zou groter zijn dan het productieve lexicon en receptieve kennis gaat vooraf aan productieve kennis (Melka, 1997). Een Nederlands kind van vier jaar beschikt receptief over ongeveer 3200 woorden. Daar komen tot het achtste jaar ongeveer 600 woorden per jaar bij, van het negende tot twaalfde levensjaar tussen 1700 en 3000 woorden, zodat ze op twaalfjarige leeftijd receptief over ongeveer 17.000 woorden beschikken. Voor volwassenen ligt dat aantal tussen de 50.000 en 70.000 woorden (www.slo.nl).

Het is vrijwel onmogelijk gebleken een duidelijke definitie te geven van de termen receptie en productie. Wat is precies receptie? Het concept *word familiarity*, de mate van kennis van een woord, wordt vaak gebruikt als meetmiddel. Mate van kennis is oneindig en begint met de meest elementaire kennis: het eerste contact met een woord, visuele herkenning van een woord in een context en de lengte van het woord. Op dit punt is het moeilijk vast te stellen of het woord al ligt opgeslagen in het mentale lexicon. Als dit al het geval is, dan moet het incompleet zijn opgeslagen, wat er voor zorgt dat het desbetreffende woord niet kan worden ge(re)produceerd. (Melka, 1997). Een hogere mate van kennis over een woord, voor zowel L1 en L2, suggereert het kennen van meerdere betekenissen van een polyseem woord en de kennis van collocaties of idiomen (Melka, 1997); vaste woordcombinaties die het



idioom van een taal vormen. Hoewel de zin *Welke tijd is het?* grammaticaal correct is en uit zuiver Nederlandse woorden bestaat, zegt men in het Nederlands gewoonlijk: *Hoe laat is het?* Deze zin hoort dus tot het Nederlandse idioom.

Voor een goede beheersing van een taal wordt als laatste *appropriateness* (Melka, 1997) als belangrijk onderdeel van woordkennis geacht. Dit heeft betrekking op de kennis en vaardigheden die nodig zijn om de sociale dimensie van taalgebruik te hanteren. Denk hierbij aan linguïstische markerings van sociale verhoudingen, bijvoorbeeld de keuze van begroeting bij aankomst *hoi!* of *goedemorgen!*, beleefdheidsconventies (variëren van cultuur tot cultuur en zijn vaak de bron van interetnische misverstanden), maar ook uitdrukkingen van volkswijsheid (bijvoorbeeld de idiomatische uitdrukking *van een mug een olifant maken*), registerverschillen (taalvarianten in verschillende contexten) en het vermogen om dialecten en accenten te herkennen ([www.taaluniversum.org](http://www.taaluniversum.org))

Het is echter moeilijk om de grens tussen receptie en productie aan te kunnen wijzen. Op welk punt is de kennis niet meer receptief, maar productief, of op welk punt kan receptieve kennis worden opgezet in productieve kennis? Melka (1997) spreekt liever van een continuüm waar receptie en productie niet vast liggen, maar variëren door linguïstische of pragmatische factoren. Hoewel verschillende onderzoekers het niet altijd eens zijn over de representatie van de woordenschat (een continuüm of twee aparte systemen), accepteren allen het onderscheid tussen receptieve en productieve dimensies (Pignot-Shahov, 2012, p. 38 voor een overzicht).

### ***1.1.3 Verwerving: hoe worden woorden verworven***

Kinderen breiden hun lexicale kennis in twee richtingen uit op school: in de omvang of breedte en in de diepte. Enerzijds leren kinderen steeds nieuwe woorden, waarbij de omvang van de woordenschat uitbreidt. Anderzijds worden ze geconfronteerd met nieuwe betekenissen en betekenisrelaties, wat het begrip en gebruik van reeds bekende woorden verdiept (Verhallen & Schoonen, 1997). In het begin kent een kind alleen de concrete karakteristieken van een nieuw woord. Deze zijn voornamelijk gebaseerd op vroege ervaringen. Vervolgens wordt de betekenis van een woord uitgebreid en op hetzelfde moment worden meer relaties met andere woorden duidelijk. De betekenis wordt meer en meer gedecontextualiseerd, abstracter. Vooral in schoolsituaties moet deze gedecontextualiseerde kennis, ook wel academische kennis, steeds worden toegepast.

Aitchison (Aitchison 1994 In: Verhallen & Schoonen 1997) onderscheidt drie taken die kinderen kunnen/moeten uitvoeren om een betekenis van een woord te verwerven.

In de *labelling-task* verwerven kinderen woorden die verwijzen naar objecten uit hun directe omgeving. Ze ontdekken en ontwikkelen een symbolische functie van de woorden die ze horen en gaan deze koppelen aan objecten uit hun omgeving.

In de *categorizing-task* moeten de kinderen leren dat een bepaald woord kan verwijzen naar uiteenlopende referenten. De referenten die verwijzen naar het woordconcept *hond*, worden gecategoriseerd op basis van gemeenschappelijke karakteristieken die bij het concept *hond* horen. Kinderen moeten leren individuele eigenschappen van een hond, zoals kleur, vriendelijkheid etc. te negeren. Categorisatie is een essentieel onderdeel van de ontwikkeling van concepten. In de *networkbuilding-task* ten slotte, moeten kinderen de woorden en woordbetekenissen gaan linken aan andere betekenissen. Kinderen gaan nu verbanden leggen tussen de betekenissen van woorden en de relaties tussen de woorden. In deze fase worden woorden deel van een hiërarchisch semantisch netwerk. Semantisch gerelateerde woorden (coördinaten) krijgen een plek in dit netwerk (Verhallen & Schoonen, 1997). Dit is de ontwikkeling van de dieptestructuur in de woordenschat. Lexicale ontwikkeling is dus meer dan het toevoegen van nieuwe woorden, het is ook het toevoegen van nieuwe betekenissen en nieuwe betekenisrelaties tussen de bekende woorden (Verhallen en Schoonen 1997).

Figuur 1 is een voorbeeld van een hiërarchisch geordend semantisch netwerk.

Een kind verwerft het concept *bloem* (*labelling*), leert dat dit woord kan verwijzen naar uiteenlopende referenten (*categorizing*) en plaatst uiteindelijk het concept in een netwerk: rozen, tulpen, margrietten etc. zijn voorbeelden van bloemen, bloemen behoren tot planten en plantfamilies zijn een onderdeel van de flora (*networkbuilding*). In de volgende paragraaf meer over het herstructureren van concepten.

**Fig. 1: Hiërarchisch semantisch netwerk vanuit het concept *bloem***

Flora

Plant	<i>roos</i>
Bloem	<i>tulp</i>
	<i>Margriet</i>

#### ***1.1.4 Herstructurering: van alledaagse naar academische concepten***

Vygotsky (Vygotsky 1962, In: Verhallen & Schoonen 1997) beschouwt de ontwikkeling van woordbetekenissen en concepten als een herstructureringsproces. Kinderen maken generalisaties gebaseerd op hun alledaagse ervaringen. Ze ontwikkelen *spontaneous everyday*

*concepts* en deze worden geherstructureerd in academische concepten. Academische concepten zijn niet zozeer alledaagse concepten, maar meer abstracte. Herstructurering wordt voornamelijk in gang gezet door instructie in het onderwijs, waarbij taal een belangrijke factor is in de vervanging van alledaagse concepten naar de meer academische. Ook deze woorden krijgen meer diepte in hun betekenissen en relaties tot elkaar. Deze verandering van alledaagse naar academische concepten is belangrijk, omdat deze concepten steeds meer zullen voorkomen in het taalgebruik en in de teksten die de leerlingen op school aangeboden krijgen. Waar jonge kinderen met het concept *bloem* of *hond* wel even mee uit de voeten kunnen, komen leerlingen uiteindelijk in contact met de abstractere vormen rond dit woord. Te denken valt hierbij aan het concept *flora* of *zoogdier* tijdens de biologieles. Deze abstractere concepten die horen bij *bloem* en *hond*, zouden op een bepaald punt in het semantische netwerk moeten zitten om lastigere, meer academische teksten goed te kunnen begrijpen (zie figuur 1).

Woordenschatontwikkeling gebeurt dus op twee niveaus: het leren van nieuwe woorden en hun betekenissen en de ontwikkeling van een diepe woordenschat, waarbij bekende woorden nieuwe betekenissen krijgen.

## **1.2 Woordenschatontwikkeling in de T2**

### ***1.2.1 Verwerving van de T2-woordenschat***

In het vorige hoofdstuk is beschreven op meerdere manieren over woordenschat kan spreken: breedte en diepte, maar ook receptief en productief.

De breedte geeft aan over hoeveel woorden iemand beschikt en de diepte hoeveel men van een woord weet. Kinderen leren naast nieuwe woorden meerdere betekenissen aan deze woorden te koppelen en deze woorden in een netwerk te plaatsen. De woorden worden meer en meer gedecontextualiseerd. De vraag is of dit proces anders verloopt bij T2-verwervers. Verhallen (1994 In: Schoonen & Verhallen, 2008) laat in een onderzoek naar jonge verwervers van het Nederlands als tweede taal zien, dat zij niet alleen over een kleinere woordenschat beschikken, maar dat de woorden die zij lijken te kennen, oppervlakkiger kennen dan hun eentalige leeftijdsgenoten. Met andere woorden: de T2-verwervers geven minder extensieve betekenissen aan de bekende woorden. Deze kinderen geven meer syntagmatische, persoonlijke of idiosyncratische betekenisassociaties dan de eentalige Nederlandse kinderen. Een voorbeeld hiervan is het antwoord op de vraag: *Wat is een neus?*

Een typisch T2 antwoord zou zijn: *Met een neus kun je ruiken*, terwijl *Een neus is een lichaamsdeel waarmee je kunt ruiken en ademen* een typisch T1 antwoord zou zijn<sup>1</sup>.

Op school moeten kinderen deze gedecontextualiseerde kennis keer op keer kunnen toepassen en in tekstboeken wordt een soort taal gebruikt dat een grotere mate van abstract woordbegrip vereist. In een schoolsetting wordt een gebrek aan deze gedecontextualiseerde kennis niet altijd opgemerkt en kan het dus verborgen blijven in de oppervlakkige kennis van woorden bij deze kinderen (Schoonen & Verhallen, 2008). Simpele communicatievaardigheden, ook wel taken die cognitief minder van een kind eisen, zoals het taalgebruik tijdens het speelkwartiertje kunnen de tekortkomingen maskeren van de taalvaardigheden die cognitief en academisch veel van een kind vragen in het klaslokaal.

De ontwikkeling van oppervlakkige naar meer abstractere concepten bij meertaligen en de relatie tussen de twee talen wordt beschreven in de *Developmental Interdependence hypothesis* (Cummins 1978, 2000b In: Baker, 2001). Deze theorie suggereert dat de competentie in de tweede taal deels afhangt van de reeds verworven competentie in de eerste taal. Hoe meer ontwikkeld de eerste taal is, des te makkelijker ontwikkelt de tweede taal zich. Deze theorie borduurt voort op Cummins *Common Underlying Proficiency*: beide talen worden gestuurd door één centraal processysteem (Cummins 1980a, 1981a In: Baker, 2001). Verworven concepten in de ene taal transfereren makkelijk naar de andere taal; als een leerling in de ene taal weet wat het vermenigvuldigen van getallen inhoudt, hoeft dit rekenkundige concept niet opnieuw aangeleerd te worden in de andere taal, mits de eerste taal zich voldoende heeft kunnen ontwikkelen. De taal die de leerling in het klaslokaal gebruikt moet tevens voldoende ontwikkeld zijn om de cognitieve uitdagingen tijdens de les te kunnen verwerken. Spreken, luisteren, schrijven of lezen in de eerste of tweede taal zullen het hele cognitieve systeem laten ontwikkelen. Echter, moet een leerling zich handhaven in de klas met onvoldoende kennis van de tweede taal, dan zal de kwaliteit en kwantiteit van wat hij of zij leert en produceert in geschreven en gesproken vorm relatief zwak zijn. (Baker, 2001). Wanneer één taal of beide talen niet volledig functioneren zullen cognitieve en academische vaardigheden negatief beïnvloed worden. Dit zou kunnen gebeuren als er negatieve opvattingen bestaan over het leren via de tweede taal of de druk om de moedertaal te moeten vervangen door de meerderheidstaal (Baker, 2001)

De ontwikkeling van een tweede taal uit zich in de tussentaal, waarbij de verwerper begint met weinig tot geen kennis van de T2 richting het niveau van een moedertaalspreker

---

<sup>1</sup> Je zou je kunnen afvragen of het typische T2-antwoord ook gegeven zou kunnen worden door T1-verwerpers uit laaggeletterde milieus. Zie paragraaf 6.3

van de betreffende taal. Met dit in het achterhoofd zouden we moeten aannemen dat er ook sprake is van een geleidelijke ontwikkeling van de woordenschat. Deze ontwikkeling van de woordenschat geldt niet alleen voor de omvang van de woordenschat (kwantitatief) maar ook voor de ontwikkeling van een oppervlakkige kennis van woorden naar diepe kennis van woorden.

### ***1.2.2 Laufer (1997): drie componenten in woordkennis***

In deze paragraaf wordt het verschil tussen passieve en productieve kennis meer toegelicht aan de hand van een onderzoek van Laufer (1997).

Laufer (1997) spreekt in haar onderzoek naar de woordenschatontwikkeling van het Engels als vreemde taal op school van drie componenten in woordkennis: een passieve (receptieve) kennis en twee types productieve kennis: gecontroleerde kennis en vrije actieve kennis. Met passieve kennis van een woord wordt de basisbetekenis van het woord bedoeld.

Gecontroleerde actieve kennis is het kunnen produceren van een woord, aangezet door een opdracht, waarbij het gebruik van dat specifieke woord wordt verwacht. Vrije actieve kennis uit zich in het taalgebruik dat spontaan tot stand komt, bijvoorbeeld tijdens gesprekken.

Onderscheid tussen de laatste twee is gebaseerd op het idee dat iemand niet tot dezelfde woordkeus komt als er niet in een taak naar wordt gevraagd.

In de meeste onderzoeksmodellen wordt aangenomen dat het leren van een woord zich meestal ontwikkelt van receptieve naar productieve kennis. Een woord dat correct gebruikt wordt, moet door de gebruiker ook begrepen worden als dit woord wordt gehoord of gezien. Het onthouden van een woordvorm in een bepaalde context in een testsituatie, zonder het woord te begrijpen, wordt niet onder productieve kennis geschaard. Er is in dit geval sprake van mechanische reproductie. Deze reproductie valt dan wel onder de passieve kennis, wat verklaart dat de passieve woordenschat inderdaad groter is dan de actieve woordenschat.

Laufers onderzoek richtte zich op twee groepen Israëliische leerlingen die het Engels als tweede taal leerden op '5 point stream', het gevorderde curriculum in het Israëliische onderwijssysteem. De eerste groep, *10th graders* bestond uit 26 zestienjarigen en de tweede groep, *11th graders*, uit 22 zeventienjarigen. De eerste groep had op het testmoment zes jaar formele instructie achter de rug, de tweede groep zeven jaar. De leerlingen uit beide groepen hadden het Hebreeuws als moedertaal en niemand heeft buiten Israel gewoond.

Tijdens de T2-verwerving van de personen uit Laufers onderzoek bleek dat passieve woordkennis zich goed ontwikkelde. Gecontroleerde kennis, dus opdrachtgestuurde productie

ontwikkelde zich ook, maar minder snel dan passieve woordkennis. Vrije actieve kennis ontwikkelde zich nagenoeg niet.

Het onderzoek laat zien dat de passieve woordenschat van de *11th graders* met 1600 woorden dat jaar was toegenomen en de actieve woordenschat met 850 woorden. Er kan dus gesteld worden dat de actieve instructie van de T2 inderdaad effect heeft gehad. Veel woorden kunnen dus geleerd worden in een relatief korte tijd. Opvallend is dat de *10th graders* na zes jaar instructie pas 1900 woorden beheersten. Laufer stelt zich dan ook de vraag of er te weinig van T2-leerders wordt verwacht of dat de T2-woordenschatontwikkeling niet lineair verloopt en pas later een vlucht neemt. Nation (1990, In : Laufer 1997) stelt dat T2-woordenschatverwerving inderdaad niet lineair verloopt. Dit in tegenstelling tot T1-verwerving, waarbij er ruwweg 1000 woorden per jaar worden verworven. Als beide talen zich inderdaad lineair zouden ontwikkelen, dan zouden leerkrachten inderdaad de mogelijkheden van leerlingen onderschat hebben. Laufer (1997) voert enkele redenen aan waarom T2-verwerving anders verloopt. T2-verwervers van het Engels zijn tussen de leeftijd 10 tot 18 jaar cognitief sterker ontwikkeld dan kinderen met dezelfde woordenschatomvang van het Engels als de T1. Ten tweede is de hoeveelheid en manier van blootstelling aan het Engels verschillend tussen beide groepen (Engels als T1 of als T2) Als laatste wordt gesteld dat de basisgrammatica van het Engels in de L1 tussen het vijfde en zesde levensjaar verworven is. Na vijf of zes jaar vreemde talenonderwijs echter, zijn er vaak nog moeilijkheden met de grammatica, waardoor docenten en leerlingen niet te veel tijd willen verspillen aan woordenschat.

Wat betreft de geringe ontwikkeling van de vrije actieve woordenschat wordt aangenomen dat passieve en gecontroleerde vrije kennis niet wordt gebruikt in het vrije taalgebruik van de leerlingen. Vrije actieve kennis stagneert op een bepaald niveau. Reden zou kunnen zijn dat van de leerlingen wordt verwacht dat ze zich kunnen uiten in een vreemde taal, maar minder worden gestimuleerd in het gebruik van minder frequente woorden en concepten van die taal. Ook zorgt het beoordelingssysteem op de meeste scholen ervoor dat er meer aandacht is voor correct taalgebruik, waardoor er minder ruimte is om te experimenteren met nieuwe kennis. De leerling kan het risico niet nemen fouten te maken en kiest voor de makkelijkste oplossing om toch betekenis over te dragen.

Wat betreft de correlatie tussen de drie soorten woordenschatkennis (passieve, gecontroleerde en vrije actieve kennis) wordt verondersteld dat met de groei van de passieve woordenschat ook de gecontroleerde woordenschat toeneemt, maar dat tegelijkertijd ook een gat tussen deze twee ontstaat. Een ontwikkeling van de passieve en gecontroleerde vrije kennis leidt niet

automatisch tot de ontwikkeling van de vrije actieve kennis. Er is blijkbaar sprake van een fossilisatieproces in de vrije actieve woordenschat. Aangenomen wordt dat taalleerders hier vermijdingsstrategieën toepassen. Ze blijven gebruik maken van de al aanwezige kennis om betekenis over te dragen. Zonder aanmoediging is het waarschijnlijk dat de woordenschat stagneert op een bepaald niveau. Dit probleem werd ook al aangestipt in paragraaf 1.2.1. Een gebrek aan abstractere woordkennis wordt in het onderwijs niet altijd opgemerkt.

### ***1.2.3 Input: de invloed van het taalaanbod op de ontwikkeling van de woordenschat***

De woorden die kinderen als eerste leren zijn uiteraard gerelateerd aan de taal of talen die zij horen. Al op de leeftijd van 7,5 maand kunnen kinderen woorden herkennen in vloeiend taalgebruik en de eigen naam al eerder (Gathercole & Hoff, 2007 In: Chan & Nicoladis, 2010). De vraag is dan ook hoe kinderen de input gebruiken in de verwerving van nieuwe woorden. Eerder onderzoek laat een directe relatie zien tussen de tijd die kinderen nemen om een nieuw woord te verwerven en de frequentie waarin dat woord voorkomt in het taalgebruik van de moeder (Chan & Nicoladis, 2010). Wat betreft tweetalige kinderen, zou het aantal woorden dat zij verwerven in relatie moeten staan tot de mate van blootstelling in elke taal. Tweetaligen lijken inderdaad meer woorden te leren in de taal die ze het meeste horen.

Naast de frequentie heeft onderzoek ook uitgewezen dat kinderen eerder inhoudswoorden verwerven dan hoogfrequente functiewoorden en dat zelfstandige naamwoorden de voorkeur krijgen boven inhoudswoorden uit andere lexicale categorieën (Chan & Nicoladis, 2010). Zelfstandige naamwoorden en dan met name de namen van objecten, zijn conceptueel makkelijker te verwerven dan acties of 'states', omdat deze perceptueel toegankelijker zijn voor jonge kinderen. Aangezien er minder variatie is, crosslinguïstisch gezien, in de betekenis van zelfstandige naamwoorden, is dit de simpelste semantische categorie en worden deze daarom als eerste verworven.

Niet elk onderzoek laat een voorkeur voor zelfstandige naamwoorden zien in de vroege woordenschat van kinderen. Het meeste bewijs tegen de voorkeur van naamwoorden komt uit onderzoek naar het Mandarijn en Koreaans (Chan & Nicoladis, 2010).

Op de vraag waarom de verwerving bij kinderen met deze talen anders verloopt, geven Chan & Nicoladis (2010) twee mogelijke verklaringen: (1) Sociaal-culturele verschillen in de spreekstijl tegen de kinderen; de interactie tussen verzorger en kind in Engelssprekende samenlevingen wordt veelal gekenmerkt door het geven van namen aan objecten, terwijl de nadruk in veel Aziatische samenlevingen meer gericht is op gepast gedrag en familiebanden. In de woordenschat van dominant Engelssprekende kinderen is dit terug te zien in het grote

aantal zelfstandige naamwoorden, waar vooral werkwoorden en labels die familiebanden aangeven de Aziatische vocabulaire domineren. (2) De frequentie van naamwoorden op gunstige posities in de input van de uitingen; de algemene structuur van het Engels is SVO en voornaamwoorden kunnen niet weggelaten worden. Het mandarijn heeft ook een SVO-volgorde, maar staat toe dat subject- en objectvoornaamwoorden worden weggelaten, wat vaak resulteert in uitingen die met een werkwoord beginnen (verb-initial) of eindigen (verb-final).

Van omgevingsfactoren, of input, wordt vaak gedacht dat ze een essentiële, maar relatieve kleine rol spelen in de vroege taalontwikkeling. (Pearson et al., 1997). Het is belangrijk om taalinput in het leren van grammatica te scheiden van het leren van een lexicon. Wat betreft de verwerving van grammatica is gebleken dat input een inadequate stimulus is voor de verwerving van de syntaxis (Chomsky, 1975; Pinker, 1994 In: Pearson et al., 1997). Men spreekt liever van een *triggering mechanism*, waarbij het individuele kind reageert op een kleine hoeveelheid input, voorzien op het juiste moment (Held, 1965; Scovel, 1988 In: Pearson et al., 1997). ‘(...) As long as the amount of input is not reduced to zero, the effects of quantity are not considered relevant’ (Lenneberg, 1967; Pinker, 1994 In: Pearson et al.: 42). Hoewel in het algemeen wordt aangenomen dat input woordenschatverwerving mogelijk maakt, zijn inputfactoren en groei niet altijd sterk aan elkaar gerelateerd. De vocabulairespurt is een voorbeeld waarbij de kwantiteit van de input minder van belang is dan het vermogen van een kind deze input te gebruiken. Voor de meeste kinderen geldt dat deze spurt plaatsvindt na de eerste 25 tot 50 woorden, maar nog vóór het punt dat de aandacht op de syntaxis is gericht (Pearson et al, 1997).

### **1.3 Onderzoeken naar de ontwikkeling van de receptieve woordenschat bij tweetalige kinderen**

Hieronder volgt een beschrijving van twee onderzoeken die zich richten op de receptieve woordenschatontwikkeling bij jonge taalverwerwers.

#### **1.3.1 Bialystok, Craik & Luk (2007)**

Tweetaligheid lijkt nadelig te zijn als het gaat om *lexical retrieval*: het proces waarbij de woorden uit het mentale lexicon gehaald moeten worden. Het ‘vinden’ en produceren van een woord in de tweede taal kost meer moeite dan het produceren van een vergelijkbaar woord in de eerste dan wel sterkere taal, maar zelfs gebalanceerde tweetaligen presteren in de sterkere taal minder dan eentaligen. Naast deze beperking heeft onderzoek onder kinderen aangetoond dat tweetaligen per taal over een kleinere woordenschat lijken te beschikken dan vergelijkbare



eentaligen. In deel 1 van het onderzoek naar het verschil tussen één- en tweetaligen als het gaat om lexical retrieval en de omvang van de woordenschat, bestuderen Bialystok, Craik & Luk 24 eentalige sprekers en 24 tweetalige sprekers van het Engels. De gemiddelde leeftijd waarop de tweetaligen naar Canada kwamen, was 4 jaar (s.d. = 3.7). De helft van deze tweetaligen gebruikte beide talen op regelmatige basis vanaf driejarige leeftijd. De andere helft gebruikte beide talen dagelijks vanaf het moment dat ze naar school gingen, zo rond het zesde levensjaar. De resultaten op de Peabody Picture Vocabulary Test<sup>2</sup> lieten zien dat eentaligen hoger scoorden dan de tweetaligen ( $F(1,46) = 22.13, P < 0.0001$ ). Hierbij moet wel vermeld worden dat de score van de tweetaligen binnen de standaardnorm valt, waarbij 100 een gemiddelde score is. (mean = 107).

In deel 2 van het onderzoek werden weer twee groepen vergeleken. Dit maal waren de testen cognitief moeilijker en werd er een grotere groep tweetaligen getest. De onderzoeksgroep bestond dit keer uit 50 tweetalige en 16 eentalige sprekers. De participanten werden onderverdeeld in twee subgroepen: HP (high proficiency) en LP (low proficiency) – tweetaligen, gebaseerd op de mediaan (standaardscore 99) uit de resultaten van de PPVT. De HP groep bevatte 26 tweetaligen, waarvan 18 deelnemers de Engelse taal als de dominante taal beschouwden. Van de 24 LP-tweetaligen beschouwden 8 deelnemers het Engels als hun dominante taal. De helft van de HP-participanten arriveerden op tienjarige leeftijd in Canada (s.d. = 6.5) en tweederde uit de LP-groep arriveerden op een gemiddelde leeftijd van 14 jaar (s.d. = 6.6). De HP-participanten gebruikten actief het Engels vanaf 8.4 jaar (s.d. = 5.9), terwijl de LP-deelnemers later startten, zo rond 13.1 jaar (s.d. = 6.4).

Er bleek een significant voordeel te zijn voor eentaligen op de PPVT ( $F(1,64) = 7.08, p < 0.01$ ). Met de onderverdeling van de tweetaligen in twee subgroepen is er een groepsverschil te zien op de PPVT, waarbij de eentaligen en de HP-sprekers significant beter scoorden dan de LP-groep en niet verschilden van elkaar. Wat we hieruit zouden kunnen afleiden, is dat de leeftijd waarop men in het nieuwe land aankomt, maar ook de leeftijd waarop men de taal op regelmatige basis actief gaat gebruiken van invloed kan zijn op de grootte van de receptieve woordenschat.

### ***1.3.2 Hammer et al. (2008)***

Een ander onderzoek waarin de ontwikkeling van de receptieve woordenschat centraal staat, is dat van Hammer et al. (Hammer et al., 2008). In deze studie ligt de aandacht bij jonge Spaans-Engelstalige kinderen uit zwakke socio-economische families. Gedurende een periode

---

<sup>2</sup> De Peabody Picture Vocabulary Test (PPVT) is een gestandaardiseerde test die de receptieve woordenschat meet.

van twee jaar is naar de ontwikkeling gekeken van de receptieve woordenschat en het taalbegrip van tweetalige jonge kinderen die meededen aan het Head Startprogramma: een door de overheid gefinancierd programma in de Verenigde State dat voorziet in voorschoolse trajecten voor kinderen uit lage socio-economische milieus. De gevolgde kinderen werden onderverdeeld in twee groepen: kinderen die alleen het Spaans als thuistaal spraken en pas op de voorschool (Head Start) in contact kwamen met het Engels, de SEC-groep (School English Communication) en kinderen die voorafgaand aan het Head Startprogramma zowel in het Spaans als Engels communiceerden, de HEC-groep (Home English Communication). De onderzoekers verwachtten dat de tweetalige ontwikkeling een lineair pad zou volgen en dat de ontwikkeling van de kinderen die voorafgaand aan de schoolperiode alleen met het Spaans in contact waren gekomen verschilde met die van de Spaans-Engelse kinderen.

De bevindingen bevestigden de hypothese dat ‘the timing of exposure to English in relation to school entry is a key factor that needs to be considered when studying bilingual children’s language development’ (Hammer et al., 2008; 52). Kinderen die aan twee talen zijn blootgesteld voorafgaand aan Head Start (HEC) presteerden significant hoger qua Engelse receptieve woordenschat en taalbegrip dan de groep kinderen waarvan niet verwacht werd een andere taal te spreken vóór aanvang van het Head Starttraject (SEC). De geobserveerde verschillen tussen de twee groepen bij aanvang van Head Start bleven bestaan in de twee jaar dat het programma duurde voor wat de twee begripstesten betreft. Uitzonderingen waren te vinden in de standaardscores van de twee receptieve woordenschattesten. De standaardscores op de TVIP, de Spaanse vocabulairetest, laten zien dat het gat tussen beide groepen groeit. De kinderen uit de SEC-groep laten een positieve groei zien in twee jaar. De scores van de HEC-groep lieten echter geen verandering zien. ‘This difference in the amount of input in Spanish at home, the primary source of Spanish input, may have been necessary for children to make gains in their Spanish vocabulary in comparison to monolingual Spanish speaking children upon which the test was normed’ (Hammer et al., 2008;49). In tegenstelling tot de resultaten van de Spaanse test, verminderde het gat op de Engelse meting: de SEC-kinderen leerden op een sneller tempo dan de kinderen uit de HEC-groep. Verondersteld wordt dat een plotselinge verandering van de taalomgeving van invloed is geweest op de ontwikkeling. De Spaanssprekende kinderen moesten zich sneller aanpassen dan de kinderen die al tweetalige input ontvingen. Naast deze verandering laat de data ook zien dat er verandering optrad in het taalgebruik thuis. Een voorlopige analyse van de data laat zien dat er meer mettertijd meer Engels werd gesproken tussen moeder en kind.

### ***1.3.3 Samenvatting***

In de onderzoeken van Bialystok en Hammer et al. wordt receptieve woordenschat als een meetmiddel gebruikt om de taalontwikkeling in kaart te brengen. Bialystok (2007) deed onderzoek naar lexical retrieval door te kijken naar receptieve woordenschat en productie. Eentaligen bleken hogere scores te behalen op de PPVT. Een onderverdeling in de meertalige groep in HP- en LP-sprekers liet zien dat eentaligen en de sprekers uit de HP-groep beter scoorden dan de LP-sprekers. De HP-deelnemers arriveerden op jongere leeftijd in Canada en begonnen ook eerder met het actieve gebruik van het Engels.

Hammer et al.(2008) bestudeerden de effecten van de blootstelling van het Engels vóór en na het Head Startprogramma op de groei van de receptieve woordenschat bij Spaans - Engelse kinderen. Ook hier werd de groep in tweeën gesplitst: een groep bestaande uit kinderen die in contact kwamen met het Engels bij aanvang van het programma en een groep kinderen die vóór het voorschoolse programma al het Spaans en het Engels spraken. Uit de resultaten bleek dat de kinderen uit deze laatste groep beter presteerden dan de kinderen uit de eerste groep. Een vroege start lijkt in het voordeel te werken. Kijkend naar de ontwikkeling van de receptieve woordenschat is echter ook te zien dat de kinderen uit de SEC-groep wel sneller leerden ten opzichte van de HEC- groep. Een plotselinge verandering van de taalomgeving blijkt ook een factor te zijn waarmee rekening moet worden gehouden.

In het onderzoek van Bialystok, Craik & Luk (2007) wordt niet duidelijk uit welke sociaaleconomische milieus de deelnemers kwamen, terwijl dit juist een belangrijke variabele lijkt in het onderzoek van Hammer et al.(2008). Toch is niet erg duidelijk of de sociaaleconomische achtergrond nu essentieel is voor de groei van de receptieve woordenschat. Wat beide studies wel laten zien, is dat start van verwerving essentieel lijkt te zien, ongeacht de economische achtergrond van de participanten.

## Hoofdstuk 2 Onderzoeksvragen en hypothesen

---

In dit hoofdstuk zullen in paragraaf 2.2 en 2.3 de onderzoeksvragen en hypothesen worden gegeven, maar allereerst volgt de aanleiding voor deze vragen in paragraaf 2.1

### 2.1 Aanleiding

Zoals in de inleiding al aangegeven, wordt er sinds 2010 op Nederlandse scholen meer aandacht gegeven aan het moedertaalonderwijs en hiermee wordt niet de moedertaal van een T2-verwerver bedoeld. Het niveau moet omhoog en achterstanden moeten worden weggewerkt. Die achterstanden lijken zich vooral voor te doen bij groepen leerlingen die een andere taal dan het Nederlands als moedertaal hebben. Ook verschillende onderzoeken laten zien dat twee- of meertaligen een kleinere woordenschat zouden hebben.

De onderzoeksvragen in deze scriptie richten zich daarom op de vraag of het inderdaad zo is dat de omvang van de woordenschat bij tweetaligen kleiner is dan de van eentalige leeftijdsgenoten. Voor dit onderzoek houd ik de definitie wat betreft tweetaligheid aan zoals die door Grosjean (2011) is opgeschreven: ‘This other way of looking at bilinguals allows one to include people ranging from the professional interpreter (...) to the established immigrant who speaks the host country's language but who may not be able to read or write it. In between we find the bilingual child who interacts with her parents in one language and with her friends in another (...), the member of a linguistic minority who uses the minority language at home only and the majority language in all other domains of life (...)Despite the great diversity that exists between these people, they all lead their lives with more than one language.’

Het criterium voor tweetaligheid is in dit onderzoek het aantal talen waarmee het kind thuis opgroeit. De leerlingen werden als tweetalig beschouwd als één van de ouders/verzorgers het Nederlands als moedertaal had en de andere ouder/verzorger een andere taal of als zij opgroeiden in een gezin waarin het Nederlands niet de moedertaal van beide ouders was.

### 2.2 Onderzoeksvragen

In dit onderzoek wordt er gekeken naar het verschil in omvang van de academische woordenschat tussen eentalige Nederlandssprekende leerlingen en leerlingen die met meerdere talen zijn opgegroeid, wat de samenhang tussen woordenschat en leesvaardigheid is

en ten slotte, of de start van de verwerving van invloed is op de omvang van de woordenschat. De volgende onderzoeksvragen zijn daarom opgesteld:

1. *Beschikken tweetalige leerlingen over een kleinere (academische) woordenschat dan leerlingen met het Nederlands als moedertaal?*
2. *Is er een samenhang tussen grootte/ diepte van de woordenschat en leesvaardigheid?*
3. *In hoeverre is de start van de T2-verwerving van invloed op de omvang van de woordenschat?*

## **2.2 Hypothesen**

De aangehaalde onderzoeken in hoofdstuk 1 laten zien dat de woordenschatontwikkeling bij tweetalige kinderen anders verloopt dan bij eentalige kinderen. Waar woordenschat als meetmiddel wordt ingezet om andere taalcompetenties te onderzoeken, blijken tweetaligen over een minder omvangrijke woordenschat te beschikken. Daarnaast is er ook nog het herstructureringsproces bij jonge kinderen. Gedecontextualiseerde woordkennis blijkt nogal eens een valkuil te zijn bij kinderen die een T2 moeten verwerven voordat de T1 goed en wel verworven is. Dit leidt tot de volgende hypothesen:

1. *Tweetalige kinderen beschikken over een kleinere academische woordenschat in vergelijking met hun eentalige klas- en leeftijdsgenoten*

Deze aanname leidt dan automatisch tot het volgende wat betreft de leesvaardigheid:

2. *Tweetalige leerlingen presteren slechter op de leesvaardigheidstesten dan eentalige leerlingen (ervan uitgaand dat het klopt dat tweetalige leerlingen een kleinere (academische) woordenschat hebben).*

Een grotere academische woordenschat lijkt ten goede te komen voor het begrip van meer academische teksten op school, dus:

3. *De omvang van de receptieve (academische) woordenschat is van invloed op de leesvaardigheid: hoe groter de woordenschat, hoe beter de leesvaardigheid.*

Als laatste blijkt uit de onderzoeken van Bialystok, Craik & Luk (2007) en Hammer et. al (2008) dat een vroege start gunstig is voor de ontwikkeling van de receptieve woordenschat. Dit gegeven leidt tot de volgende hypothese:

4. *Hoe eerder de tweetalige kinderen zijn begonnen met de verwerving van het Nederlands, hoe kleiner het verschil in de woordenschat tussen deze tweetalige en eentalige kinderen zal zijn.*

## **Hoofdstuk 3 Methode**

---

Om de onderzoeksvragen te kunnen beantwoorden, zal ik de resultaten van de Diataaltoets gebruiken. Diataal is een taaltoetspakket voor groep 7 en 8 van het basisonderwijs en de eerste drie leerjaren van het voortgezet onderwijs (Expertisecentrum taal, onderwijs en communicatie, Rijksuniversiteit Groningen, 2010) . Het pakket is gericht op woordenschat, tekstbegrip en luistervaardigheid. In paragraaf 4.3 meer over Diataal.

Een school in Rotterdam heeft de behaalde scores van de leerlingen op de Diataaltoets ter beschikking gesteld voor dit onderzoek. In paragraaf 3.1 zal ik uitleggen welke materialen ik heb gebruikt. Paragraaf 3.2 is een beschrijving van de respondenten en de procedure wordt nader toegelicht in paragraaf 3.3.

### **3.1 Materialen**

#### ***3.1.1 Diataal: Diawoord en Diatekst***

In het kader van Impuls Taalbeleid van het schoolbestuur BOOR (Bestuur Openbaar Onderwijs Rotterdam) voerden alle vo-scholen die onder het beleid van de stichting vielen per schooljaar 2009-2010 het toetsysteem Diataal in onder leiding van de CED-groep. Dit is een toetspakket gericht op het meten en diagnosticeren van de taal- en leesvaardigheid Nederlands. Deze vaardigheden worden gemeten aan de hand van drie toetsen: *Diawoord* (woordenschattoets), *Diatekst* (toets begrijpend lezen) en *Diafoon* (toets begrijpend luisteren). Deze diagnostische testen zijn ontwikkeld door de Rijksuniversiteit Groningen (Expertisecentrum taal, onderwijs en communicatie). In het kader van het BOOR-traject nemen de deelnemende scholen Diawoord- en tekst af. (Ced-groep, Mirjam de Bruijne, 2010).

##### ***3.1.1.1 Diawoord***

Diawoord meet de receptieve schooltaalkennis en signaleert tekorten in de schoolse woordenschat. In de toets krijgen leerlingen 50 woorden aangeboden in contextzinnen. De woorden worden bevraagd in meerkeuzevragen. Deze zinnen komen uit veelgebruikte methoden voor de basisvorming (CED-groep, Mirjam de Bruijne, 2010).

Een voorbeeld uit Diawoord:

Geef de betekenis van het onderstreepte woord in de volgende zin:

1 Vermoedelijk heb je een virusziekte opgelopen.

Kies een van de onderstaande antwoorden:

- A. misschien
- B. vroeger
- C. waarschijnlijk

Geef de betekenis van het onderstreepte woord in de volgende zin:

2 De directeur is vaak bereikbaar.

Kies een van de onderstaande antwoorden:

- A. hij wil je vaak helpen
- B. hij is vaak weg
- C. je kunt vaak bij hem komen

(bron:www.diataal.nl)

De behaalde woordenschat score (WSN-score = WoordenSchatNiveau) drukt het algehele woordkennisniveau uit in vergelijking tot de landelijke norm. Tabel 1 is een overzicht van de instapscores die per leerlaag worden gehanteerd. Van een leerling op vmbo-niveau wordt aan het begin van het eerste leerjaar verwacht dat hij of zij een WSN behaalt van 51. Van een leerling op vmbo-tl/ havo- niveau wordt een score verwacht van 61 etc.

**Tabel 1: Instapscores Woordenschat per leerlaag**

(bron: Handleiding Diataal. Expertisecentrum taal, onderwijs en communicatie, Rijksuniversiteit Groningen, 2010)

WSN 41	WSN 51	WSN 61	WSN 71	WSN 81	WN 91
PO 7	PO 8				
	Vmbo 1	Vmbo-tl/ havo 1	Havo/vwo 1		
		Vmbo 2	Vmbo tl/ havo 2	Havo/vwo 2	

Deze scores worden vervolgens gekoppeld aan vijf vaardigheidsniveaus, namelijk A,B,C,D en E. In tabel 2 is af te lezen dat iemand met een WSN-score van 70 en hoger in vaardigheidsgroep A valt. Categorie A wordt gevormd door de vijfentwintig procent hoogst

scorende leerlingen, categorie E door de tien procent laagst scorende leerlingen. Leerlingen in de categorie B en C scoren rond het gemiddelde (CED-groep, Mirjam de Bruijne, 2010).

**Tabel 2: WSN- scores en daaraan gekoppelde vaardigheidsgroepen**

(bron: CED-groep, 2010)

WSN	Percentiel	Vaardigheidsgroep
$\geq 70$	75-100	A
66-69	50-75	B
62-65	25-50	C
56-61	10-25	D
$\leq 55$	0-15	E

### 3.1.1.2 Diatekst

Diatekst bestaat uit leesteksten met meerkeuzevragen. De teksten komen uit schoolboeken van verschillende vakken, op verschillende onderwijsniveaus. De vragen zijn eenvoudig geformuleerd en hebben betrekking op verschillende aspecten van tekstbegrip: van woordniveau tot globaal tekstniveau. Een voorbeeld:

Na een korte tekst met de titel *Betaalde of onbetaalde arbeid?* moet de leerling de volgende vraag beantwoorden:

1 Een andere titel voor deze tekst zou kunnen zijn:

- A. zwart werken
- B. Werken in de formele of informele sector
- C. Vrijwilligerswerk
- D. De arbeidstijdenwet

(bron: [www.diataal.nl](http://www.diataal.nl))

De resultaten worden uitgedrukt in een BLN-score (BLN = BegrijpendLeesNiveau). Deze score drukt de leesvaardigheid uit in relatie tot het genoten leesonderwijs. Het BLN is gerelateerd aan het tekstniveau van de schoolboekteksten waar de leerling in een bepaald onderwijstype mee in aanraking komt. Tabel 3 op de volgende pagina geeft een overzicht van de BLN-norm per schooltype en leerjaar. Hierin valt af te lezen dat een leerling uit de eerste klas vmbo-tl/ 1 havo een BLN-score zou moeten halen van 61 om goed mee te kunnen doen in de klas.

Ook is in tabel 3 af te lezen dat per leerjaar en niveau de gemiddelde zinslengte in woorden en de gemiddelde woordlengte in letters toeneemt. Het aantal basiswoorden in de teksten neemt juist af. Met andere woorden: de teksten worden abstracter doordat het percentage basiswoorden afneemt.



**Tabel 3: BLN –norm per schooltype en leerjaar**

(bron: Diataal, toetsuitslagen, analyse en handelingsadvies. CED-groep)

basisonderwijs	Groep 7	Groep 8					
vmbo-bbl/-kbl <sup>3</sup>		1 bb 1 kb	2 bb 2 kb	3 bb 3 kb	4 bb 4 kb		
vmbo-tl <sup>4</sup> /havo			1 tl/h	2 tl/h	3 tl/h	4 tl/h	5 havo
havo/vwo				1 h/vwo	2 h/vwo	3h/vwo	4 vwo
<b>BLN</b>	<b>41</b>	<b>51</b>	<b>61</b>	<b>71</b>	<b>81</b>	<b>91</b>	<b>101</b>
Raamwerk NLs (ERK) Doorlopende leerlijnen (Meijerink)		A2	B1a 1F	B1b	B2a	B2b 2F	C1a
gem. zinslengte in woorden	< 10	11,5	13	14,5	> 15	nvt	nvt
gem. woordlengte in letters	< 4,7	4,8	5,0	5,2	5,4	onbekend	onbekend
% basiswoorden	> 88,5	86	83,5	81	< 81	onbekend	onbekend

### 3.1.1.3 Streefniveaus

Leerlingen kunnen basiskennis en- vaardigheden op verschillende manieren beheersen, Voor taal zijn er vier niveaus beschreven. Er wordt onderscheid gemaakt tussen fundamenteel en streefniveau. Het niveau 2f heeft iedereen nodig om mee te kunnen draaien in de maatschappij (Referentiekader Taal en Rekenen, 2009). Alle leerlingen die aan het eerste jaar van de middelbare school beginnen, zouden volgens de Doorlopende Leerlijn op niveau 1F moeten zitten. Dit niveau is fundamenteel om mee te komen op school. Het streven is om uiteindelijk op niveau 2F te komen. Diataal wordt op scholen dan ook ingezet om te meten of leerlingen zich ontwikkelen richting 2F.

Diatekst wordt op verschillende niveaus getoetst. Dit is afhankelijk van het schoolniveau van de leerlingen. De leerlingen uit dit onderzoek zijn getoetst op niveau 2 en 3. Onderstaande tabellen laten zien hoe de scores zijn opgebouwd en onderverdeeld in de verschillende vaardigheidsgroepen/ ontwikkelniveaus.

In tabel 3 valt af te lezen dat een leerling in de eerste klas van vmbo-tl/havo1 een BLN van 61 zou moeten hebben om aan fundamenteel niveau 1F te voldoen.

Stel dat een leerling uit een vmbo-tl/havobrugklas een BLN-score van 62 behaalt, dan presteert hij/zij gemiddeld ten opzichte van het landelijk niveau (deze leerling valt dan in vaardigheidsgroep B, zie tabel 4).

**Tabel 4: Toetsniveau 2 (vmbo-t/havo): BLN- en percentielscores en vaardigheidsgroepen**

(bron: CED-groep, 2010)

BLN-score versie A	Percentielscore	Vaardigheidsgroep
≥ 66	75-100	A
62-65	50-75	B
53-61	25-50	C
44-52	10-25	D
≤ 43	0-15	E

Een leerling uit een havo/vwo-brugklas wordt op een ander toetsniveau getoetst (toetsniveau 3). Tabel 5 laat de scores en vaardigheidsgroepen op toetsniveau 3 zien. Een havo/vwo-leerling met een score van 62 valt dus in vaardigheidsgroep D en behoort tot de laag scorende leerlingen.

**Tabel 5: Toetsniveau 3 (havo/vwo): BLN- en percentielscores en vaardigheidsgroepen**

(bron: CED-groep, 2010)

BLN-score versie A	Percentielscore	Vaardigheidsgroep
≥ 73	75-100	A
71-72	50-75	B
67-70	25-50	C
59-66	10-25	D
≤ 58	0-15	E

### **3.1.2 Vragenlijst**

Naast de Diataalscores was het ook noodzakelijk om een vragenlijst te maken waarin naar de taalachtergrond van de leerlingen werd gevraagd. De informatie die hier uit voortkwam, is gebruikt om de tweetalige leerlingen van de eentaligen te scheiden.

De vragenlijst bestaat uit 30 vragen. Bij de eerste drie vragen moesten de leerlingen hun naam, geboortedatum en klas invullen. De vragenlijst kon niet anoniem ingevuld worden: de namen waren nodig om de leerlingen aan de juiste Diataalscores te koppelen. De overige vragen gingen over de taalsituatie binnen het gezin: de moedertaal van beide ouders/opvoeders, in welke taal de leerling met de ouders sprak, in welke taal de leerling met eventuele broers en zussen communiceert en in welke taal de ouders onderling spreken.

Een aparte set vragen is bestemd voor leerlingen die niet in Nederland zijn geboren. Hiermee werd gevraagd naar het geboorteland, hoelang ze daar gewoond hebben, of ze daar naar school zijn geweest en zo ja, wat voor schooltype(basisonderwijs, internationale school etc.), of ze nog in andere landen hebben gewoond en op welke leeftijd de leerling naar Nederland is verhuisd. Aan de leerlingen die wel in Nederland zijn geboren, is gevraagd of ze enige tijd in

het buitenland hebben gewoond, hoelang ze daar hebben gewoond, of ze in meerdere landen hebben gewoond en of ze daar onderwijs hebben gevolgd.

Als laatste hebben de leerlingen antwoord moeten geven op twaalf stellingen over hun eigen opvattingen over hun taalcompetentie aan de hand van een vijfpuntsschaal, waarbij 1 gold als 'helemaal niet mee eens' en 5 'helemaal mee eens' (zie bijlage voor de vragenlijst).

### **3.2 Proefpersonen**

De geselecteerde leerlingen zaten in 2009 in het eerste jaar van een middelbare school in Rotterdam. De school biedt daltononderwijs op vmbo- tl, havo- en vwo-niveau.

De brugklas bestond in schooljaar 2009 – 2010 uit twee combinatieklassen mavo/ havo, een combinatieklas havo/vwo en een vwo –klas.

De gemiddelde leeftijd van de leerlingen was op het moment van de afname van de diataaltest 12,5 jaar (s.d.= 0,57). 71 leerlingen kregen een vragenlijst uitgedeeld waarin gevraagd werd naar hun taalsituatie. Tijdens de afname van de vragenlijst (de diataaltoetsen waren inmiddels afgenomen, geanalyseerd door de CED-groep<sup>7</sup> en in te zien op de school) zaten de kinderen inmiddels in het begin van het tweede leerjaar, te weten in 2 vmbo (22 leerlingen), 2 havo (23 leerlingen) en 2 vwo (26 leerlingen).

### **3.3 Procedure**

#### **3.3.1 Groepsverdeling**

De gegevens van de vragenlijst zijn gebruikt om de leerlingen te kunnen indelen in de groep een- of tweetalig. De eentalige kinderen zijn opgegroeid in een volledig Nederlandssprekend huishouden; De ouder(s)/verzorger(s) hebben het Nederlands als moedertaal. De leerlingen werden als tweetalig beschouwd als zij thuis naast het Nederlands met een andere taal opgroeiden of in een situatie zaten waar beide ouders/verzorgers een andere taal als moedertaal hadden en de kinderen ook waren blootgesteld aan de andere talen.

Uiteindelijk moesten negentien leerlingen uit het onderzoek weggelaten worden. Zij waren of nieuw op school en hebben de diataaltoets niet gemaakt, zijn na het eerste jaar van school afgegaan, waren op de toetsdag niet aanwezig of hebben simpelweg de toets niet afgemaakt. De overige 52 leerlingen zijn verdeeld over twee groepen, waarbij de definitieve eentalige groep 29 leerlingen telt en de tweetalige groep 23 leerlingen.

---

<sup>7</sup> Centrum Educatieve Dienstverlening. Organisatie gericht op het coachen, begeleiden, adviseren en trainen van mensen die werkzaam zijn in het onderwijs en in de kinderopvang.

### ***3.3.1.1 Eentalige groep***

De groep eentaligen bevat 29 leerlingen (17 jongens, 12 meisjes) wiens ouders het Nederlands als moedertaal hebben. Deze kinderen zijn in een volledig Nederlandstalig huishouden opgegroeid. Alle kinderen zijn in Nederland geboren. Een leerling heeft vanaf zijn zevende één jaar op Curaçao gewoond, maar gaf aan op een school gezeten te hebben waar het Nederlands de voertaal was en hij gaf tevens te kennen alleen Nederlands te spreken terwijl hij daar woonde.

### ***3.3.1.2 Tweetalige groep***

De tweetalige groep bestaat uit 22 leerlingen. 7 leerlingen (5 jongens, 2 meisjes) uit de tweetalige groep zijn opgegroeid met het Nederlands, bijvoorbeeld van vaders of moeders kant en een andere vreemde taal. Naast het Nederlands groeien deze kinderen op met het Engels, Surinaams/Hindoestaans, Duits (2 leerlingen), Indonesisch en het Spaans (2 leerlingen). 14 leerlingen (7 jongens, 7 meisjes) zijn opgegroeid in een situatie waarin beide ouders/ verzorgers een andere taal dan het Nederlands als moedertaal hebben en in deze andere taal ook met de leerlingen communiceren, te weten Twi, Surinaams/Hindoestaans, Turks (5 leerlingen), Bosnisch, Marokkaans (2 leerlingen), Surinaams (2 leerlingen) en het Chinees. Eén leerling heeft een Engelse moeder en Noorse vader. Eén leerling heeft Nederlandse ouders, maar heeft vanaf zijn tweede tot en met zijn zevende in Amerika gewoond. Tot aan zijn terugkeer naar Nederland zat hij op een Amerikaanse kleuter- en basisschool (zie tabel 6 voor een overzicht).

De leerlingen, op één na, zijn in Nederland geboren. Deze leerling is in Amerika geboren en heeft daar vier jaar gewoond. Twee kinderen zijn in Nederland geboren maar hebben een tijd in het buitenland doorgebracht; een leerling heeft tijdens zijn derde en zesde jaar één jaar in Argentinië gewoond en een andere leerling is op zijn achtste naar Turkije verhuisd, waar hij één jaar heeft doorgebracht.

**Tabel 6: overzicht van de taalachtergrond van de tweetalige groep**

taal	jongens	meisjes
<i>kinderen van wie één ouder het Nederlands en de andere ouder een andere taal als moedertaal heeft</i>		
Nederlands/Spaans	1	1
Nederlands/Duits	2	
Nederlands/Engels	1	
Nederlands/Surinaams Hindoestaans		1
Nederlands/ Indonesisch	1	
<hr/> <i>Kinderen van wie beide ouders een andere, maar wel dezelfde taal dan het Nederlands als moedertaal hebben</i>		
Turks	2	3
Bosnisch	1	
Berber	1	1
Surinaams	2	1
Chinees	1	
Twi	1	
<hr/> <i>Kinderen van wie de ouders allebei een andere taal als moedertaal hebben</i>		
Engels/Noors		1
<hr/> <i>Anders.....</i>		
Nederlands (van 2 <sup>e</sup> tot en met 7 <sup>e</sup> jaar in de VS gewoond en daar naar school gegaan)	1	
<hr/>		
N	14	8

### 3.3.2 Omzetting scores Diataal

De scores van de diataaltoets geven informatie over het niveau waarop de leerling presteert.

Per lesniveau gelden echter verschillende drempels.

Een leerling met een BLN-score tussen de 66-70 op toetsniveau 2 (vmbo-tl/havo) valt in vaardigheidsgroep A, terwijl een leerling uit een vwo-klas (toetsniveau 3) met dezelfde score in vaardigheidsgroep C valt.

Om toch per groep te kunnen rekenen en niet per schoolniveau, moesten de scores omgezet worden naar het betreffende schoolniveau. De vaardigheidsgroepen (A,B,C,D, E) zijn voorzien van de nummers 1 tot en met 5, waarbij E (het laagste niveau) nummer 1 krijgt en niveau A nummer 5.

Zoals in 3.1.1.1 is te lezen, liggen de woordenschatcores vast, ongeacht het toetsniveau, terwijl de uitkomsten van diatekst afhangen van het toetsniveau (2 of 3).

De gegevens zijn met SPSS verwerkt.

## Hoofdstuk 4 Resultaten

---

De volgende paragrafen bevatten een overzicht van de resultaten. De uitkomsten van de groepsresultaten van Diawoord- en tekst (één- en tweetalig samen) zijn te vinden in paragraaf 4.1. In 4.2 worden de resultaten getoond als deze groep gesplitst is in één- en tweetalig. In paragraaf 4.3 en 4.4 zijn respectievelijk de resultaten op de samenhang tussen woordenschat en leesvaardigheid en die van de regressieanalyse te vinden.

### 4.1 Groepsresultaten Diataal

**Tabel 7: De gemiddelden (WSN, BLN en vaardigheidsgroep) van de gehele groep (één- en tweetalig)**

N=52	Mean	SD
WSN	68,21	11,2
vaardigheid	2,69 (C/D)	1,3
BLN	64,35	9,6
vaardigheid	3,35 (C)	1,2

In tabel 7 is te zien dat de gehele groep, dus één- en tweetalig gezamenlijk, gemiddeld uitkomt op een WSN-score van 68, 21 (S.D. = 11,2). Gecodeerd en uitgesplitst naar vaardigheidsgroep 1 t/m 5 scoorden zij gemiddeld 2,69 (s.d. = 1,3). Hiermee presteren de leerlingen als groep tussen niveau C en D

Op Diatekst scoorden zij gemiddeld een BLN- score van 64,35 (s.d. = 9,6), op vaardigheidsniveau 3, 35 (s.d. = 1,2). Hiermee scoren ze als groep rond vaardigheidsniveau C.

## 4.2 Diataal gesplitst

Tabel 8: De gemiddelden (WSN, BLN en vaardigheidsgroep) gesplitst

	<u>Eentalig</u>		<u>Tweetalig</u>	
	<i>Mean</i> (N=29)	<i>SD</i>	<i>Mean</i> (N=23)	<i>SD</i>
WSN	69,31	12,1	66,83	10,2
vaardigheid	3,17	1,3	2,70	1,3
BLN	63,8	10,6	65,1	8,3
vaardigheid	3,3	1,3	3,4	1,0

Vervolgens zijn de groepen gesplitst in één- en tweetalig. In tabel 8 is te zien dat de eentalige groep dan gemiddeld een WSN-score behaalt van 69,31 (s.d. = 12,1), in vaardigheidsniveau uitgedrukt 3,17 (s.d. = 1,3). De tweetaligen scoren 66,83 (s.d.= 10,2), op vaardigheidsniveau 2,70 (s.d. = 1,3).

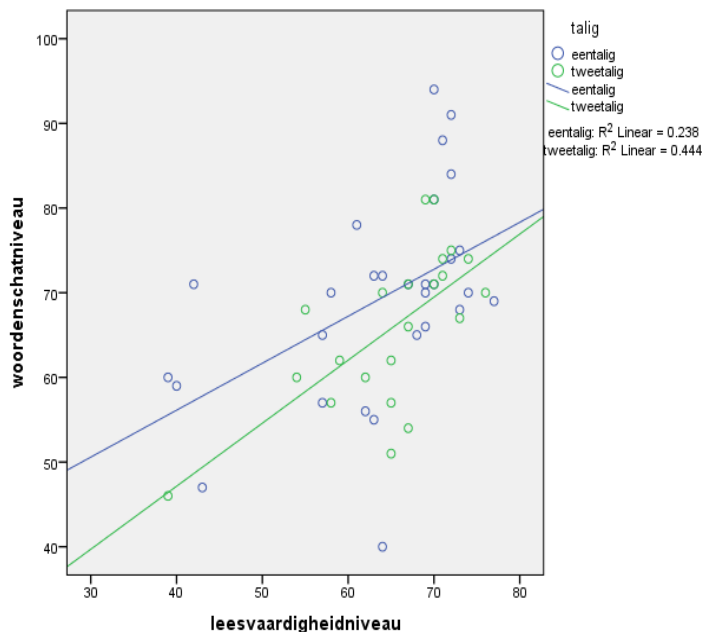
Een oneway-ANOVA laat zien dat er geen significante verschillen zijn tussen de twee groepen ( $F= 0.623$ ,  $p = .434$ ) wat betreft de ruwe scores en wat betreft de vaardigheidsgroepen. ( $F=1,756$ ,  $p= .191$ ). Om uiteindelijk te kijken of woordenschat van invloed is op de leesvaardigheid, is er ook gekeken naar de BLN –scores.

De eentaligen scoren gemiddeld 63,8 (s.d.= 10,6), omgezet in vaardigheid levert dan een gemiddelde score van 3,3 (s.d. = 1,3) op.

Tweetaligen behalen een gemiddelde BLN-score van 65,1 (s.d.=8,3), met als vaardigheidsscore 3,4 (s.d.= 1.0). Ook hier verschillen de twee groepen niet significant van elkaar , zowel op de BLN-scores ( $F= 0.252$ ,  $p= .618$ ) als op de vaardigheidsgroepen ( $F=0,003$ ,  $p= .956$ )

### 4.3 De samenhang tussen woordenschat en leesvaardigheid

Fig.2: De samenhang tussen omvang van de woordenschat en leesvaardigheid



Ook is er gekeken naar de samenhang tussen de omvang van de woordenschat en leesvaardigheid. In figuur 2 is te zien dat naarmate het woordenschatniveau toeneemt, het leesvaardigheidniveau dat ook doet. In de eentalige groep is sprake van positieve samenhang tussen woordenschat en leesvaardigheid ( $r = .47, p < 0,007$ ). In de tweetalige groep is de samenhang nog sterker en significant ( $r = .67, p < 0.001$ )

### 4.4 Regressie en moderatie

Als laatste is er gekeken naar de vraag in hoeverre woordenschat een voorspeller is voor leesvaardigheid en of de factor (één- of meer-) taligheid de samenhang tussen woordenschat en leesvaardigheid beïnvloedt.

Regressieanalyse met leesvaardigheid als afhankelijke variabele en woordenschat als predictor laat zien dat er sprake is van significantie ( $F=18.596, p < .001$ )

Moderatieanalyse laat zien dat er geen sprake is van een interactie-effect tussen woordenschat en woordenschat en taligheid. Daar waar woordenschat van invloed is op de leesvaardigheid ( $F_{\text{change}} = 10,255, p_{\text{change}} < .001$ ), wordt niet aangetoond dat er een interactie-effect is tussen woordenschat en taligheid ( $F_{\text{change}} = .515, p_{\text{change}} = .476$ )



## Hoofdstuk 5 Discussie

---

In hoofdstuk 2 werden er vier hypothesen opgesteld bij de volgende vragen:

- 1. Beschikken tweetalige leerlingen over een kleinere (academische) woordenschat dan leerlingen met het Nederlands als moedertaal?*
- 2. Is er een samenhang tussen grootte/ diepte van de woordenschat en leesvaardigheid?*
- 3. In hoeverre is de start van de T2-verwerving van invloed op de omvang van de woordenschat?*

In dit hoofdstuk zullen de hypothesen besproken worden aan de hand van de resultaten uit hoofdstuk 4.

- 5. Tweetalige kinderen beschikken over een kleinere academische woordenschat in vergelijking met hun eentalige klas- en leeftijdsgenoten*

Is het mogelijk om op basis van de resultaten uit hoofdstuk 4 te concluderen dat tweetaligen over een kleinere woordenschat beschikken ten opzichte van eentalige leerlingen? Dit antwoord lijkt nee te zijn. Als de leerlingen worden opgesplitst in twee groepen, lijken de eentaligen hoger te scoren dan tweetaligen (69,3 tegen 66,8) op de woordenschattest. Een oneway-ANOVA laat echter zien dat het verschil in prestatie niet significant is. Wat betreft dit onderzoek kan dus niet geconcludeerd worden dat tweetaligen over een kleinere academische woordenschat beschikken. Beide groepen lijken even goed/ middelmatig te presteren. Hoewel de scores hoger liggen bij de eentaligen, is de spreiding in deze groep ook groter. De grote uitschieters, dus zowel naar boven als naar beneden toe, lijken zich vooral in de eentalige groep te bevinden.

- 6. Tweetalige leerlingen presteren slechter op de leesvaardigheidstesten dan eentalige leerlingen (ervan uitgaand dat het klopt dat tweetalige leerlingen een kleinere (academische) woordenschat hebben).*

Als de omvang van de woordenschat een voorspeller is van het niveau van de leesvaardigheid, dan zou dit betekenen dat tweetalige leerlingen slechter presteren op de leesvaardigheidstesten dan de eentalige leerlingen (ervan uitgaand dat het klopt dat tweetalige leerlingen een kleinere (academische) woordenschat hebben).

De verwachting dat tweetaligen als gevolg van een kleinere woordenschat minder presteren op leesvaardigheid is dan ook niet uitgekomen.

Hoewel niet significant, lijkt het resultaat op de BLN-scores juist gunstiger uit te pakken voor de tweetaligen. Als één groep zijnde, scoorden de leerlingen een gemiddeld BLN van 64,4.

Na de groep te hebben gesplitst, lijken de tweetaligen beter te scoren dan de eentaligen (65,1 tegen 63,8, met een gemiddelde vaardigheidsscore van 3,4 tegen 3,3). Ook hier is er sprake van een grotere spreiding binnen de eentalige groep. Van significantie mogen we echter niet spreken.

*7. De omvang van de receptieve (academische) woordenschat is van invloed op de leesvaardigheid: hoe groter de woordenschat, hoe beter de leesvaardigheid.*

De vraag of er samenhang is tussen de omvang van de woordenschat en leesvaardigheid lijkt positief beantwoord te kunnen worden: in beide groepen is er een positieve correlatie te zien tussen de vocabulaire en de leesvaardigheid. In de tweetalige groep is deze samenhang zelfs significant. Het verschil is niet significant tussen beide groepen.

De regressie- en moderatieanalyse geven ook antwoord op de vraag of woordenschat een goede voorspeller is van de leesvaardigheid. Er is sprake van significantie: woordenschat beïnvloedt het niveau van de leesvaardigheid. Wat echter niet is aangetoond in dit onderzoek, is de vraag of de factor taligheid (wel of niet tweetalig) van invloed is. Dit lijkt niets uit te maken.

*8. Hoe eerder de tweetalige kinderen zijn begonnen met de verwerving van het Nederlands, hoe kleiner het verschil tussen deze tweetalige en eentalige kinderen zal zijn.*

Wat betreft de start van de verwerving was de verwachting dat het verschil in omvang van de woordenschat tussen één- en tweetalige kinderen nihil zou zijn, aangezien het grootste deel van de leerlingen in Nederland gestart is met het volgen van onderwijs. Leerlingen die op latere leeftijd naar Nederland zijn gekomen, zouden over een kleinere woordenschat moeten beschikken en dat zou naar voren moeten komen in de leesvaardigheidsscores.

Het antwoord op deze vraag kan aan de hand van de gegevens niet worden beantwoord. Alle tweetalige leerlingen, op één na, zijn in Nederland geboren. Dit betekent dat ze vanaf jonge leeftijd zijn ondergedompeld in het Nederlandse onderwijssysteem. Over deze leerling en de leerlingen die een tijdje in het buitenland doorgebracht hebben, valt niets te concluderen.

Daarvoor waren ze in aantallen te weinig representatief in dit onderzoek.

Kijkend naar de individuele prestaties van deze leerlingen, lijken twee kinderen wel te voldoen aan het beeld dat tweetaligen een kleinere woordenschat hebben. Beide scores laag op de woordenschattest en vallen daarmee ook in de laagste vaardigheidsgroep. Eén van deze leerlingen is niet in Nederland geboren en kwam pas op vierjarige leeftijd naar Nederland. Misschien dat het moment van aankomst in Nederland en een later tijdstip van blootstelling aan Nederlandse input wel degelijk van invloed op de ontwikkeling van de woordenschat is. De andere laagscorende leerling is wel in Nederland geboren, heeft tenminste één Nederlandssprekende ouder, maar is twee keer voor een jaar naar Argentinië verhuisd, namelijk op zijn derde en zesde. Hier zou je je af kunnen vragen of een plotselinge verandering van taalomgeving en de leeftijd waarop dit gebeurde van invloed is geweest op de lage woordenschatscore.

De derde leerling die een tijdje in het buitenland heeft doorgebracht, valt in vaardigheidsgroep C qua tekstbegrip en in groep B wat betreft woordenschat.

Hier lijkt de tijd in het buitenland niet van invloed te zijn geweest.

## **Hoofdstuk 6 Conclusie**

---

In dit laatste hoofdstuk wordt besproken wat er onderzocht is en wat de conclusie zijn. Paragraaf 6.1 is een kritische beschouwing op de onderzoeksopzet en op het proces. In 6.2 worden eindconclusies getrokken en in de laatste paragraaf, 6.3, worden voorstellen gedaan voor vervolgonderzoek.

### **6.1 kritische beschouwing**

Over het onderzoek zelf valt wel het een en ander te zeggen.

Waar het normaal redelijk gebruikelijk is eerst proefpersonen te selecteren en er dan allerlei testen op los te laten, was de procedure tijdens dit onderzoek in omgekeerde richting. In dit geval waren de resultaten al op school verzameld. Het was tevens de eerste lichte leerlingen bij wie de Diataaltoetsen is afgenomen. Er waren dus niet genoeg data aanwezig, m.a.w.: uit een kleine populatie moest een steekproef genomen worden. Uiteindelijk is geprobeerd om zoveel mogelijk leerlingen de vragenlijst te laten invullen, om zo te vermijden dat er gezocht zou worden naar misschien wel de perfecte deelnemers (Ik ben zelf werkzaam op de school en ken de meeste leerlingen).

Een ander probleem was af en toe ook de samenstelling van de school. Hoewel redelijk gemengd, was het toch spannend om te zien of er zich wel genoeg proefpersonen aandienden aan de hand van de vragenlijst.

Als laatste moet er ook worden stilgestaan bij de vraag wat er precies is gemeten.

Diataal is ontwikkeld om in kaart te brengen of leerlingen wel netjes in het kader van de doorlopende leerlijnen blijven ontwikkelen en Diataal test receptieve academische kennis aan de hand van meerkeuzevragen. De academische woordenschat is zeker belangrijk voor schoolsucces, maar het blijft een klein onderdeel van het gehele lexicon.

## **6.2 eindconclusies**

In deze scriptie heb ik geprobeerd drie vragen te beantwoorden: 1) beschikken tweetaligen over een kleinere (academische) woordenschat dan eentalige leeftijdsgenoten, 2) is er samenhang tussen de omvang van de woordenschat en leesvaardigheid en 3) in hoeverre de start van de T2- verwerving van invloed is op de omvang van de woordenschat.

Dit heb ik gedaan omdat deze vragen vaak het onderwerp van discussie zijn en ook omdat ik tijdens mijn werk in het onderwijs vaak tegen deze denkbeelden aanloop. Terecht of onterecht.

Nu er actief aandacht aan leesvaardigheid en woordenschat op scholen wordt besteed in het kader van taalbeleid, wordt er ook veel meer op de prestaties van de leerlingen gelet. Vaak wordt er toch wel gesuggereerd dat tweetaligheid problematisch is en dan met name tweetaligheid op scholen in grote steden. Tweetalige kinderen leren onvoldoende Nederlands en dat zorgt uiteindelijk voor problemen als ze in het voortgezet onderwijs abstractere woordkennis moeten toepassen. Nogmaals, dit is wat hier en daar gedacht wordt in de wandelgangen. Aan de hand van de resultaten kunnen de volgende eindconclusies getrokken worden:

- 1. Beschikken tweetalige leerlingen over een kleinere (academische) woordenschat dan leerlingen met het Nederlands als moedertaal?*

Dit onderzoek laat zien dat tweetalige kinderen, met de gemiddelde leeftijd van 12,5 jaar, geen kleinere (academische) woordenschat hebben dan hun eentalige leeftijdsgenootjes.

- 2. Is er een samenhang tussen grootte/ diepte van de woordenschat en leesvaardigheid?*

Wat betreft de relatie woordenschat en leesvaardigheid laat dit onderzoek inderdaad zien dat de omvang van de woordenschat van invloed is op de leesvaardigheid en dat dit voor tweetaligen sterker geldt dan voor eentaligen.

3. *In hoeverre is de start van de T2- verwerving van invloed op de omvang van de woordenschat?*

De start van de verwerving lijkt van invloed te zijn op de omvang van de woordenschat, maar zoals ik in hoofdstuk 5 al aangaf, is deze vraag aan de hand van de gegevens niet goed te beantwoorden. Het lijkt erop dat een vroege start de ontwikkeling van de woordenschat ten goede komt, aangezien er geen verschil in omvang van de woordenschat aan te tonen is tussen de eentalige en tweetalige kinderen.

### **6.3 Voorstellen voor vervolgonderzoek**

Er zijn enkele punten die niet in dit onderzoek zijn meegenomen, maar die zeker de aandacht verdienen in vervolgonderzoek:

- *De sociaaleconomische achtergrond en/of laag- of hooggeletterd milieu*

Is tweetaligheid wel de factor die voor taalachterstanden zorgt of is opgroeien in een laaggeletterd milieu, ongeacht de moedertaal van de ouders, van grote invloed, zo niet de grootste invloed op de ontwikkeling van de allerlei taalvaardigheden?

De sociaaleconomische situatie van de ouders en de respondenten en de mate van geletterdheid werd niet bevraagd in de vragenlijst.

- *De tweede taal*

De tweede taal zelf is in dit onderzoek buiten beschouwing gelaten. Het zou interessant kunnen zijn om te kijken of de tweede taal zelf nog van enige invloed is (bijvoorbeeld westerse vs. niet-westers talen o.i.d.). In dit onderzoek waren er te weinig respondenten en was er te weinig diversiteit om hier onderscheid tussen te maken.

- *Verschillende schooltypen/ verschillende plaatsen*

Hoewel de leerlingen in dit onderzoek uit verschillende leerniveaus kwamen, zou een vervolgonderzoek zich moeten richten op een grotere groep respondenten, verspreid over meerdere scholen. Het type school (regulier, dalton etc.), maar ook de locatie van de school zou van invloed kunnen zijn. De school in dit onderzoek trekt redelijk wat leerlingen aan die niet uit de laagste sociale lagen van de samenleving komen. De scholen binnen één stad kunnen al erg veel van elkaar verschillen als het om de samenstelling van de leerlingen gaat.

## Bibliografie

---

**Baker, C.**

- 2001 *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon:  
Multilingual Matters

**Bialystok, E., Craik, F.I.M., & Luk, G.**

- 2007 Lexical Access in Bilinguals: Effects of Vocabulary Size and  
Executive Control. In: *Journal of Neurolinguistics 21*, p. 533-538

**Chan, W.H. & Nicoladis, E.**

- 2010 Predicting two Mandarin-English bilingual children's 50 words:  
Effects of frequency and relative exposure in the input. In: *International  
Journal of Bilingualism, Volume 14, Number 2*, p. 237-270

**De Bruijne, M.**

- 2010 *Diataal: Toetsuitslagen, Analyse en Handelingsadvies*. CED-groep

**Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen**

- 2008 *Over de drempels met taal en rekenen*. Hoofdrapport van de  
Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen

**Grosjean, F.**

- 2010 Describing bilinguals. *Bilingual: Life and Reality*. Cambridge, Mass: Harvard University  
Press.

**Grosjean, F.**

- 2013 Do they know as many words? Lexical knowledge in bilingual children, via  
<http://bimu.wp.hum.uu.nl/links/>

**Hammer et al.**

- 2008 Exposure to English Before and After Entry into Head Start: Bilingual  
Children's Receptive Language Growth in Spanish and English. In: *The International Journal  
of Bilingual Education and Bilingualism, Vol. 11, No.1*, p. 30-56

**Laufer, B.**

- 1997 The development of passive and active vocabulary in a second  
language: Same or Different? In : *Applied Linguistics 19*, p. 255-271

**Melka, F.**

- 1997 Receptive vs. productive aspects of vocabulary. In: *Vocabulary  
Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge University Press

**Nassaji, H.**

- 2004 The Relationship between Depth of Vocabulary Knowledge and L2  
Learners' Lexical Inferencing Strategy Use and Success. In: *The  
Canadian Modern Language Review/La Revue Canadienne des  
langues vivantes, 61, 1 (September/septembre)*, p. 107-134

**Pearson, B. Z. et al.**

- 1997 The relation of input factors to lexical learning by bilingual infants. In:  
*Applied Psycholinguistics 18*, p. 41-58

**Pignot-Shahov, V.**

- 2012 Measuring L2 receptive and productive vocabulary Knowledge.  
*University of Reading. Language Studies Working Papers Vol.4*, p.37-45

**Rijksuniversiteit Groningen – Expertisecentrum taal, onderwijs en communicatie**

- 2010 *Handleiding Diataal*

**Schoonen, R. & Verhallen, M.**

- 2008 The Assessment of deep word knowledge in young first and second  
language learners. In: *Language Testing 25 (2)*, p. 211-236

**Verhallen, M. & Schoonen, R.**

- 1997 Lexical Knowledge in L1 and L2 of Third and Fifth Graders. In:*Applied  
Linguistics 19/4*, p. 452-470

Geraadpleegde websites:

<http://bimu.wp.hum.uu.nl/links/> (laatst geraadpleegd: 28 augustus 2013)

[www.ced-groep.nl](http://www.ced-groep.nl) (laatst geraadpleegd: 25 juni 2013)

[www.diataal.nl](http://www.diataal.nl) (laatst geraadpleegd: 25 juni 2013)

[www.slo.nl](http://www.slo.nl) (laatst geraadpleegd :23 juni 2013)

[www.taaluniversum.org](http://www.taaluniversum.org) (laatst geraadpleegd: 23 juni 2013)

## **Bijlage: vragenlijst tweetaligheid**

Beste leerling,

In het kader van een afstudeeronderzoek naar meertaligheid, zou ik je willen vragen om de bijgevoegde vragenlijst in te vullen.

In deze vragenlijst wordt er naar je taalachtergrond gevraagd.

Sommige vragen kunnen erg persoonlijk overkomen. Het is belangrijk om te weten, dat de interesse alleen maar uitgaat naar de talen die je spreekt en dus niet over je gezinssamenstelling, etniciteit etc.

In de vragenlijst worden vragen gesteld over de talen die je beheerst.

Het gaat hierbij NIET om de talen die je hier op school leert, maar om de talen waarmee je bent opgegroeid en die je in familieverband hoort en spreekt.

Ook wordt er in de vragenlijst gesproken over ‘moedertaal’. Hiermee wordt de taal bedoeld die je als klein kind van je ouder(s) hebt geleerd.

Hoewel de gegevens anoniem worden verwerkt, wordt er toch naar je naam en klas gevraagd. Deze gegevens zijn nodig om bepaalde scores van de Diataaltoets te koppelen aan de juiste personen.

De uiteindelijke resultaten zijn anoniem, dus je gegevens worden nergens meer voor gebruikt en zijn ook voor niemand meer terug te vinden.

Alvast bedankt voor je medewerking!



1. Naam
2. Geboortedatum
3. Klas
  
4. Met welke taal/talen ben je thuis opgegroeid? (Meerdere antwoorden mogelijk)

Nederlands

Engels

Anders, namelijk:.....

5. Wat is de moedertaal van je moeder ?

Nederlands

Engels

Anders, namelijk:.....

6. Wat is de moedertaal van je vader ?

Nederlands

Engels

Anders, namelijk:.....

7. Welke taal/talen spreek jij met je moeder?

Nederlands

Engels

Anders, namelijk:.....

8. Welke taal/ talen spreek jij met je vader?

Nederlands

Engels

Anders, namelijk:.....

9. Welke taal/ talen spreek jij met je broers/ zussen?

Nederlands

Engels

Anders, namelijk:.....

Niet van toepassing

10. Welke taal/ talen spreken jouw ouders onderling?

Nederlands

Engels

Anders, namelijk:.....

Niet van toepassing

De volgende vragen gaan over het land waar je bent geboren.

Vul deze vragen alleen in als je NIET in Nederland bent geboren.

Als je in Nederland bent geboren, ga door naar vraag 17.

11. In welk land ben je geboren?

.....

12. Tot welke leeftijd heb je in je geboorteland gewoond?

.....

13. Heb je in je geboorteland op school gezeten?

Nee (ga naar vraag 15)

Ja

14. Kruis aan wat voor soort school dat was

- O Internationale school (voertaal: Engels)
- O Plaatselijke school (vul de voertaal in:.....)
- O Anders, namelijk.....

15. Heb je ook nog in andere landen gewoond?

- O Nee (ga naar vraag 16)
- O Ja. Schrijf hieronder op *welke landen, je leeftijd toen je daar aankwam en het aantal jaar* dat je daar hebt gewoond (in de juiste volgorde)

Land:..... Leeftijd.....aantal jaar gewoond:.....

Land:..... leeftijd..... aantal jaar gewoond:.....

Land:..... leeftijd.....aantal jaar gewoond:.....

16. Op welke leeftijd ben je naar Nederland gekomen?

.....

Vul de volgende vragen in als je in Nederland bent geboren.

17. Heb je na je geboorte in andere landen gewoond?

- O Nee (ga door naar vraag 19)
- O Ja. Schrijf hieronder op *welke landen, je leeftijd toen je daar aankwam en het aantal jaar* dat je daar hebt gewoond (in de juiste volgorde)

Land:..... Leeftijd.....aantal jaar gewoond:.....

Land:..... leeftijd..... aantal jaar gewoond:.....

Land:..... leeftijd.....aantal jaar gewoond:.....

De volgende vragen gaan over het onderwijs dat je volgde toen je in het buitenland woonde.

18. Schrijf hieronder op in welke landen je naar school bent geweest en kruis aan wat voor soort school dat was

Land:.....

- Internationale school (voertaal: Engels)
- Plaatselijke school ( vul de voertaal in: .....)
- Anders, namelijk.....

Land:.....

- Internationale school (voertaal: Engels)
- Plaatselijke school (vul de voertaal in: .....)
- Anders, namelijk.....

Land:.....

- Internationale school (voertaal: Engels)
- Plaatselijke school (vul de voertaal in:.....)
- Anders, namelijk.....

Als je nog opmerkingen hebt over je eigen taalsituatie,dan kun je die hieronder opschrijven:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....  
.....  
.....  
.....

Beantwoord de volgende stellingen:

1= helemaal niet mee eens

5= helemaal mee eens

	1	2	3	4	5
19. Nederlands beschouw ik als mijn moedertaal	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20. Ik hoor thuis alleen maar de Nederlandse taal	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21. Thuis praat ik ook andere talen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22. Ik ben in alle talen die ik thuis spreek even goed	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23. Van de talen die ik thuis spreek, is Nederlands mijn mijn beste taal	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24. Van alle talen die ik thuis spreek, is Nederlands mijn zwakste taal	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
25. Met mijn moeder spreek ik alleen Nederlands	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
26. Met mijn vader spreek ik alleen Nederlands	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
27. Ik spreek met mijn moeder Nederlands en een andere taal	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
28. Ik spreek met mijn vader Nederlands en een andere taal	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
29. Ik spreek met mijn moeder meer Nederlands dan de andere taal	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

30. Ik spreek met mijn vader meer Nederlands dan  
de andere taal