



# **De invloed van de Nederlandse op de Engelse woordenschat op verschillende typen basisscholen**

Masterthesis

Universiteit Utrecht

Masteropleiding Pedagogische Wetenschappen

Masterprogramma Orthopedagogiek

Student: M.W. van Hartingsveldt (3370054)

Begeleider: E.M. de Zeeuw

Tweede beoordelaar: J. van de Beek

Datum: 17 juni 2013

### Voorwoord

Voor u ligt mijn masterthesis, welke geschreven is ter afsluiting van de master Orthopedagogiek aan de Universiteit Utrecht. Het brede onderwerp tweetaligheid heeft tot veel nadenken en discussiëren geleid met medestudenten binnen dit thema. Het gevolg was drie studenten, drie eindproducten, drie deelvragen, maar één overkoepelend thema. In huidige thesis staat het thema Engelse woordenschat bij basisschoolleerlingen in groep acht centraal. Tweetaligheid binnen het basisonderwijs was een voor mij nog redelijk onbekend gebied. Met huidige thesis is hier een einde aan gekomen. Binnen dit onderwerp heb ik mij verdiept in een aspect wat mij altijd al heeft geboeid, namelijk de Nederlandse taal, en specifiek de woordenschat.

Graag wil ik ook van deze mogelijkheid gebruik maken om een aantal mensen te bedanken. In de eerste plaats zijn dit de leerkrachten en leerlingen van de scholen die hebben deelgenomen aan dit onderzoek. Zonder deze medewerking had dit onderzoek niet kunnen plaatsvinden en waren de resultaten niet tot stand gekomen. In de tweede plaats wil ik mijn begeleidster Marlies de Zeeuw bedanken voor haar ondersteuning, tips en feedback gedurende het proces. Het was niet even gemakkelijk om drie verschillende ideeën dezelfde richting uit te krijgen en hieruit een onderzoek te laten voortkomen. Toen er eenmaal een concreet onderzoeksplan op tafel lag, bleef het passen en meten om de juiste instrumenten te verkrijgen en de verdelingen tussen drie producten helder te krijgen. Zij heeft dit weten te leiden in goede banen, wat uiteindelijk geleid heeft tot de thesis die nu voor u ligt. Tot slot wil ik mijn medestudenten Stephanie Kun en Merel Verberne bedanken. Drie verschillende visies hebben ons geleid tot één overkoepelend onderzoek. Samen hebben wij een databestand weten samen te stellen wat in alle drie de onderzoeken gebruikt kon worden. Ongeacht het feit dat we uiteindelijk ieder een eigen product afleveren, hebben we nauw samengewerkt om ons onderzoek vorm te geven en één geheel te maken van onze meetinstrumenten.

Mirjam van Hartingsveldt

Eindhoven, juni 2013

### Abstract

Within the Dutch primary educational system, the English language is a major subject. Nevertheless, no national general instruction method is available yet. To develop a suitable instruction method, factors that influence the English vocabulary have to be known. In this research, the influence of children's Dutch vocabulary on their English vocabulary, compared for multiple schools, is measured. Next, within the overall research, the influence and predictive value of different school type and motivation on the English vocabulary are investigated. This research is done with a selected group of 63 children, all 8th graders, divided over a regular school, Steiner School and Early Bird School. Relations between the scores of the Dutch and English vocabulary are investigated with the use of Pearson's correlation coefficient. A regression analysis is used to investigate the influence of other factors on the English vocabulary. Analyses show that the English vocabulary for children on the Steiner School is significantly associated with the Dutch vocabulary. For the regular and Early Bird school, no correlation has been found. Multiple regressions show that solely the Early Bird school shows significant influence. Against expectations, the Dutch vocabulary is not significantly influencing the English vocabulary, except for the Steiner School. Therefore, further research where limitations of current research have to be overcome is recommended.

*Keywords:* bilingual, receptive vocabulary, regular school; Steiner School, Early Bird School

### Samenvatting

Het leren van de Engelse taal neemt een belangrijke plaats in binnen het Nederlandse basisonderwijs, maar over de methode bestaat nog geen algemeen landelijk beleid voor. Deze kan ingericht worden wanneer duidelijk is welke factoren van invloed zijn op de Engelse woordenschat. In deze deelstudie wordt gekeken naar de Nederlandse woordenschat en in welke mate deze de Engelse woordenschat beïnvloedt bij kinderen op verschillende scholen. Vervolgens wordt gekeken naar de invloed en totaal voorspellende waarde op de Engelse woordenschat van, naast Nederlandse woordenschat, de factoren type school en motivatie uit het overkoepelende onderzoek. Het onderzoek vindt plaats bij een selecte participantengroep van 63 kinderen uit de groepen acht van een reguliere, een Vrije en een EarlyBird school. Verbanden tussen de scores van de Nederlandse en Engelse woordenschat worden onderzocht aan de hand van Pearson's correlatiecoëfficiënt. Een regressieanalyse wordt gebruikt om de invloed van meerdere factoren op de Engelse woordenschat te onderzoeken. Uit de analyses blijkt dat de Engelse woordenschat bij leerlingen op de Vrije school significant beïnvloed wordt door de Nederlandse woordenschat. Voor de reguliere en EarlyBird school worden geen correlaties gevonden. De multipele regressie toont aan dat enkel het type school EarlyBird van significante invloed is. De invloed van Nederlandse op de Engelse woordenschat is tegen de verwachting is niet in alle gevallen significant, enkel voor de Vrije school. Verder onderzoek waarin beperkingen uit huidige studie ondervangen worden is daarom aanbevolen.

*Trefwoorden:* Tweektaligheid; receptieve woordenschat; reguliere school; Vrije school; EarlyBird school

## Inleiding

De Europese Commissie bevordert het leren van meerdere talen om de kennis van andere culturen te doen toenemen, wat zorgt voor een breder begrip van de betreffende cultuur (Goorhuis-Brouwer & De Bot, 2010). Sinds 1986 is het Engels mede daarom een verplicht vak in het Nederlandse basisonderwijs. Een andere, hiermee samenhangende reden is het opkomen van het Engels als voertaal van de internationale economie. Sindsdien richt het Europese beleid zich op vreemdetalenonderwijs en kunnen kinderen op deze manier de taal al redelijk beheersen voor ze in het voortgezet onderwijs starten (Onderwijsraad, 2008). In vrijwel ieder Europees land is het leren van een tweede taal dan ook verplicht, maar er is nog geen algemeen Europees beleid over de invulling van dit onderwijs. De aanvang van dit onderwijs verschilt tussen deze landen daarom nog veel. In Nederland is de meest voorkomende leeftijd waarop begonnen wordt met Engels onderwijs tussen de 8 en 11 jaar (Goorhuis-Brouwer & De Bot, 2010). Er bestaat echter ook binnen Nederland op basisscholen veel variatie in zowel de hoeveelheid tijdsbesteding aan Engelse taalles als in het startmoment van het geven van Engelse taalles (Corda, Phielix & Krijnen, 2012; Herder & De Bot, 2007; Steenbergen, 2009). Deze variatie kan een oorzaak zijn voor significante verschillen in de beheersing van de Engelse taal tussen kinderen op verschillende basisscholen. Het is dan ook van belang zicht te hebben op welke wijze Engels als tweede taal (T2) het beste verworven kan worden. Dit inzicht is van belang omdat het onder andere bepalend kan zijn voor de invulling van schoolse methodes en voor de schoolkeuze van ouders voor hun kinderen.

Huidig onderzoek maakt deel uit van een groter geheel, waarbij gekeken wordt naar de invloed van verschillende factoren op de Engelse receptieve woordenschat bij kinderen van verschillende scholen in groep acht. Het gaat hierbij om drie scholen, te weten een reguliere school waarbij kinderen vanaf groep 7 Engelse les hebben gehad, een Vrije school waarbij kinderen vanaf groep 3 Engelse les hebben gehad en een EarlyBird school, waarbij kinderen vanaf groep 1 Engelse les hebben gehad. In dit deelonderzoek zal het verschil in Engelse receptieve woordenschat bekeken worden aan de hand van de reeds ontwikkelde woordenschat bij kinderen met het Nederlands als moedertaal.

## Woordenschat

De woordenschat is essentieel voor het begrijpen en gebruiken van een taal (Gathercole, Thomas & Hughes, 2008; Nguyen & Nation, 2011) en een fundamentele component voor het leren van een taal. Daarnaast is het een goede voorspeller van leescapaciteiten (Li & MacGregor, 2010). Woordenschat bestaat uit in ieder geval twee dimensies, te weten de diepte en de breedte. De diepte geeft de kwaliteit van de woordenschat

aan en de mate waarop iemand de woorden kan toepassen, terwijl de breedte de grootte van het vocabulaire betreft (Shen, 2008). In huidig onderzoek wordt enkel gekeken naar de breedte. Dit garandeert geen goede taalbeheersing, maar is wel essentieel voor het gebruik van een taal (Li & MacGregor, 2010). Er kan onderscheid gemaakt worden tussen receptieve en productieve woordenschat. Receptieve woordenschat verwijst naar de mogelijkheden om gesproken woorden te kunnen herkennen en betreft het lezen en luisteren, terwijl de productieve woordenschat gaat om de beheersing van woorden in schrijven en spreken (Li & MacGregor, 2010). Inzicht in de ontwikkeling en de grootte van de woordenschat kan leiden tot duidelijkheid over waar de focus in lesmethoden op gelegd moet worden (Nguyen & Nation, 2011).

Huidig onderzoek heeft als doel zicht te krijgen op de manier waarop Engels als T2 het beste verworven kan worden. Er wordt enkel naar de receptieve woordenschat gekeken, omdat het leren van woorden ofwel het vergroten van het vocabulaire namelijk één van de belangrijkste factoren voor een succesvolle T2-verwerving is (Appel & Vermeer, 1994). Receptieve woordenschat is daarnaast een goede voorspeller van Engelse leesvaardigheid, woordidentificatie en algemene taalvaardigheid (Levelt, Roelofs, & Meyer, 1999; Wise, Sevcik, Morris, Lovett, & Wolf, 2007). Om de afhankelijke variabele Engelse woordenschat zo betrouwbaar mogelijk te kunnen meten, zal enkel gewerkt worden met kinderen met het Nederlands als moedertaal.

Tweetalige kinderen lijken een kleinere woordenschat per taal te hebben dan ééntalige kinderen. Dit komt doordat ze hun tijd voor het leren van een taal moeten verspreiden over de twee verschillende talen (Gathercole et al., 2008; Oller, Pearson & Cobo-Lewis, 2007). De woordenschat kan echter wel gezien worden als een geïntegreerd geheel. Dijkstra en Van Heuven (2002) tonen dit aan door middel van hun *Bilingual Interactive Activation (BIA)* model. Wanneer een tweetalige op zoek is naar een woord in het lexicon, worden op basis van de vereiste kenmerken meerdere woorden geselecteerd en geactiveerd. Deze woorden kunnen uit zowel T1 als uit T2 komen (Dijkstra & Van Heuven, 2002). De taalontwikkeling van tweetaligen volgt wel hetzelfde pad als bij eentaligen. Het tempo kan verschillen, omdat dit afhankelijk is van de totale blootstelling aan beide talen en de situaties waarin de talen gebruikt worden (Gathercole et al., 2008).

De verschillen in het receptieve vocabulaire blijken voornamelijk te liggen in de woorden die deel uitmaken van thuistaal (Bialystok, Luk, Peets & Yang, 2010; MacLeod, Fabiano-Smith, Boegner-Pagé & Fontolliet, 2012). Dit is verklaarbaar vanuit het feit dat een taal minder intensief gebruikt wordt in tweetalige huishoudens dan in eentalige. Tweetalige

kinderen zijn daarmee niet per definitie in het nadeel betreffende hun geletterdheid en academische prestaties op school. Het tekort aan woorden in de ene taal kan namelijk worden gecompenseerd door kennis van deze woorden in de andere taal. Hiermee wordt het waarschijnlijk dat het totale vocabulaire van tweetalige kinderen groter is dan van eentaligen (Bialystok et al., 2010).

### **Engels onderwijs op de basisschool**

Het meest gangbare startmoment voor Engels onderwijs is groep 7, waardoor dit als het reguliere onderwijs gezien wordt (Herder & De Bot, 2007). Onderzoek toont aan dat 95% van de leerkrachten in groep 7 en 93% van de leerkrachten in groep 8 wekelijks Engelse les geeft (Heesters, Feddema, Van der Schoot & Hemker, 2008). Doordat leerlingen al wat ouder zijn, staan ze meer open voor en zijn ze beter in staat om regels te leren en te abstraheren. Het onderwijs wordt opgesplitst in de domeinen lezen, spellen, stellen, spreken en luisteren, taalbeschouwing, belevend lezen en woordenschat. Er zijn verschillende lesmethoden om het Engels in de bovenbouw te onderwijzen. Deze methoden hebben echter een gelijke achterliggende gedachte en opbouw (Corda et al., 2012). Ze bestaan uit verscheidene thema's en gaan uit van een stappenplan dat gericht is op interactief leren (Herder & De Bot, 2007).

De Vrije scholen kennen een andere aanpak wanneer het op Engelse les aankomt. Kinderen maken hier vanaf groep 3 spelenderwijs kennis met de T2. De Vrije school maakt geen gebruik van een specifieke methode maar is gebaseerd op de antroposofische pedagogiek van Rudolf Steiner. Deze gaat er van uit dat de talenten die in het kind zelf liggen op school ontwikkeld moeten worden (Steiner, 2004). Het onderwijs richt zich niet enkel op de ontwikkeling van de cognitie, maar ook op de brede ontwikkeling van 'hoofd, hart, en handen', ofwel denken, voelen, willen (Steenbergen, 2009; Steiner, 2004). Aangezien er in Nederland in vergelijking met de reguliere scholen relatief weinig Vrije scholen bestaan en over de effectiviteit van de Vrije school hierdoor weinig bekend is, is het des te meer interessant deze school bij het onderzoek te betrekken.

Tot slot wordt gekeken naar de EarlyBird school. De huidige algemene tendens binnen de psycholinguïstiek is dat een tweede taal het beste kan worden geleerd wanneer deze op zo vroeg mogelijke leeftijd wordt aangeboden (Blakemore & Frith, 2005). Met dit uitgangspunt is in 2003 op initiatief van het Rotterdamse bestuur voor het openbaar Onderwijs het EarlyBird programma ontwikkeld (Goorhuis-Brouwer & De Bot, 2005). EarlyBird heeft als doelstelling een vroegere, betere en intensievere invoering van Engels op de basisschool. Vaak maken kinderen al vanaf groep 1 kennis met de taal via liedjes en spelletjes. Sommige scholen kiezen er echter voor om in groep 3 te starten, wanneer de kinderen beginnen met

lezen en schrijven. Ook de methodiek is flexibel en wordt bepaald door schoolspecifieke factoren zoals groepsgrootte. Over het algemeen wordt de Engelse taal van groep 1 tot en met groep 4 impliciet verworven en ‘ontdekt’ en krijgt het vanaf groep 5 een meer expliciet karakter. Er is dan veel aandacht voor lezen en schrijven (Nortier, 2009).

### **Invloed van T1 op T2**

Een veelbesproken thema in de literatuur is de mate waarin het leren of beheersen van een tweede taal beïnvloed wordt door de competentie en de grootte van de woordenschat in de eerste taal (Appel & Vermeer, 1994; Comesaña, Perea, Piñeiro & Fraga, 2009; Goorhuis-Brouwer & De Bot, 2010; Yan, 2010). De tweede taal zou voortbouwen op de fundamenten van de eerste taal waarbij dus sprake zou zijn van een grote invloed van T1 (Gass & Selinker, 2008). Dit voortbouwen zou het meest optimaal zijn wanneer sprake is van een goede T1 beheersing (Comesaña et al., 2009).

Er is nog geen consensus bereikt over de mate waarin T1 invloed heeft op T2 en of dit positief of negatief is (Yan, 2010). Appel en Vermeer (2000) beschrijven de invloeden van T1 op T2 als een overdracht van talige kennis van de ene taal naar de andere, ook wel transfer genoemd. Deze transferhypothese is gebaseerd op de behavioristische leertheorie. Het menselijk leren wordt beschouwd als gewoontevorming. Bij het leren van nieuw gedrag spelen de oude gewoontes een rol. Dit kan zowel positieve als negatieve effecten hebben. Bij een negatieve transfer komen er ongewild uitingen van T1 voor in T2 en is er sprake van interferentie (Appel & Vermeer, 1994; Gass & Selinker, 2008). In het geval van de woordenschat betreft directe interferentie woorden die rechtstreeks vanuit T1 in T2 geplaatst worden. Van indirecte interferentie is sprake wanneer een woord of uitdrukking uit T1 wordt vertaald in T2 (Appel & Vermeer, 1994). Wanneer een positieve transfer optreedt, komen vormen en elementen in beide talen overeen (Appel & Vermeer, 2000; Yan, 2010). In het geval van een positieve transfer zal de invloed van T1 op T2 groter zijn (Appel & Vermeer, 1994; Bialystok et al., 2010) en een positieve invloed hebben op de ontwikkeling van de receptieve woordenschat in T2.

Hierboven werd bij woordenschat al het *BIA* model van Dijkstra en Van Heuven (2002) genoemd, wat aangeeft dat de woordenschat een geïntegreerd geheel is. Dit betekent dat het totale vocabulaire netwerk van twee talen meerdere woorden bevat die met elkaar geassocieerd worden. Wanneer een bepaald woord gezocht wordt, kan dit in het lexicon gevonden worden door middel van associaties en links. Bij tweetalige kinderen zijn deze meer vertegenwoordigd dan bij eentaligen, wat het totale netwerk groter maakt (Dijkstra & Van Heuven, 2002). Er zijn meerdere associaties die naar het juiste woord leiden. Tegelijkertijd



kan dit de overgang van T1 naar T2 complexer maken. De associaties behorend bij het gezochte woord kunnen namelijk tussen de talen van elkaar verschillen waardoor sprake is van negatieve interferentie (Appel & Vermeer, 1994). In huidig onderzoek leidt een groter netwerk tot de verwachting dat kinderen die al meer met twee talen in aanraking geweest zijn, ofwel de leerlingen van de Vrije en EarlyBird school, een grotere woordenschat hebben.

Cognitieve, linguïstische en leesvaardigheden van T1 voorspellen de progressie in het leren lezen in een tweede taal (Van der Leij, Bekebrede & Kotterink, 2009). Wanneer kinderen eerst leren lezen in T1 en dan in T2, beheersen ze de woorden beter dan wanneer ze dezelfde woorden rechtstreeks in T2 leren (Chu-Chang, 1981 zoals geciteerd in Roberts, 1994). Het gaat dus om de mate van beheersing van T1, wanneer deze goed is, is de overdracht naar T2 van grotere invloed (Comesaña et al., 2009; Roberts, 1994). Er is sprake van een duidelijke invloed van T1 op het lexicale gebruik in T2. De veelzijdige rol van T1 in de overdracht op T2 impliceert de beheersing van T1 om T2 te verwerven. Het gaat om het ontdekken en delen van overeenkomsten, strategieën en informatie tussen talen (Yan, 2010). Verwacht wordt daarom dat kinderen met een grotere woordenschat in T1 ook een grotere woordenschat in het Engels als T2 hebben.

Tweetalige instructie bij Nederlandse kinderen heeft een positieve invloed op de Engelse woordenschat (Van der Leij et al., 2009). Op basis van de resultaten van Geva en Siegel (2000) en Van der Leij en collega's (2009) wordt geconcludeerd dat wanneer Nederlands en Engels tegelijk aangeleerd worden, er sprake is van een correlatie tussen beide talen. Bij het tegelijk aanleren van beide talen wordt een groter bewustzijn van logografische en alfabetische principes gecreëerd, wat overgedragen kan worden van zowel T1 naar T2 als andersom (Morfidi, Van der Leij, De Jong, Scheltinga & Bekebrede, 2007). Hierdoor wordt verwacht dat kinderen op de EarlyBird scholen met een grotere Nederlandse woordenschat ook een grotere Engelse woordenschat zullen hebben vergeleken met leerlingen van de reguliere en Vrije school, maar ook dat kinderen van EarlyBird scholen een grotere woordenschat hebben dan de andere leerlingen. Naast eerder genoemd onderzoek wordt dit mede gebaseerd op het onderzoek van Goorhuis-Brouwer en De Bot (2005), waarin de resultaten van vroeg vreemdetalenonderwijs zoals het EarlyBird programma voornamelijk positief bleken.

Samengevat, in huidig deelonderzoek worden drie vragen besproken. Ten eerste wordt gekeken naar de invloed van de Nederlandse op de Engelse woordenschat voor de drie scholen afzonderlijk. Ten tweede wordt dit ook bekeken voor alle participanten totaal. In beide gevallen wordt op basis van eerdergenoemde onderzoeken verwacht dat er sprake is van

een positief verband (Appel & Vermeer, 1994; Comesaña et al., 2009; Gass & Selinker, 2008; Goorhuis-Brouwer & De Bot, 2010; Yan, 2010). De derde vraag richt zich op het verschil in Nederlandse woordenschat tussen de EarlyBird leerlingen en de overige leerlingen, waarbij de verwachting is dat eerstgenoemde leerlingen een grotere woordenschat zullen hebben (Bialystok et al., 2010; Geva en Siegel, 2000; Goorhuis-Brouwer & De Bot, 2005; Morfidi et al., 2007). Tot slot wordt voor overkoepelend onderzoek door middel van een multi-pele regressieanalyse uitgezocht of niet alleen de Nederlandse woordenschat een voorspellende waarde heeft voor de Engelse woordenschat, maar ook het type school en de motivatie van de leerlingen. Deze laatste twee factoren worden uitgebreid besproken in respectievelijk Verberne (2013) en Kun (2013).

## Methode

### Participanten

In totaal hebben 66 kinderen uit groep acht de vragenlijst ingevuld. Hiervan zijn drie participanten uitgesloten van deelname. Eén van hen had door ziekte een volledig testonderdeel niet kunnen invullen. Daarnaast zijn op basis van een meertalige opvoeding nog twee kinderen uitgesloten, omdat voor dit onderzoek enkel participanten van belang waren die Nederlands als hun moedertaal hebben. Uiteindelijk is een groep van 63 participanten overgebleven, waarvan de beschrijvende statistieken hieronder staan weergegeven in Tabel 1. Voor het berekenen van de power is het programma G\*POWER gebruikt. Hierbij werd uitgegaan van een gemiddelde effectgrootte. Met een steekproef van 63 participanten resulteerde dit in een power van .70 ( $\alpha = .05, f^2 = .15$ ).

Tabel 1

*Beschrijvende statistieken van leerlingen voor school, geslacht en leeftijd*

	Reguliere school	Vrije school	EarlyBird school	Totaal
<i>n</i> meisjes	10	11	13	34
<i>n</i> jongens	11	11	7	29
<i>n</i> totaal	21	22	20	63
<i>M</i> leeftijd in maanden	146.71	147.09	143.70	145.89
<i>SD</i> leeftijd in maanden	4.27	4.97	5.43	5.06
Minimum leeftijd in maanden	138	140	131	131
Maximum leeftijd in maanden	155	161	151	161

## **Meetinstrumenten**

Voor huidig hypothese toetsend deelonderzoek werd gebruik gemaakt van twee meetinstrumenten. Dit waren de Vocabulary Levels Test (VLT; Schmitt, Schmitt & Clapham, 2001) voor de Engelse en de Taaltoets Allochtone Kinderen Bovenbouw (TAK-BB; Verhoeven & Vermeer, 1993) voor de Nederlandse receptieve woordenschat. De instrumenten zijn samengevoegd tot één vragenlijst waarin tevens enkele achtergrondgegevens bevestigd werden, te weten: geslacht, geboortedatum, groep, school, aantal jaren dat de participant op de school zat en de taal die thuis voornamelijk gesproken wordt.

**Woordenschat Engels.** De Vocabulary Levels Test (VLT) meet de receptieve breedtekennis. Het is een matching test waarbij de betekenis van drie woorden/zinnen, uit een rij van zes woorden moet worden geïdentificeerd. De woorden zijn gekozen uit de 2000 meest frequente woorden en de definities zijn gekozen uit de 1000 meest frequente woorden. In huidig onderzoek is een kleine aanpassing gemaakt in de instructies doordat ze naar het Nederlands vertaald zijn. Dit is met oog op de doelgroep gedaan om een zo valide mogelijk resultaat te verkrijgen. De variabelen worden gegenereerd als ‘aantal goed op de toets’. Er kan een score behaald worden van 0-30. Door Schmitt en collega’s (2001) is de VLT als valide en betrouwbaar beoordeeld.

**Woordenschat Nederlands.** De Nederlandse woordenschat van de leerlingen werd gemeten met een subtest van de TAK-BB, de Taaltoets Allochtone Kinderen Bovenbouw (Verhoeven & Vermeer, 1993). De TAK-BB werd voorheen gebruikt voor allochtone en autochtone kinderen in groep 5 tot en met 8. Deze is vervangen door de Taaltoets Alle Kinderen, maar de TAK-BB zal in huidig onderzoek nog gebruikt worden. Dit vanwege eerdere resultaten van ander onderzoek en vanwege het gebrek aan een soortgelijke, klassikaal af te nemen test. Verdere toelichting hierbij is in de discussie terug te vinden. Om de passieve woordenschat te meten wordt gebruik gemaakt van de deeltaak Leeswoordenschat. Deze taak bestaat uit 50 zinnen die op papier aangeboden worden, waarin een woord onderstreept is. Vervolgens moet het kind uit vier antwoorden de juiste betekenis kiezen. Voor ieder goed item krijgt het kind een punt. Dit betekent dat er een score te behalen is van 0-50. De TAK-BB is door de COTAN beoordeeld als onvoldoende valide en betrouwbaar. Omdat de test echter niet meer gebruikt wordt, zijn de normen wegens veroudering niet meer bruikbaar.

## **Procedure**

De participanten voor huidig onderzoek waren afkomstig van drie verschillende basisscholen uit de provincies Zuid-Holland, Utrecht en Zeeland. De reguliere en de Vrije

school zijn verworven door middel van bestaande connecties tussen de school en de onderzoekers. De EarlyBird school heeft na benadering via e-mail en telefonisch contact aangegeven deel te willen nemen aan het onderzoek. Bij alle scholen is een brief naar de ouders uitgegaan zodat ze vrij waren in de keuze hun kind te laten deelnemen. Daarnaast werd in deze brief ook de vertrouwelijkheid van de gegevens benadrukt, wat dit onderzoek ethisch verantwoord maakt.

De gehele vragenlijst is afgenomen door de eigen leerkracht. Er is voor een vertrouwd persoon gekozen om de taken af te nemen, om zowel ouders als participerende kinderen een gerust gevoel te geven. Om de afname zo betrouwbaar mogelijk te kunnen vergelijken, zijn de taken in een vaste volgorde afgenomen. Voorafgaand aan de vragenlijst was een pagina toegevoegd waarop algemene instructies voor het invullen staan gegeven. Tevens werd voor ieder onderdeel een extra instructie toegevoegd. Naast een normaal foutief antwoord zijn ook niet ingevulde vragen fout gerekend. De TAK-BB werd als eerste afgenomen, omdat de Nederlandse taal voor kinderen vertrouwd is. Vervolgens was de Engelse woordenschat bevraagd, waarbij de moeilijkheidsgraad iets toenam door de relatief onbekende taal. Tot slot was de motivatie/attitude van de leerlingen bevraagd, welke niet van belang was voor huidig deelonderzoek, maar wel voor het totaalonderzoek. De motivatie werd als laatste gemeten om te voorkomen dat kinderen beïnvloed werden in hun antwoorden op de andere vragenlijsten. De totale vragenlijst nam ongeveer 45 minuten per leerling in beslag.

### **Data analyse**

De analyses werden uitgevoerd met het programma SPSS. In huidig onderzoek werd gebruik gemaakt van correlatie- en regressieanalyses. Voordat de analyses uitgevoerd konden worden, moest gekeken worden of aan de assumpties van de analyses werd voldaan. Voor het uitvoeren van een correlatie dient sprake te zijn van een normale verdeling. Wanneer de steekproef groter is dan  $n = 30$ , kan worden uitgegaan van een bij benadering normaal verdeelde steekproef. Doordat in huidig onderzoek 63 participanten deelnamen, is aan deze eerste assumptie voldaan. Ten tweede werd door middel van een histogram en een scatterplot gecontroleerd of er sprake was van een lineair verband tussen de variabelen en of er geen uitschieters zijn. Tot slot dienen de variabelen van minimaal intervalniveau te zijn. Aan alle assumpties voor de correlatieanalyses werd voldaan. Enkel het type school voldeed niet aan minimaal intervalniveau, maar door middel van het omzetten naar dummyvariabelen konden deze alsnog meegenomen worden in de regressieanalyse. Verder geldt dat sprake moet zijn van lineariteit en homoscedasticiteit, wat gecontroleerd werd aan de hand van een scatterplot. Voor alle analyses is  $\alpha = .05$  gehanteerd.

De correlatie tussen Nederlandse receptieve woordenschat en Engelse receptieve woordenschat wordt onderzocht door middel van Pearson's correlatiecoëfficiënt. De interpretatie van Pearson's  $r$  gebeurt aan de hand van de criteria van Cohen (1988), waarbij  $r < .30$  een zwakke correlatie weergeeft,  $.30 \leq r < .50$  een matige en  $r \geq .50$  een sterke correlatie. Voor het vergelijken van de scores op de Nederlandse woordenschat tussen de verschillende scholen is een ANOVA uitgevoerd. Tot slot werd een multiële regressieanalyse uitgevoerd om de totaal voorspellende waarden op de Engelse woordenschat van alle variabelen in beeld te brengen. Hiervoor gold  $H_0: R^2 = 0$  met  $H_1: R^2 > 0$ . In het geval  $H_0$  verworpen dient te worden, wordt gekeken welke variabele(n) van significante invloed zijn.

### Resultaten

In Tabel 2 zijn de beschrijvende statistieken van de Nederlandse en Engelse woordenschat per school en totaal gegeven. Het verband tussen de Nederlandse en Engelse woordenschat werd onderzocht met behulp van Pearson's correlatiecoëfficiënt  $r$ . Omdat eerdere onderzoeken geen eenduidige conclusies hebben opgeleverd betreffende dit onderwerp, werd tweezijdig getoetst met een alfa van .05.

In de eerste plaats werd onderzocht of er sprake was van een verband tussen de Nederlandse en Engelse woordenschat voor de scholen afzonderlijk. Als eerste werd dit bekeken voor de reguliere school. Hiervoor gold dat er geen sprake was van een significante samenhang;  $r = .362, p > .05$ . De invloed van de Nederlandse op de Engelse woordenschat bleek verwaarloosbaar. Als tweede werd de samenhang onderzocht voor de Vrije school. Hier was sprake van een significant matige samenhang in negatieve richting met  $r = -.433, p < .05$ . Dit betekent dat een kleinere Nederlandse woordenschat samenhangt met een grotere Engelse woordenschat en andersom. Tot slot werd gekeken naar de EarlyBird school. Met een correlatie van  $r = .179, p > .05$  was hier geen sprake van een significante samenhang.

Ten tweede werd onderzocht of er sprake was van een correlatie tussen de Nederlandse en Engelse woordenschat voor alle participanten van de drie scholen totaal. Resultaten lieten zien dat hier geen sprake was van een significante correlatie ( $r = -.05, p > .05$ ). Voor de totale steekproef van huidig onderzoek bleek de invloed van de Nederlandse op de Engelse woordenschat te verwaarlozen.

Met de derde onderzoeksvraag werd bekeken of er een verschil is tussen de Nederlandse woordenschat voor de verschillende typen school, waarbij voornamelijk uitgegaan werd van een grotere woordenschat bij EarlyBird leerlingen. Dit werd onderzocht door middel van een ANOVA waarbij vanwege de categorische aard van de variabele 'type

school' gewerkt werd met dummyvariabelen. Uit de ANOVA kwam een niet significant resultaat met  $F(2,60) = .04, p = .96$ . Dit betekent dat er tussen de scholen geen aantoonbaar verschil bestaat op het gebied van de Nederlandse woordenschat.

Tabel 2

*Beschrijvende statistieken scores op Nederlandse en Engelse woordenschat*

	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>	Minimum	Maximum
Reguliere school					
Nederlandse woordenschat	42.52	3.53	21	37	48
Engelse woordenschat	12.67	4.72	21	6	23
Vrije school					
Nederlandse woordenschat	42.45	5.03	22	31	49
Engelse woordenschat	15.86	5.66	22	9	30
EarlyBird school					
Nederlandse woordenschat	42.80	3.55	20	32	47
Engelse woordenschat	18.10	4.99	20	9	29
Totaal					
Nederlandse woordenschat	42.59	4.06	63	31	49
Engelse woordenschat	15.51	5.53	63	6	30

Tot nu toe werd de invloed van de factor Nederlandse woordenschat op de Engelse woordenschat onderzocht. Dit onderzoek maakte echter deel uit van een groter geheel waarin ook de factoren type school en attitude van de leerling een rol speelden. Voor deze laatste factor werd gebruik gemaakt van een motivatiemeetinstrument. Meer informatie over deze test en de voorspellende waarde van de overige factoren is te vinden in Kun (2013) en Verberne (2013). Door middel van een multiële regressieanalyse werd de totaal voorspellende waarde van de drie factoren op de Engelse woordenschat onderzocht. Alle variabelen werden tegelijk ingevoerd in de analyse, omdat geen sprake is van een hiërarchische volgorde. De totaal voorspellende waarde van de drie factoren op de Engelse woordenschat bleek  $F(4,58) = 3.12, p < .05, R^2 = .18$ . De significantie van deze  $F$ -waarde gaf aan dat ten minste één van de toegevoegde variabelen een significante invloed heeft op de Engelse woordenschat en 18% van de Engelse woordenschat verklaart. Dit significante resultaat betekende dat  $H_0$  verworpen diende te worden. Om te weten welke coëfficiënt de verklarende factor was, moesten de afzonderlijke variabelen getoetst worden door middel van

de partiële t-toets. Hieruit bleek dat dit het type school EarlyBird is met  $B = 5.22$  ( $SE = 1.64$ ),  $t = 3.18$ ,  $p < .05$ . Enkel dit type school was in dit onderzoek dus een voorspellende factor voor de Engelse woordenschat.

### Discussie

Deze studie is verricht om te onderzoeken of de Nederlandse woordenschat van kinderen in groep 8 van diverse scholen invloed heeft op hun Engelse woordenschat. Daarnaast is binnen een breder onderzoek gekeken naar de invloed en totaal voorspellende waarde van type school, Nederlandse woordenschat en motivatie van leerlingen op de Engelse woordenschat. Het onderzoek is uitgevoerd met leerlingen uit groep 8 van een reguliere, een Vrije en een EarlyBird school. De resultaten kunnen het ontwikkelen van een algemeen beleid ten opzichte van het Engelse onderwijs op de basisschool tot doel hebben.

Uit de resultaten blijkt echter dat er, tegen de verwachting in, geen significante correlatie bestaat tussen de Nederlandse en Engelse woordenschat voor kinderen van de reguliere en de EarlyBird school of voor alle scholen gezamenlijk. Dit komt niet overeen met resultaten uit eerdere onderzoeken (Appel & Vermeer, 1994; Bialystok et al., 2010; Blakemore & Frith, 2005; Gass & Selinker, 2008; Goorhuis-Brouwer & De Bot, 2005; MacLeod et al., 2012; Morfidi et al., 2007; Van der Leij et al., 2009). Een mogelijke verklaring hiervoor zou kunnen zijn dat er sprake is van negatieve interferentie (Appel & Vermeer, 1994; Gass & Selinker, 2008). Er kunnen ongewild uitingen van T1 voorkomen in T2, wat op twee manieren kan gebeuren. Ten eerste kunnen woorden letterlijk uit T1 overgenomen en gebruikt worden in T2. Daarnaast kan het zijn dat woorden wel vertaald worden in T2, maar omdat ze uit het netwerk van T1 komen niet de juiste betekenis in T2 hebben (Appel & Vermeer, 1994).

Daarnaast kan de totale woordenschat van tweetaligen wel groter zijn dan die van eentaligen, maar per taal is er sprake van een kleiner vocabulaire (Gathercole, et al, 2008; Oller et al., 2007). Sommige woorden heeft een kind slechts in één taal beschikbaar en dit is afhankelijk van het gebruik en de blootstelling aan de taal (Gathercole et al., 2008). Doordat hierbinnen onderscheid gemaakt wordt tussen thuis- en schooltaal (Bialystok et al., 2010; MacLeod et al., 2012), kan het zijn dat de test niet de kennis van het kind meet en daarmee binnen huidig onderzoek niet valide is. Het kind heeft dan mogelijk een bredere woordenschat dan gemeten wordt, maar passend binnen een bepaalde situatie. Dit kan samenhangen met het netwerk van woorden van een kind en de hoeveelheid associaties en links die zich hierbinnen bevinden (Gollan & Acenas, 2004). Wanneer deze beperkt is, heeft het kind moeite bepaalde woorden uit het lexicon op te halen. In het geval van tweetaligheid blijken er wel meer

connecties te zijn (Dijkstra & Van Heuven, 2002), maar zijn deze connecties zwakker en leidt dit tot een verminderd gebruik van taalspecifieke connecties (Gollan & Acenas, 2004).

Tot slot zou het te maken kunnen hebben met de startleeftijd waarop begonnen wordt met het Engelse onderwijs. Dit brengt een beperking van huidig onderzoek met zich mee. De kinderen van de deelnemende EarlyBird school zijn pas in groep 5 hiermee begonnen. Dit heeft te maken met het moment waarop het EarlyBird programma op deze school is geïmplementeerd. Hieruit volgt direct een aanbeveling voor verder onderzoek, waarin het EarlyBird programma geïmplementeerd is bij kinderen vanaf groep 1 en waarbij de steekproef groter is. Het geven van Engels onderwijs voor kinderen vanaf circa acht jaar blijkt niet tot gewenste resultaten te leiden wanneer het enkel blijft bij de instructie. Deze dient effectief te worden benut en uitgebreid te worden naar interactie binnen de klas en ervaringen buiten de klas (García Mayo, 2003). Het geeft aan dat continuïteit en voortgang gewaarborgd moeten zijn en dat een vroege start op zichzelf niet voldoende is voor een goede beheersing van T2 (Hunt, Barnes, Powell, Lindsay & Muijs, 2005).

De conclusies van García Mayo (2003) en Hunt en collega's (2005) kunnen doorgetrokken worden naar het resultaat van de Vrije school. Hier werd namelijk ook verwacht dat er een relatie zou zijn tussen de Nederlandse en Engelse woordenschat. Uit de resultaten bleek dat dit het geval was. Bij de Vrije school wordt vroeg begonnen met Engels onderwijs en dit wordt spelenderwijs toegepast binnen de klas (Steenbergen, 2009). Voor de relatie tussen Engelse en Nederlandse woordenschat blijkt dus uit huidig onderzoek dat het waarborgen van continuïteit en het interactief en communicatief toepassen van Engels van belang is. De richting van het resultaat bleek echter anders dan verwacht, aangezien er sprake was van een negatieve correlatie. Dit betekent dat een kleinere Nederlandse woordenschat samenhangt met een grotere Engelse woordenschat en andersom. Een verklaring hiervoor kan zijn, dat doordat er sprake is van twee talen, het kind de plaats in het lexicon dient te verdelen tussen die talen (Gathercole, et al, 2008; Oller et al., 2007). Vanuit deze visie wordt de plaats voor het Nederlandse vocabulaire logischerwijs kleiner wanneer de woordenschat van het Engels toeneemt. Dit geeft dus aan dat net als in het geval van de resultaten van de reguliere en EarlyBird school, dat een kind per taal een kleiner vocabulaire heeft dan eentaligen.

Bij de derde onderzoeksvraag werd bekeken of er een verschil is tussen de Nederlandse woordenschat van de EarlyBird school en de andere twee scholen. Hierbij was de verwachting dat kinderen van de EarlyBird school over een grotere woordenschat beschikten ten opzichte van kinderen van de reguliere en Vrije school. Uit de resultaten bleek echter geen significant resultaat. Ook hier zou het resultaat verklaard kunnen worden vanuit



de eerder genoemde beperking van huidig onderzoek, te weten de latere startleeftijd van het Engels op de EarlyBird school. Wanneer de tweede taal simultaan aan de eerste taal geleerd zou worden, is er sprake van betere resultaten. Dit is echter alleen het geval wanneer kinderen langere tijd onderwijs in en input van twee talen krijgen (Comesaña et al., 2009). Mogelijk is in huidig onderzoek deze periode nog niet lang genoeg geweest. Aanbeveling voor volgend onderzoek is ook hier het onderzoeken van een grotere groep EarlyBird leerlingen die al vanaf groep 1 Engels onderwijs krijgen.

Tot slot toonde de multi-pele regressieanalyse aan dat slechts één factor een voorspellende waarde heeft op de Engelse woordenschat. Dit was binnen het type school de EarlyBird school. Dat deze factor invloed zou hebben, komt overeen met de gestelde verwachting. Er blijkt dus toch een voordeel te zijn van het speciaal ontworpen programma voor het vroeg Engels in het basisonderwijs. Het intensief bezig zijn met de tweede taal en het aanpassen van het onderwijs op groepsgrootte en niveau wat gebeurt op EarlyBird scholen blijkt effectief te zijn (Nortier, 2009).

Bij de interpretatie van de resultaten van huidig onderzoek dient rekening gehouden te worden met enkele beperkingen. Eerder in de conclusie werd al genoemd dat de EarlyBird leerlingen pas vanaf groep 5 Engels onderwijs gehad hebben. Hierdoor kunnen de resultaten van de EarlyBird school niet gegeneraliseerd kunnen worden. Wel is er sprake van een eerdere start dan in het regulier onderwijs. Voor volgend onderzoek wordt aanbevolen participanten van een EarlyBird school te verkrijgen die wel vanaf groep 1 Engels hebben gekregen, om zo een betrouwbaar resultaat te krijgen wat gegeneraliseerd kan worden.

Zoals in de beschrijving van de instrumenten al genoemd werd, is de TAK-BB geen valide genormeerde test meer om eventuele diagnoses te kunnen Voordeel is dat het een van de weinige tests is die klassikaal afgenomen kan worden en in korte tijd een duidelijk beeld schetst van de prestaties op de Nederlandse woordenschat. Wel dient door de onvoldoende validiteit voorzichtig omgegaan te worden met het generaliseren van de resultaten.

Een tweede factor waar rekening gehouden mee dient te worden, is de grootte van de steekproef. Deze bestaat uit slechts één klas van iedere school. Vanwege de beperkte tijd die voor dit onderzoek beschikbaar was, was het niet mogelijk deze uit te breiden. Dit verkleint de betrouwbaarheid en maakt de generalisatie van de resultaten beperkt. De kleine steekproef hangt samen met eventuele leerkrachtspecifieke factoren die invloed gehad kunnen hebben op de resultaten. De mate van leren en de grootte van de motivatie van kinderen kunnen door de leraar beïnvloed worden. In het geval van één klas per type school zal dit een grotere invloed hebben dan wanneer de steekproef uitgebreider is. Ook hier ligt een aanbeveling voor volgend

onderzoek, waarbij rekening gehouden wordt met een zo groot mogelijke steekproef voor een zo betrouwbaar mogelijk resultaat, waarbij de invloed van leerkrachtspecifieke factoren een zo klein mogelijke rol heeft. Deze dienen echter niet uitgesloten te worden, maar betrokken te worden als extra factor om te onderzoeken of dit invloed heeft op de Engelse woordenschat.

Tot slot zijn er enkele factoren waarvan niet duidelijk is of ze invloed hebben op de resultaten van het onderzoek. Deze worden hierna beschreven en kunnen dienen ter aanbeveling voor volgend onderzoek. Ten eerste is dit de achtergrondkennis en ervaring die kinderen al bezitten op basis van input van het Engels buiten school. Door gebrek aan tijd en middelen is deze kennis van kinderen niet gemeten en is daarom onduidelijk of de kinderen buiten school om te maken krijgen met het Engels door bijvoorbeeld televisie, vakantie of taalvaardigheid van ouders. Hier ligt voor volgend onderzoek ruimte deze factoren erbij te betrekken. Ten tweede is onduidelijk of de VLT en/of de TAK-BB problemen oplevert bij kinderen door de talige componenten. In huidig onderzoek is enkel aangenomen dat de participanten geen leesproblemen of taalachterstanden hadden, maar dit dient in volgend onderzoek volledig uitgesloten te worden. Een alternatief voor zowel Engels als Nederlands zou kunnen zijn het gebruiken van de PPVT-III-EN en PPVT-III-NL. De talige aspecten worden hierin zoveel mogelijk vermeden en zijn tevens bruikbare, valide instrumenten.

Hoewel huidig onderzoek niet de verwachte resultaten genereerde, kwamen er wel positieve implicaties voor de praktijk naar voren. De Nederlandse woordenschat op de EarlyBird school had geen significante invloed op de Engelse woordenschat. Daarnaast hadden de kinderen op deze school geen significant grotere Nederlandse woordenschat. Echter, wanneer alle factoren uit het overkoepelende onderzoek erbij betrokken werden, bleek de EarlyBird school wel een significante voorspeller te zijn voor de Engelse woordenschat. Dit biedt positieve toekomstmogelijkheden voor de inrichting van het Engels in het Nederlandse basisonderwijs. Daarnaast werd een negatieve invloed van de Nederlandse op de Engelse woordenschat gemeten. Er zijn echter nog een aantal factoren welke niet in huidig onderzoek betrokken waren. Zodra deze helder in kaart worden gebracht, kunnen algehele conclusies worden getrokken met betrekking tot de predictieve factoren van de Engelse woordenschat.

## Referenties

- Appel, R., & Vermeer, A. (1994). *Tweede-taalverwerving en tweede-taalonderwijs*. Bussum: Coutinho.
- Appel, R., & Vermeer, A. (2000). Tweede taalverwerving en simultane taalverwerving. In: S. Gillis & A. Schaerlaekens (red.). *Kindertaalverwerving. Een Handboek voor het Nederlands*. Groningen: Martinus Nijhoff Uitgevers.
- Bialystok, E., Luk, G., Peets, K. F., & Yang, S. (2010). Receptive vocabulary differences in monolingual and bilingual children. *Bilingualism: Language and Cognition*, 13, 525-531.
- Blakemore, S. J., & Frith, U. (2005). *The Learning Brain: Lessons for Education*. Oxford: Blackwell.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Comesaña, M., Perea, M., Piñeiro, A., & Fraga, I. (2009). Vocabulary teaching strategies and conceptual representations of words in L2 in children: Evidence with novice learners. *Journal of Experimental Child Psychology*, 104, 22-33.
- Corde, A., Phielix, C., & Krijnen, E. (2012). *Wat weten we over vroeg Engels op de basisschool? Effecten van vroeg vreemde talenonderwijs op de moedertaal en de leerprestaties in de vreemde taal: Review van de onderzoeksliteratuur*. Leiden: Expertisecentrum mvt.
- Dijkstra, T., & Van Heuven, W. (2002). The architecture of the bilingual word recognition system: From identification to decision. *Bilingualism: Language and Cognition*, 5, 175-197.
- García Mayo, M. P. (2003). Age, length of exposure and grammaticality judgements in the acquisition of English as a foreign language. In M. P. García Mayo & M. L. García Lecumberri (red.). *Age and the Acquisition of English as a Foreign Language* (pp. 94-114). Clevedon: Multilingual Matters.
- Gass, S. M., & Selinker, L. (2008). *Second Language Acquisition: An introductory course*. New York: Routledge.
- Gathercole, V. C. M., Thomas, E. M., & Hughes, E. (2008). Designing a normed receptive vocabulary test for bilingual populations: A model from Welsh. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 11, 678-720.
- Geva, E., & Siegel, L. S. (2000). Orthographic and cognitive factors in the concurrent development of basic reading skills in two languages. *Reading and Writing*, 12, 1-30.

- Gollan, T. H., & Acenas, L. A. R. (2004). What is a TOT? Cognate and translation effects on tip-of-the-tongue states in Spanish-English and Tagalog-English bilinguals. *Journal of Experimental Psychology*, 30, 246-269.
- Goorhuis-Brouwer, S., & De Bot, K. (2005). Heeft vroeg vreemdetalenonderwijs een negatief effect op de Nederlandse taalontwikkeling van kinderen? *Levende Talen Tijdschrift*, 6, 3-7.
- Goorhuis-Brouwer, S., & De Bot, K. (2010). Impact of early English language teaching on L1 and L2 development in children in Dutch schools. *International Journal of Bilingualism*, 14, 289-302.
- Heesters, K., Feddema, M., & Van der Schoot, F. (2008). *Balans van het Engels aan het einde van de basisschool 3: Uitkomsten van de derde peiling in 2006*. Arnhem: Cito.
- Herder, A., & De Bot, K. (2007). *Vroeg Engels in het Nederlandse taalcurriculum*. Groningen: Expertisecentrum taal, onderwijs en communicatie. Opgehaald van [www.europeesplatform.nl/sf.mcgi?3861](http://www.europeesplatform.nl/sf.mcgi?3861).
- Hunt, M., Barnes, A., Powell, B., Lindsay, G., & Muijs, D. (2005). Primary modern foreign languages: An overview of recent research, key issues and challenges for educational policy and practice. *Research Papers in Education*, 20, 371-390.
- Kun, S. F. (2013). *De rol van motivatie bij het leren van een tweede taal*. Ongepubliceerde masterthesis, Universiteit Utrecht, Utrecht.
- Levelt, W. J. M., Roelofs, A., & Meyer, A. S. (1999). A theory of lexical access in speech production. *Behavioral and Brain Sciences*, 22, 1-75.
- Li, L., & MacGregor, L. J. (2010). Investigating the receptive vocabulary size of university-level Chinese learners of English: How suitable is the Vocabulary Levels Test? *Language and Education*, 24, 239-249.
- MacLeod, A. A. N., Fabiano-Smith, L., Boegner-Pagé, S., & Fontolliet, S. (2012). Simultaneous bilingual language acquisition: The role of parental input on receptive vocabulary development. *Child Language Teaching and Therapy*, 29, 131-142.
- Morfidi, E., Van der Leij, A., De Jong, P. F., Scheltinga, F., & Bekebrede, J. (2007). Reading in two orthographies: A cross-linguistic study of Dutch average and poor readers who learn English as a second language. *Reading and Writing*, 20, 753-784.
- Nguyen, L. T. C., & Nation, P. (2011). A bilingual vocabulary size test of English for Vietnamese learners. *RELC Journal*, 42, 86-99.
- Nortier, J. (2009). *Nederland, meertalenland: Feiten, perspectieven en meningen over meertaligheid*. Utrecht: Uitgeverij Askant.

- Oller, D. K., Pearson, B. Z., & Cobo-Lewis, A. B. (2007). Profile effects in early bilingual language and literacy. *Applied Psycholinguistics*, 28, 191-230.
- Onderwijsraad (2008). *Vreemde talen in het onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Roberts, C. A. (1994). Transferring literacy skills from L1 to L2: From theory to practice. *The Journal of Educational Issues of Language Minority Students*, 13, 209-221.
- Schmitt, N., Schmitt, D., & Clapham, C. (2001) Developing and exploring the behaviour of two new versions of the Vocabulary Levels Test. *Language Testing*, 18, 55-88.
- Shen, Z. (2008). The roles of depth and breadth of vocabulary knowledge in EFL reading performance. *Asian Social Science*, 4, 135-137.
- Steenbergen, H. (2009). *Vrije en reguliere scholen vergeleken. Een onderzoek naar de effectiviteit van Vrije scholen en reguliere scholen voor voortgezet onderwijs*. Proefschrift, Gronings Instituut voor Onderzoek van Onderwijs.
- Steiner, R. (2004). *Opvoeding en onderwijs. Spirituele grondslagen*. Zeist: Uitgeverij Christofoor.
- Van der Leij, A. , Bekebrede, J., & Kotterink, M. (2009). Acquiring reading and vocabulary in Dutch and English: The effect of concurrent instruction. *Reading and Writing*, 23, 415-434.
- Verberne, M. (2013). *Liever laat of vroeg een vreemde taal? Het verschil in Engelse woordenschat tussen drie basisscholen*. Ongepubliceerde masterthesis, Universiteit Utrecht, Utrecht.
- Verhoeven, L., & Vermeer, A. (1993). *Taaltoets Allochtone Kinderen Bovenbouw. Diagnostische toets voor de vaardigheid Nederlands bij allochtone en autochtone kinderen in de bovenbouw van het basisonderwijs*. Tilburg: Zwijsen.
- Wise, J. C., Sevcik, R. A., Morris, R. D., Lovett, M. W., & Wolf, M. (2007). The relationship among receptive and expressive vocabulary, listening comprehension, pre-reading skills, word identification skills, and reading comprehension by children with reading disabilities. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 50, 1093–1109.
- Yan, H. (2010). The role of L1 transfer on L2 and pedagogical implications. *Canadian Social Science*, 6, 97-103.