

Invloed van Taalattitude en Taalgerelateerde Peer Pressure op Woordenschat bij Leerlingen  
met een Allochtone Achtergrond

Masterthesis  
Universiteit Utrecht  
Masteropleiding Pedagogische Wetenschappen  
Masterprogramma Orthopedagogiek



**Naam en studentnummer:** D. Demirbas (347657)  
L. K. H. Martens (3509419)

**Begeleider:** M. de Zeeuw

**Tweede beoordelaar:** J. van de Beek

**Datum:** 28 juni 2013

### Voorwoord

Voor u ligt onze masterthesis van de studie Orthopedagogiek, werkveld Leerlingenzorg. Binnen het thema ‘Taalontwikkeling en Tweektaligheid’ hebben we ervoor gekozen om onderzoek te doen naar de invloed van taalattitude en gevoeligheid voor taalgerelateerde peer pressure op de omvang van woordenschat van leerlingen met een allochtone achtergrond uit groep 7. Tweektaligheid is niet weg te denken uit de multiculturele Nederlandse samenleving. Veel leerlingen met een allochtone achtergrond spreken nog steeds hun eigen taal naast de Nederlandse taal die ze voornamelijk op school leren. Dit onderwerp sprak ons aan omdat in het bestaande onderzoek binnen dit thema deze twee factoren nog niet concreet met omvang van woordenschat in verband zijn gebracht. Huidig onderzoek is een eerste aanzet voor uitgebreid onderzoek naar deze factoren.

Lidune heeft de eerste deelvraag ontworpen en de inleiding geschreven aan de hand van bijbehorende literatuur. Vervolgens heeft ze het grootste deel van de data verzameld en alle data voor beide deelvragen ingevoerd in SPSS. De data voor haar deelvraag heeft ze vervolgens geanalyseerd en de resultaten in de conclusie en discussie gerelateerd aan eerder onderzoek. Dilber heeft de tweede deelvraag ontworpen, de bijbehorende inleiding geschreven, de data geanalyseerd en resultaten en interpretatie in de conclusie en discussie geschreven.

Binnen circa 5 maanden tijd, na hard werken, afspraken met elkaar en meetings met onze begeleidster mevrouw de Zeeuw zijn we aan het einde gekomen van het schrijven van deze masterthesis. Het was een uitdagende en zeer leerzame periode voor ons, omdat we nog niet eerder zelf een onderzoek hebben opgezet, uitgevoerd en gerapporteerd. Wij willen graag van deze gelegenheid gebruik maken om mevrouw de Zeeuw te bedanken voor haar inzet en adviezen, van de oriëntatiefase tot de eindfase. Daarnaast ook een woord van dank aan de tweede lezer de heer van de Beek. Tevens bedanken wij de twee scholen en de leerlingen uit groep 7 voor hun deelname aan het onderzoek.

Dilber Demirbas en Lidune Martens

Utrecht, juni 2013

### Abstract

Migrant children in the Netherlands generally lag behind on Dutch vocabulary when compared to their Dutch classmates. For many migrant children, the Dutch language is their second language (L2). Because vocabulary size is important for reading and overall school success, this study aimed to investigate two factors that may have an influence on the vocabulary size of migrant children in fifth grade of middle school. The factors that were investigated are language attitude and language related peer pressure. Language attitude is an important factor because previous studies showed the importance of intrapersonal factors in L2 acquisition. Language related peer pressure is an important factor because former studies have shown the significant influence of peers on the behaviour of students. A number of 45 fifth graders in middle school were asked to fill in a questionnaire on language attitude and motivation and on language related peer pressure. For all these respondents, the Dutch language was their L2. They were also asked to do a vocabulary test. Results show a positive significant influence of language attitude on vocabulary size for boys, and a negative significant influence of language related peer pressure on vocabulary size for girls. This implicates that when educating migrant boys, teachers should focus more on stimulating a positive attitude and motivation towards the L2. When educating migrant girls, teachers should be aware that girls are sensitive for language related peer pressure.

*Keywords:* migrant children, vocabulary size, language attitude, language related peer pressure, second language

### Samenvatting

Leerlingen met een allochtone achtergrond hebben een grote achterstand in Nederlandse woordenschat in vergelijking met hun Nederlandse klasgenoten. Voor de meeste leerlingen met een allochtone achtergrond is de Nederlandse taal hun tweede taal (T2). Aangezien woordenschat belangrijk is voor lezen en algemeen schoolsucces, was het doel van deze studie om twee factoren te onderzoeken die mogelijk invloed hebben op de omvang van woordenschat van leerlingen met een allochtone achtergrond uit groep 7. De factoren die onderzocht werden, zijn taalattitude en taalgerelateerde peer pressure. Taalattitude is van belang omdat eerder onderzoek heeft aangetoond dat intra-persoonlijke factoren invloed hebben op T2 verwerving. Taalgerelateerde peer pressure is een belangrijke factor omdat eerder is aangetoond dat peer pressure het gedrag van leerlingen beïnvloedt. In totaal hebben 45 leerlingen uit groep 7 een vragenlijst ingevuld over taalattitude en taalgerelateerde peer pressure. Voor deze respondenten was de Nederlandse taal hun T2. De respondenten hebben ook een woordenschattest gedaan. Resultaten tonen een significant positieve invloed van

taalattitude op omvang van woordenschat voor jongens en een significant negatieve invloed van taalgerelateerde peer pressure op omvang van woordenschat voor meisjes. Dit impliceert dat in het onderwijs aandacht moet worden besteed aan het stimuleren van een positieve houding ten opzichte van de T2 voor jongens. Daarnaast is het belangrijk dat leraren er goed van op de hoogte zijn dat meisjes gevoelig zijn voor taalgerelateerde peer pressure.

*Trefwoorden:* leerlingen met een allochtone achtergrond, omvang van woordenschat, taalattitude, taalgerelateerde peer pressure, tweede taal

## Invloed van Taalattitude en Taalgerelateerde Peer Pressure op Woordenschat bij Leerlingen met een Allochtone Achtergrond

Leerlingen met een allochtone achtergrond lopen gemiddeld achter op hun Nederlandse leeftijdgenoten wat betreft hun Nederlandse woordenschat (Appel & Vermeer, 1998; Scheele, Leseman, & Mayo, 2010; Verhallen & Schoonen, 1998). Woordenschat wil zeggen het aantal woorden dat iemand receptief en productief tot zijn beschikking heeft (De Boer, 1997). Woordenschat is belangrijk voor de taalontwikkeling, taalvaardigheden, het lezen van woorden, begrijpend lezen en algeheel schoolsucces (Bornstein, Putnick, & De Houwer, 2006; Gathercole & Thomas, 1992; Gathercole, Thomas, & Hughes, 2008; Orosz, 2009; Ouellette, 2006; Tabors, Pérez, & Lopez, 2003, Verhoeven, 2000; Vermeer, 2001). In dit onderzoek gaat het specifiek om de omvang van woordenschat van leerlingen met een allochtone achtergrond.

Leerlingen met een allochtone achtergrond leren de tweede taal (T2), voor hen het Nederlands, voornamelijk op school. Enerzijds leren deze kinderen de woordenschat van de T2 om te kunnen communiceren met klasgenoten en de leerkracht en anderzijds om cognitief complexe leertaken uit te kunnen voeren (Leseman, 2010). Deze kinderen staan dus voor de uitdaging om een behoorlijke woordenschat te ontwikkelen in de Nederlandse taal, zodat ze op school kunnen presteren (Stipek, 2001). Kinderen met een allochtone achtergrond scoren twee standaarddeviaties onder hun Nederlandse leeftijdgenoten op het gebied van woordenschat en begrijpend lezen (Verhoeven, 2000).

In dit onderzoek worden twee factoren bekeken die mogelijk invloed hebben op de omvang van woordenschat van het kind, te weten taalattitude ten opzichte van de T2 en de gevoeligheid voor taalgerelateerde peer pressure. Intra-persoonlijke factoren zoals taalattitude spelen een belangrijkere rol bij de verweving van een T2 dan factoren in de directe en indirecte omgeving (Denham, Bassett, & Wyatt, 2004). Daarnaast blijkt de invloed van vrienden een grotere rol te spelen dan de invloed van significante anderen (Carden-Smith & Fowler, 1984; Spolsky, 2000). Als blijkt dat er een grote invloed is van taalattitude en gevoeligheid voor taalgerelateerde peer pressure op de omvang van woordenschat, kunnen aanbevelingen worden gedaan om hier in het huidige onderwijs op in te spelen.

In onderstaande zal allereerst achtergrondinformatie worden gegeven over taalattitude en vervolgens over taalgerelateerde peer pressure. Belangrijk hierbij is dat bestaand onderzoek binnen het T2 thema zich tot nu toe voornamelijk richt op T2 verwerving in een *vreemde* taal. In het huidige onderzoek wordt gekeken naar de T2 verwerving van leerlingen met een allochtone achtergrond van wie minstens één van de ouders thuis een andere taal dan

het Nederlands spreekt. Het zijn leerlingen die over het algemeen in Nederland zijn geboren en die van jongs af aan de T2, voor hen het Nederlands, hebben meegekregen op de peuterspeelzaal en/of op school. Voor hen is het Nederlands dus geen *vreemde* taal. Wel heeft de T2 moeten concurreren met de moedertaal (T1) in de thuissituatie. Aangezien het om een aanzienlijke groep in Nederland gaat, is het interessant en tevens van belang om deze situatie te belichten.

### **Taalattitude**

In dit onderzoek wordt bekeken hoe *taalattitude* van invloed is op T2 verwerving. Taalattitude wordt gedefinieerd als de gevoelens en ideeën die mensen hebben over hun eigen taal en andere talen (Coulmas, 2005). In huidig onderzoek wordt specifiek gekeken naar de gevoelens en ideeën over de ‘andere’ taal, hier de Nederlandse taal, van kinderen met een allochtone achtergrond. Wanneer gekeken wordt naar studies binnen dit thema blijkt dat de houding ten opzichte van de T2 nauw verbonden is met de houding ten opzichte van de T2 groep (Macintyre, Dörnyei, Clément, & Noels, 1998). In deze thesis wordt de ‘T2 groep’ gedefinieerd als mensen met een Nederlandse achtergrond die voornamelijk in het Nederlands spreken. Dat de houding ten opzichte van de T2 nauw verbonden is met de houding naar de T2 groep komt in het ‘*socioeducational model of second language acquisition*’ (*sociaal-educatieve model van tweede taal verwerving*) van Gardner (1985) tevens naar voren. Het model bekijkt factoren die invloed hebben op de T2 verwerving. Hierbij is het *integratief motief* een belangrijk onderdeel, dat verwijst naar motivatie om de T2 te leren, omdat er een positieve houding is ten opzichte van de T2 groep en een wens om zich met hen te verbinden. Het integratief motief bestaat op zichzelf uit drie componenten, 1) integrativiteit, 2) de houding ten opzichte van de leersituatie en 3) motivatie (Gardner, 1985).

Dit onderzoek richt zich op het eerste en het derde element, respectievelijk *integrativiteit* en *motivatie*. Integrativiteit beïnvloedt T2 verwerving omdat het leren van een T2 inhoudt het overnemen van woordklanken, uitspraken, woordvolgorde en andere gedrags- en cognitieve eigenschappen die deel uitmaken van een andere cultuur. Integrativiteit duidt op een openheid van individuen om de T2 te leren. Individuen die zich willen identificeren met de T2 groep zijn meer gemotiveerd om de T2 te leren dan individuen die dit niet willen (Gardner, 1985). Uit een meta-analyse binnen het onderzoek naar de relatie tussen T2 prestatie en de elementen uit het model van Gardner, komt naar voren dat presteren in de T2 en integrativiteit positief met elkaar correleren (Masgoret & Gardner, 2003). Dit betekent dat hoe meer men zich wil identificeren met de T2 groep, hoe beter zij presteren in de T2. In deze

thesis wordt de houding ten opzichte van de T2 onderzocht met vragen die tevens ingaan op de houding ten opzichte van de T2 groep, omdat deze zo sterk met elkaar verbonden zijn.

Uit de eerder genoemde meta-analyse komt tevens een sterk verband naar voren tussen presteren in de T2 en motivatie (Masgoret & Gardner, 2003). Dörnyei (1998) stelt dat motivatie de belangrijkste stuwkracht is bij het op gang brengen van T2 verwerving en dat het later de drijvende kracht is achter het onderhouden van het lange en vaak lastige leerproces. Daarnaast stelt hij dat motivatie als beschermende factor kan dienen wanneer iemand weinig aanleg heeft voor het leren van een taal of wanneer de leeromgeving niet optimaal is. Gardner en Lambert (1972) benadrukten tevens dat hoewel aanleg voor het leren van taal een groot deel van de individuele variantie verklaart bij het leren van een T2, motivationele factoren het effect van aanleg voor taal kunnen overschrijven. Hierbij vonden zij dat wanneer de sociale setting het vereist (bijvoorbeeld wanneer de T2 de nationaal gesproken taal is), veel mensen de T2 leren. Clément, Dörnyei en Noels (1994) koppelden motivatie aan de houding ten opzichte van de T2 groep. Zij vonden dat een positieve houding tegenover de T2 groep motivationele effecten opleverde die voordelen bracht op het gebied van taalvaardigheid in de T2 en andere taalgerelateerde fenomenen. Dit impliceert dat wanneer iemand een positieve houding heeft tegenover de T2 groep en taal, dit motiverend werkt bij het leren en gebruiken van de T2. Dit idee komt overeen met het eerder genoemde integrativiteitsconcept van Gardner. In deze thesis zullen de houding ten opzichte van de T2 en motivatie samen worden bekeken. Hiervoor is gekozen omdat er overlap is tussen de twee concepten en in eerder onderzoek is aangetoond dat ze beide effect hebben op de T2 verwerving.

Dat de houding ten opzichte van de T2 en motivatie een invloed hebben op de T2 verwerving van leerlingen met een allochtone achtergrond is in het bovenstaande duidelijk geworden. Echter, wat precies de invloed is op de omvang van woordenschat van leerlingen met een allochtone achtergrond in Nederland is nog onduidelijk en wordt daarom onderzocht in deze thesis.

### **Taalgerelateerde Peer Pressure**

Vrienden spelen voor kinderen en adolescenten een belangrijke rol op verschillende terreinen van het leven (Spolsky, 2000). Ze zijn beter dan ouders en andere mensen uit de directe omgeving in staat om het gedrag te monitoren en de consequenties van het gedrag in te schatten. Daarnaast staan ze open voor elkaar en bieden ze elkaar hulp wanneer het nodig is (Cullingford & Morrison, 1997). *Peer pressure* is de term die onderzoekers hanteren om de invloed van de vriendengroep op de groepsleden te beschrijven, om bijvoorbeeld gedragingen, attitudes en normen aan te passen (Robin & Johnson, 1991; Young, 1994).

Vooraf in de (vroeg) adolescentie is lid worden van een peer groep een belangrijke stap in de sociale ontwikkeling (Santor, Messervey, & Kusumakar, 2000). Een lid van een groep past zich aan of raakt betrokken bij de activiteiten van deze groep om waardering van de leden te krijgen (Lashbrook, 2000). Gedurende de (vroeg) adolescentie ervaren jongeren gevoelens van onzekerheid over hun imago door bijvoorbeeld lichamelijke veranderingen. Daarnaast zijn ze gevoelig voor de invloed van peers en afhankelijk van hun percepties. Om een positie in de peer groep te krijgen, een verworven positie te behouden of juist te versterken, is het voor deze jongeren belangrijk om te voldoen aan de verwachtingen van de groepsleden (Engels, Den Exter Blokland, De Kemp, & Scholte, 2004; Lakin, Jefferis, Cheng, & Chartrand, 2003).

School is een van de terreinen waar peers invloed op elkaar kunnen uitoefenen. Leerlingen blijken gevoelig te zijn voor peer pressure op schoolse taken en resultaten (Dennis, Phinney, & Chuateco, 2005). Wanneer de houding ten opzichte van de ander positief is, zal eerder hulp, advies of aandacht gegeven worden, wat leidt tot hogere resultaten (Dennis et al., 2005; Fass & Tubmann, 2002; Foster & Ohta, 2005). De rol die vrienden spelen in het proces van schoolparticipatie en afronding van school is cruciaal (Furrer & Skinner, 2003). Afwijzing door vrienden of medeleerlingen creëert gevoelens van eenzaamheid en sociale isolatie, waardoor leerlingen minder goed hun best doen op school. Leerlingen die omgaan met vrienden die slechte resultaten hebben, lopen de kans om zelf slechte resultaten te halen en uiteindelijk vroegtijdig school te verlaten. Peer pressure heeft in dit geval dus een negatieve invloed op prestaties op school en vormt hierdoor een risicofactor (Furrer & Skinner, 2003; Santor et al., 2000).

Gezien de sterke invloed die peers op elkaar hebben, is het interessant om te onderzoeken of deze invloed ook effect heeft op de T2 verwerving. In deze thesis wordt de term peer pressure aangepast voor de huidige situatie, namelijk de *gevoeligheid voor taalgerelateerde peer pressure*. Deze term wordt gedefinieerd als de mate waarin leerlingen vatbaar zijn voor invloeden van peers op het gebied van taal. Studies laten zien dat leerlingen, zoals op andere terreinen van het leven, ook gevoelig zijn voor taalgerelateerde peer pressure. De houding van peers ten opzichte van een vreemde taal heeft effect op het leerproces van een leerling. Als peers een negatieve houding hebben ten opzichte van een taal, vanwege het label ‘minderwaardig door het accent/de uitspraak’, creëert deze attitude minder motivatie en input in de peer groep om die taal te leren (Bartram, 2006; Pearson, 2007; Walqui, 2000). De status van een taal in een peer groep heeft zodoende effect op de attitude ten opzichte van deze taal en tevens de resultaten. Echter, er zijn ook gevallen waarin peers positieve invloed hebben op



elkaar bij het verwerven van een vreemde taal. Peers kunnen elkaar positief stimuleren door tijdens conversaties foute uitspraken of zinsconstructies te corrigeren en juiste voorbeelden te geven (Foster & Ohta, 2005). Uit het bovenstaande komt naar voren dat onderzoeken naar gevoeligheid voor academische en taalgerelateerde peer pressure zowel positieve als negatieve peer pressure laten zien. Deze thesis bekijkt of gevoeligheid voor taalgerelateerde peer pressure voor leerlingen met een allochtone achtergrond in Nederland een positieve of negatieve invloed heeft op de omvang van hun woordenschat.

### **Vraagstelling en Hypothesen**

Samengevat staat in dit onderzoek de volgende vraagstelling centraal: *‘Hoe zijn taalattitude tegenover de T2 en gevoeligheid voor taalgerelateerde peer pressure van invloed op de omvang van woordenschat van leerlingen met een allochtone achtergrond uit groep 7?’*. Om deze vraagstelling te beantwoorden, zijn twee deelvragen opgesteld en naar aanleiding van het literatuuronderzoek zijn twee hypothesen geformuleerd.

Onderzoeksvraag 1 luidt: *‘Hoe is de taalattitude ten opzichte van de T2 van leerlingen met een allochtone achtergrond uit groep 7 van invloed op de omvang van hun woordenschat?’*. De verwachting is dat hoe positiever de houding is ten opzichte van de T2, hoe groter hun woordenschat zal zijn. In eerder onderzoek is aangetoond dat wanneer mensen positief naar de T2 groep en taal staan, zij zich willen identificeren met de groep en dat dit de T2 verwerving bevordert (Masgoret & Gardner, 2003).

Onderzoeksvraag 2 luidt: *‘Hoe is gevoeligheid voor taalgerelateerde peer pressure van invloed op de omvang van woordenschat van leerlingen met een allochtone achtergrond uit groep 7?’*. De verwachting is dat gevoeligheid voor taalgerelateerde peer pressure invloed heeft op omvang van woordenschat van leerlingen met een allochtone achtergrond. Deze invloed zal positief of negatief kunnen zijn. Uit het literatuuronderzoek komen immers zowel positieve als negatieve invloeden van peers naar voren (Bartram, 2006; Dennis et al., 2005).

### **Methode**

#### **Participanten**

Het onderzoek werd afgenomen bij leerlingen met een allochtone achtergrond van twee reguliere basisscholen in Amsterdam en Linschoten. Er is voor gekozen om het onderzoek bij leerlingen uit groep 7 af te nemen om te kunnen testen hoe groot de omvang van woordenschat van deze leerlingen was in de vroege adolescentie. Aangezien er veel heterogeniteit was binnen de onderzoeksgroep is ervoor gekozen een criterium te stellen. Het gestelde criterium was dat in ieder geval één van de ouders thuis in een andere taal dan het Nederlands met het kind sprak.

Het ging om een selecte steekproef ( $N = 45$ ). De school in Linschoten die deelnam aan het onderzoek leverde een klein deel van de respondenten op ( $N = 5$ ). De school in Amsterdam leverde het grootste deel van de respondenten op ( $N = 40$ ). De kinderen vulden de vragenlijsten klassikaal en anoniem in, in een rustige klasruimte. De afname duurde gemiddeld 45 minuten. Van de 45 leerlingen die deelnamen aan het onderzoek was 33.3% jongen ( $N = 15$ ) en 64.4% meisje ( $N = 29$ ). Een van de leerlingen heeft de vraag over sekse niet ingevuld. De gemiddelde leeftijd van de leerlingen was 11 jaar en 2 maanden oud. In totaal had 53.4% van de leerlingen een Marokkaanse achtergrond ( $N = 24$ ) en 28.9% van de leerlingen een Turkse achtergrond ( $N = 13$ ). Van de overige respondenten had 6.7% een Surinaamse achtergrond ( $N = 3$ ), 2.2% een Somalische achtergrond ( $N = 1$ ), 2.2% een Egyptische achtergrond ( $N = 1$ ), 2.2% een Pakistaanse achtergrond ( $N = 1$ ), 2.2% een Ghanese achtergrond ( $N = 1$ ) en 2.2% een Nepalese achtergrond ( $N = 1$ ).

Het onderzoek werd binnen korte tijd uitgevoerd waardoor het aantal respondenten dat heeft deelgenomen laag was. Gezien de doelstelling van het onderzoek is de steekproef niet groot genoeg om betrouwbare uitspraken te doen over de gehele populatie,  $power = .18$  (Buchner, Erdfelder, & Faul, 1996). Bij 140 respondenten zou de steekproef representatief zijn,  $power = .80$ . Aangezien er veel heterogeniteit was binnen de groepen met een allochtone achtergrond is het moeilijk te zeggen of de steekproef representatief is. Bij het werven van respondenten is hier wel rekening mee gehouden door verschillende plaatsen in Nederland uit te kiezen. Echter, er was geen gelijke verdeling van respondenten tussen Linschoten en Amsterdam, waardoor dit mogelijk alsnog geen representatief beeld geeft.

### **Meetinstrumenten**

**Taalattitude.** Om de taalattitude van de leerlingen in kaart te brengen is een vragenlijst ontworpen die is gebaseerd op de *mini-AMTB for children*, de verkorte versie van de Attitude Motivation Test Battery (AMTB). De AMTB is ontwikkeld door Gardner (1985) om diverse individuele variabelen te meten op basis van het *social educational model of second language acquisition* en bestaat uit meer dan 130 items. De betrouwbaarheid en validiteit is door onderzoek aangetoond (Gardner & Macintyre, 1993). De taalattitude en motivatie vragenlijst die in dit onderzoek werd gebruikt bestond uit 12 vragen met elk een 7-puntschaal (1 = zwak en 7 = sterk, 1 = negatief en 7 = positief, 1 = helemaal niet en 7 = heel erg). De vragenlijst werd ontworpen voor de Nederlandse situatie en voor de specifieke T2 sprekers in dit onderzoek (bijlage A). De antwoorden op de items werden in het onderzoek meegenomen als continue variabele. In de analyses werd het laatste item van de vragenlijst (bijlage A) niet meegenomen, omdat deze vraag de motivatie van de ouders meet en niet die

van het kind. De vragenlijst is op basis van de Cronbachs Alpha betrouwbaar gebleken binnen dit onderzoek ( $\alpha = .86$ ).

**Taalgerelateerde peer pressure.** Om gevoeligheid voor taalgerelateerde peer pressure te meten werd door de onderzoekers een vragenlijst ontwikkeld (bijlage A). Deze bestond uit vijf vragen die gevoeligheid voor taalgerelateerde peer pressure meten en werden opgesteld aan de hand van vragen over algemene peer pressure (Dielman, Campanelli, Shope, & Butchar, 1987; Santor et al., 2000). De leerlingen gaven aan in welke mate ze het eens waren met een stelling aan de hand van een 7-puntsschaal (1 = nooit en 7 = altijd). De antwoorden werden in het onderzoek meegenomen als continue variabelen. De schaal voor taalgerelateerde peer pressure bleek met vijf vragen onvoldoende betrouwbaar ( $\alpha = .31$ ). Er werd voor gekozen om twee items uit de schaal weg te laten, zodat de betrouwbaarheid omhoog ging ( $\alpha = .56$ ). De schaal was echter nog steeds onvoldoende betrouwbaar.

**Omvang van woordenschat.** Om de omvang van woordenschat van de leerlingen te meten werd gebruik gemaakt van de *Taaltoets Allochtone Kinderen-Bovenbouw (TAK-BB)*. De TAK-BB is een diagnostische toets voor het vaststellen van de taalvaardigheid in het Nederlands voor zowel allochtone kinderen als taalzwakke en dialect sprekende autochtone kinderen in de bovenbouw (Verhoeven & Vermeer, 1993). De test is een gestandaardiseerde vragenlijst met 50 items die naar de betekenis van een woord vragen. Hierbij kan het kind uit vier antwoorden kiezen, waarvan er steeds één werd omcirkeld. De schaal is betrouwbaar gebleken binnen dit onderzoek ( $\alpha = .88$ ).

### **Procedure**

De twee scholen die hebben deelgenomen aan het onderzoek zijn benaderd door middel van een brief waarin het doel van het onderzoek werd toegelicht. Na instemming werden met de docenten concrete afspraken gemaakt over de afname. Aangezien het om één meetmoment ging, kon het onderzoek in een dagdeel worden uitgevoerd. De leerlingen kregen voorafgaand aan het invullen van de vragenlijst klassikaal mondelinge uitleg van een van de onderzoekers. De instructies waren dat de leerlingen de vragenlijst in stilte voor zichzelf moesten invullen en de onderzoekers om hulp mochten vragen wanneer iets onduidelijk was. Bij het eerste deel van de vragenlijst over taalattitude en taalgerelateerde peer pressure werd toegelicht dat het om de mening van de leerling zelf ging en dus geen fout antwoord mogelijk was. Bij het tweede deel dat bestond uit de woordenschattest werd aangegeven dat één antwoord goed was en dat de leerling dus één antwoordmogelijkheid mocht invullen. Daarnaast werd expliciet gezegd dat het niet nodig was om hun naam te vermelden op de vragenlijst. Opvallend was dat bij de woordenschattest veel werd gevraagd

naar de betekenis van woorden. Hier werd inhoudelijk niet op ingegaan door de onderzoekers, omdat dit de betrouwbaarheid van de resultaten zou beïnvloeden.

### Data Analyse

Om het databestand gereed te maken voor analyses werd gekeken naar uitbijters. De uitbijters waren twee respondenten die binnen de schaal taalattitude aanzienlijk laag scoorden. Deze respondenten hadden geen significant effect op de resultaten en werden dus behouden tijdens analyses. Bij alle schalen werden de respondenten die vragen niet hadden ingevuld of waarbij twee antwoordmogelijkheden waren ingevuld, geweerd uit specifieke analyses. Het ging hierbij om zes respondenten. De schaal taalattitude bestond uit 12 vragen waarvan er 11 werden meegenomen in de uiteindelijke schaal. Voor elke respondent werd een somscore gemaakt. Er kon een minimale somscore van 11 worden behaald en een maximale score van 77 ( $M = 63.76$ ,  $SD = 11.34$ ,  $N = 45$ , range: 23-77). Een hogere score op taalattitude betekende een positievere houding ten opzichte van de T2. Taalgerelateerde peer pressure werd in kaart gebracht door drie items waarvan een somscore werd gemaakt voor iedere respondent. Er kon een minimale somscore van 3 worden behaald en een maximale somscore van 28 ( $M = 13.51$ ,  $SD = 5.46$ ,  $N = 45$ , range: 5-28). Een hogere score betekende meer gevoeligheid voor taalgerelateerde peer pressure. De schaal omvang van woordenschat bestond uit 50 items waarbij een goed antwoord een punt opleverde en een fout antwoord geen punt. Voor iedere respondent werd een somscore gemaakt waarbij de minimale score nul was en de maximale score 50 ( $M = 28.87$ ,  $SD = 8.47$ ,  $N = 45$ , range= 8-45). Een hogere score betekende een grotere omvang van woordenschat.

Voordat analyses konden worden uitgevoerd werd voor sekse en voor frequentie van spreken in het Nederlands gecontroleerd of ze een significant effect hadden op de afhankelijke variabele. Met een Pearson product-moment correlatie werd enkel een significant effect gevonden van sekse op de omvang van woordenschat ( $r = .31$ ,  $p < .05$ ,  $N = 44$ ). Daarom werd sekse meegenomen als controlevariabele bij de uitgevoerde analyses (jongens  $N = 15$ , meisjes  $N = 30$ ). De assumpties om de Pearson product-moment correlatie te kunnen gebruiken werden hierbij niet geschonden.

Aangezien deze thesis twee deelvragen onderzocht, werden twee aparte modellen gebruikt om analyses op toe te passen. Het eerste model bekeek de invloed van taalattitude op omvang van woordenschat en de invloed van taalgerelateerde peer pressure op omvang van woordenschat. Bij de modellen werd regressieanalyse toegepast. Er werd tevens een gecombineerd model gemaakt waarbij zowel taalattitude en taalgerelateerde peer pressure werden meegenomen. Hierbij werd multipele regressieanalyse toegepast en hierdoor kon

bekeken worden of de twee variabelen invloed op elkaar hadden. Aangezien sekse een significant effect had op de afhankelijke variabele is ervoor gekozen om zowel bij de aparte modellen, als bij het gecombineerde model losse analyses te doen voor jongens en meisjes. Bij alle toetsen in dit onderzoek werd uitgegaan van een significantieniveau van  $\alpha = .05$ .

## Resultaten

### Taalattitude

De verwachting was dat er een positieve samenhang zou zijn tussen taalattitude en omvang van woordenschat. Dit werd onderzocht aan de hand van een regressieanalyse. De aannames om regressieanalyse toe te passen werden niet geschonden. Er werd gebruik gemaakt van gestandaardiseerde  $z$ -scores. Uit de analyse kwam een kleine positieve samenhang naar voren die niet significant was ( $b = .18, t(43) = 1.23, p > .05$ ).

Aangezien sekse een significant effect had op de afhankelijke variabele zijn voor jongens en meisjes aparte regressieanalyses uitgevoerd. Uit de regressieanalyse voor jongens kwam een kleine positieve samenhang naar voren tussen taalattitude ( $M = 62.27, SD = 13.73, N = 15$ ) en omvang van woordenschat ( $M = 25.07, SD = 9.77, N = 15$ ) die significant was ( $b = .57, t(14) = 2.66, p < .05$ ). Dit betekent dat hoe hoger de jongens scoorden op taalattitude, hoe groter de omvang van hun woordenschat was ( $F(1, 14) = 7.09, p < .05, R^2 = .35$ ). Hierbij was te zien dat bij jongens de totale variatie in omvang van woordenschat voor 35% werd verklaard door taalattitude. Uit de regressieanalyse voor meisjes kwam een kleine negatieve samenhang tussen taalattitude ( $M = 64.31, SD = 10.25, N = 29$ ) en omvang van woordenschat ( $M = 30.48, SD = 7.14, N = 29$ ) naar voren die niet significant was ( $b = -.17, t(28) = -0.97, p > .05$ ).

### Taalgerelateerde Peer Pressure

Wat betreft gevoeligheid voor taalgerelateerde peer pressure en omvang van woordenschat werd een samenhang verwacht die zowel positief als negatief zou kunnen zijn. Door middel van een regressieanalyse werd dit getoetst. Uit de analyse kwam een kleine negatieve samenhang naar voren tussen taalgerelateerde peer pressure en omvang van woordenschat die niet significant was ( $b = -.02, t(43) = -.16, p > .05$ ).

Er werden aparte regressieanalyses gedaan voor de groep jongens en voor de groep meisjes. Wanneer werd gekeken naar de samenhang tussen taalgerelateerde peer pressure ( $M = 14.40, SD = 6.24, N = 15$ ) en omvang van woordenschat ( $M = 25.07, SD = 9.77, N = 15$ ) voor jongens kwam uit de regressieanalyse een kleine positieve samenhang naar voren die niet significant was ( $b = .48, t(14) = 1.98, p > .05$ ). De samenhang tussen taalgerelateerde peer pressure ( $M = 13.17, SD = 5.14, N = 29$ ) en omvang van woordenschat ( $M = 30.48, SD =$

7.14,  $N = 29$ ) voor meisjes werd ook getoetst met regressieanalyse. Deze analyse gaf een significant negatieve samenhang weer tussen taalgerelateerde peer pressure en omvang van woordenschat ( $b = -.40$ ,  $t(28) = -2.58$ ,  $p < .05$ ). Dit betekent dat hoe hoger de meisjes scoorden op taalgerelateerde peer pressure, hoe gevoeliger zij waren voor taalgerelateerde peer pressure. De omvang van hun woordenschat was dan kleiner. Daarbij werd de variatie in omvang van woordenschat voor 20% verklaard door taalgerelateerde peer pressure ( $F(1, 28) = 6.63$ ,  $p < .05$ ,  $R^2 = .20$ ).

### **Gecombineerd Model**

Uit de multiële regressieanalyse kwam naar voren dat wanneer er werd gecontroleerd voor taalgerelateerde peer pressure, dit geen verandering opleverde in de samenhang tussen taalattitude en omvang van woordenschat voor de gehele groep ( $b = .18$ ,  $t(43) = 1.23$ ,  $p > .05$ ). Daarnaast kwam naar voren dat wanneer werd gecontroleerd voor taalattitude, dit geen verandering opleverde in de samenhang tussen taalgerelateerde peer pressure en omvang van woordenschat voor de gehele groep ( $b = -.02$ ,  $t(43) = -.16$ ,  $p > .05$ ). Bij deze analyses werd de aanname van steekproefgrootte geschonden, aangezien de steekproef  $N = 45$  was, terwijl dit voor een multiële regressieanalyse met twee onafhankelijke variabelen idealiter  $N = 66$  zou moeten zijn.

Om te onderzoeken of er daadwerkelijk een significant verschil was tussen jongens en meisjes bij de samenhang tussen taalattitude en omvang van woordenschat werd het interactie-effect gemeten. Hieruit kwam naar voren dat sekse daadwerkelijk een significante invloed had op de taalattitude van de onderzochte leerlingen ( $F(3, 43) = 3.55$ ,  $p < .05$ ,  $R^2 = .21$ ). Dezelfde procedure werd uitgevoerd om te onderzoeken of er daadwerkelijk een significant verschil was tussen jongens en meisjes bij de samenhang tussen taalgerelateerde peer pressure en omvang van woordenschat. Hieruit kwam naar voren dat sekse daadwerkelijk een significante invloed had op de taalgerelateerde peer pressure van de onderzochte leerlingen ( $F(3, 43) = 3.36$ ,  $p < .05$ ,  $R^2 = .20$ ). Vervolgens werd de interactieterm uit het model gehaald om te kunnen bepalen wat de exacte invloed van taalattitude en taalgerelateerde peer pressure was op de omvang van woordenschat van de onderzochte jongens en meisjes.

Uit de multiële regressieanalyse voor jongens kwam naar voren dat wanneer er werd gecontroleerd voor taalgerelateerde peer pressure, er een kleine verandering was in de significant positieve samenhang tussen taalattitude en omvang van woordenschat ( $b = .46$ ,  $t(14) = 2.13$ ,  $p < .05$ ). Dit betekent dat wanneer er werd gecontroleerd voor taalgerelateerde peer pressure, dit verandering opleverde in de samenhang en dat de proportie verklaarde

variantie steeg naar 44% ( $F(1, 14) = 4.76, p < .05, R^2 = .44$ ). Taalgerelateerde peer pressure beïnvloedt blijkbaar de taalattitude van jongens. Wanneer werd gecontroleerd voor taalattitude bij de samenhang tussen taalgerelateerde peer pressure en omvang van woordenschat werd opnieuw een kleine positieve samenhang gevonden die niet significant was ( $b = .32, t(14) = 1.39, p > .05$ ).

Uit de multipele regressieanalyse voor meisjes kwam naar voren dat wanneer er werd gecontroleerd voor taalgerelateerde peer pressure, er tevens een kleine negatieve samenhang werd gevonden die niet significant was ( $b = -.16, t(28) = 1.0, p > .05$ ). Wanneer werd gecontroleerd voor taalattitude bij de samenhang tussen taalgerelateerde peer pressure en omvang van woordenschat was de samenhang nog steeds significant negatief ( $b = -.39, t(28) = -2.5, p < .05$ ). De proportie verklaarde variantie steeg van 20% naar 23% ( $F(1, 28) = 3.82, p < .05, R^2 = .23$ ). Blijkbaar wordt de taalattitude van meisjes licht beïnvloed door taalgerelateerde peer pressure.

### Discussie

Taalattitude en taalgerelateerde peer pressure zijn in dit onderzoek gebruikt als mogelijke verklarende factoren voor het goed beheersen van de T2. Als blijkt dat er een grote invloed is van taalattitude en peer pressure op de omvang van woordenschat kunnen aanbevelingen worden gedaan om hier in het huidige onderwijs op in te spelen.

In de eerste onderzoeksvraag is onderzocht hoe taalattitude ten opzichte van de T2 van leerlingen met een allochtone achtergrond uit groep 7 van invloed is op de omvang van hun woordenschat. Deze invloed is zowel voor jongens en meisjes samen, als apart bekeken. Uit het onderzoek bij alle leerlingen blijkt er geen significante samenhang te zijn tussen taalattitude en omvang van woordenschat. Blijkbaar verklaart de houding ten opzichte van de T2 een (te) klein deel van de variantie in omvang van woordenschat van leerlingen met een allochtone achtergrond uit groep 7. Wanneer wordt gekeken naar de invloed van taalattitude op de omvang van woordenschat van jongens en meisjes apart is bij de jongens wel een positief significant effect te zien en bij meisjes niet. Jongens die een positievere houding hadden ten opzichte van de T2, hadden een grotere omvang van woordenschat dan wanneer die houding negatiever was. Echter, de omvang van woordenschat was alsnog kleiner dan die van meisjes. Een verklaring hiervoor kan worden gezocht in het sociale aspect. Turkse en Arabische landen zijn masculien van aard, dit betekent dat in die culturen de man in sterkere mate geacht wordt om assertief en stoer te zijn (Denessen, Driessen, Smit, & Slegers, 2001). Nederland wordt beoordeeld als een meer feminien land (Denessen et al., 2001). Dominante ideeën over masculiniteit in de gemeenschap kunnen jongens ervan weerhouden een taal uit

een minder masculien land te leren (Kissau, 2006). Voor de jongens uit het huidige onderzoek kan het goed leren beheersen van de Nederlandse taal stroken met hun ideeën over ‘stoer en mannelijk’ zijn. Hierbij hoeft de houding ten opzichte van de Nederlandse taal niet per definitie slecht te zijn, maar is de druk om masculien over te komen groter (Kissau, 2006). Hierdoor hebben zij wellicht minder motivatie om de T2 te leren, wat er mogelijk voor zorgt dat zij minder goed presteren dan meisjes. Dit zou gekoppeld kunnen worden aan een gebrek aan integrativiteit, omdat jongens zich niet of minder wil identificeren met de T2 groep, die meer feminien dan masculien is (Gardner, 1985). Nog een verklaring voor het verschil in prestatie is dat uit onderzoek blijkt dat meisjes met een allochtone achtergrond over het algemeen meer gebruikmaken van effectieve strategieën dan jongens met een allochtone achtergrond (Green & Oxford, 1995). Hierdoor verwerven meisjes de T2 sneller. Opvallend is dat er voor jongens wel een significant positief effect werd gevonden voor de invloed van taalattitude op omvang van woordenschat. Blijkbaar is het voor jongens van belang of zij een positieve houding hebben tegenover de T2, willen zij een grotere omvang van woordenschat bezitten. Dit is voor meisjes in mindere mate van belang. Dit zou verklaard kunnen worden doordat meisjes van allochtone achtergrond over het algemeen al veel intrinsieke motivatie hebben om goed te presteren op school (Andriessen & Phalet, 2002). Hierbij is hun houding ten opzichte van de T2 blijkbaar geen significant beïnvloedende factor.

In de tweede onderzoeksvraag is onderzocht hoe gevoeligheid voor taalgerelateerde peer pressure van invloed is op de omvang van woordenschat van leerlingen met een allochtone achtergrond uit groep 7. Deze samenhang is in eerste instantie voor alle leerlingen bekeken. In tegenstelling tot de verwachting komt naar voren dat er geen samenhang is tussen taalgerelateerde peer pressure en omvang van woordenschat. Blijkbaar verklaart de gevoeligheid voor taalgerelateerde peer pressure een (te) klein deel van de variantie in omvang van woordenschat van leerlingen met een allochtone achtergrond uit groep 7. Wanneer gekeken wordt naar de samenhang tussen taalgerelateerde peer pressure en omvang van woordenschat is alleen voor meisjes een negatief significante samenhang te zien. Dit wil zeggen dat meisjes meer negatieve taalgerelateerde peer pressure ervaren dan jongens. Negatieve stimulering door peers ten opzichte van de T2 heeft tevens een negatief effect op de omvang van hun woordenschat. Dit verschil tussen jongens en meisjes zou verklaard kunnen worden doordat meisjes meer waarde hechten aan inter-persoonlijke relaties dan jongens (Francis, 2000). Hierdoor kan verwacht worden dat meisjes vatbaarder zijn voor meningen van hun vriendengroep. Sociale acceptatie, dat wil zeggen de mate waarin een persoon zich geaccepteerd voelt door of steun ontvangt van vrienden, geeft tevens aan dat



meisjes behoefte hebben aan intieme vriendschappen (La Greca & Lopez, 1998). Gevoelens van competentie en intimiteit zijn begrippen die de vriendschap van meisjes vormgeven en gevoelig maken voor peers. Een andere mogelijke verklaring is dat de gevoeligheid voor peer pressure van meisjes cultureel bepaald is. De meeste mensen met een allochtone achtergrond die in Nederland wonen hebben een culturele achtergrond die collectivistisch is en waarbij sociale cohesie en onderlinge afhankelijkheid essentiële elementen zijn (Stevens & Vollebergh, 2008). Allochtone meisjes blijken gevoeliger te zijn voor invloeden van sociale cohesie dan allochtone jongens (Crul & Vermeulen, 2003).

Uit het gecombineerde model kwam naar voren dat taalgerelateerde peer pressure de taalattitude van zowel jongens als meisjes beïnvloedt. Deze invloed is voor jongens sterker dan voor meisjes. Dit kan verklaard worden doordat wanneer de peergroep negatief staat tegenover de Nederlandse taal, de leerling eerder geneigd is om dezelfde houding aan te nemen, zodat hij bij de groep kan blijven horen (Younger & Warrington, 1996). Hieruit zou geconcludeerd kunnen worden dat voor zowel jongens als meisjes de invloed van peers sterker is dan de invloed van intra-persoonlijke factoren (zoals taalattitude).

Het huidige onderzoek heeft zowel sterke als minder sterke punten. Een sterk punt is dat het mogelijk toepasbare informatie oplevert voor de onderzochte doelgroep. Aangezien het voor de kinderen uit deze doelgroep in principe geen keuze is om de T2 te leren, maar een voorwaarde om te kunnen presteren in de maatschappij waarin ze opgroeien, is onderzoek naar deze doelgroep van belang. Het huidige onderzoek vormt een aanzet voor uitgebreidere studies binnen dit specifieke thema in Nederland.

Nog een sterk punt aan het huidige onderzoek is dat taalgerelateerde peer pressure wordt bekeken voor basisschoolleerlingen uit groep 7. De sterke invloed van peers in de adolescentie is algemeen bekend, voor kinderen in de vroege adolescentie is dit minder bekend. Echter, aangezien de respondenten uit dit onderzoek een achtergrond hebben waarbij de sociale cohesie over het algemeen sterk is, werd verwacht dat een effect zou worden gevonden van de invloed van peers (Crul & Vermeulen, 2003). Dit effect werd voor meisjes gevonden. Dit impliceert dat peers niet alleen in de adolescentie een sterk effect hebben op deze groep, maar dat dit al eerder begint.

Door de relatief nieuwe doelgroep in combinatie met de korte tijd waarin het onderzoek moest worden afgerond, zijn er enkele tekortkomingen die zullen worden genoemd. Allereerst is de steekproef ( $N = 45$ ) met een power van .18 te klein om houdende uitspraken te kunnen doen over de gehele populatie. Daarnaast was de verhouding jongen/meisje niet gelijk verdeeld (meisjes  $N = 30$ , jongens  $N = 15$ ), waardoor mogelijk een

vertekend beeld is geschetst van het verschil tussen jongens en meisjes. Ondanks dat de steekproef klein was, is toch significantie gevonden. Dit impliceert dat er wel degelijk een effect is. Om dit te bevestigen zou vervolgonderzoek kunnen worden gedaan met een grotere en beter verdeelde steekproef. Aangezien de respondenten uit dit onderzoek vrijwel allemaal uit dezelfde woonomgeving kwamen, wordt bij vervolgonderzoek tevens aangeraden om te onderzoeken of hetzelfde effect in meerdere woonomgevingen in Nederland is terug te zien.

Een tweede tekortkoming is dat het meetinstrument van taalgerelateerde peer pressure een te lage betrouwbaarheid had ( $\alpha = .56$ ). De onderzoekers maakten een nieuw meetinstrument dat uiteindelijk bestond uit een te laag aantal items (3). Omdat er wel significantie is gevonden, is het voor vervolgonderzoek interessant om een betrouwbaar meetinstrument voor taalgerelateerde peer pressure te ontwerpen dat uit meer items bestaat.

Een derde tekortkoming is dat door een gebrek aan tijd en op basis van ethische overwegingen ervoor is gekozen om niet te controleren voor andere factoren als intelligentie en Sociaal Economische Status (SES). Hierdoor is niet bekend in welke mate andere factoren van invloed zijn op de omvang van woordenschat. In vervolgonderzoek zou dit kunnen worden meegenomen om te voorkomen dat er een vertekend beeld ontstaat van de invloed van taalattitude en taalgerelateerde peer pressure op omvang van woordenschat.

Concluderend kan gesteld worden dat de hypothese dat er een positieve samenhang is tussen taalattitude en omvang van woordenschat wordt verworpen. Immers er werd geen significant effect gevonden voor deze samenhang voor de gehele groep. Er werd echter wel een significant effect gevonden voor jongens. De hypothese dat er een samenhang is tussen gevoeligheid voor taalgerelateerde peer pressure en omvang van woordenschat wordt tevens verworpen. Er werd namelijk geen significant effect gevonden voor de gehele groep. Echter, er werd wel een significant effect gevonden voor meisjes. Binnen het onderwijs kan aandacht worden besteed aan deze bevindingen. Belangrijk is om jongens met een allochtone achtergrond te stimuleren zodat ze een positieve attitude hebben ten opzichte van het Nederlands. Daarnaast is het belangrijk dat leraren zich ervan bewust zijn dat meisjes met een allochtone achtergrond gevoelig zijn voor taalgerelateerde peer pressure en hier wanneer mogelijk op in spelen. Vervolgonderzoek is nodig om de resultaten te bevestigen en om concrete methodes op te zetten die zich richten op taalattitude en taalgerelateerde peer pressure binnen het onderwijs.

## Literatuur

- Andriessen, I., & Phaet, K. (2002). Acculturation and school succes: A study among minority youth in the Netherlands. *Intercultural Education*, 13, 21-36.
- Appel, R., & Vermeer, A. (1998). Speeding up second language vocabulary acquisition of minority children. *Language and Education*, 12, 159-173.
- Bartram, B. (2006). Attitudes to language learning: A comparative study of peer group influences. *The Language Learning Journal*, 33, 47-52.
- Bornstein, M. H., Putnick, D. L., & De Houwer, A. (2006). Child vocabulary across the second year: Stability and continuity for reporter comparisons and a cumulative score. *First Language*, 26, 299-316.
- Buchner, A., Erdfelder, E., & Faul, F. (1996). Teststärkeanalysen [Power analyses]. In E. Erdfelder, R. Mausfeld, T. Meiser, & G. Rudinger (Eds.), *Handbuch Quantitative Methoden* (pp. 123-136). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Carden-Smith, L. K. & Fowler, S. A. (1984). Positive peer pressure: The effects of peer monitoring on children's disruptive behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 17, 213- 227.
- Clément, R., Dörnyei, Z., & Noels, K. A. (1994). Motivation, self-confidence, and group cohesion in the foreign language classroom. *Language Learning*, 44, 417-448.
- Coulmas, F. (2005). *Sociolinguistics. The study of speakers' choices*. Cambridge: University Press.
- Crul, M., & Vermeulen, H. (2003). The second generation in Europe. *International Migration Review*, 37, 965-986.
- Cullingford, C., & Morrison, J. (1997). Peer group pressure within and outside school. *British Educational Research Journal*, 23, 61-80.
- De Boer, W. (1997). *Koenen Woordenboek Nederlands (6e druk)*. Utrecht/Antwerpen: Koenen Woordenboeken.
- Denessen, E., Driessen, G., Smit, F., & Slegers, P. (2001). Culture differences in education: Implications for parental involvement and educational policies. In F. Smit, K. Van der Wolf, & P. Slegers (Eds.), *A bridge to the future* (pp. 55-65). Nijmegen/Amsterdam: ITS/SCO Kohnstamm Instituut.
- Denham, P. D., Bassett, H. H., & Wyatt, T. (2004). The socialization of emotional competence. In J. E. Grusec, & P. D. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization* (pp. 614-635). New York: The Guilford Press.

- Dennis, J. M., Phinney, J. S., & Chuateco, L. I. (2005). The role of motivation, parental support, and peer support in the academic success of ethnic minority first-generation college students. *Journal of College Student Development, 46*, 223-236.
- Dielman, T. E., Campanelli, P. C., Shope, J. T., & Butchart, A. T. (1987). Susceptibility to substance abuse. *Health Education Quarterly, 14*, 207-221.
- Dörnyei, Z. (1998). Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching, 31*, 117-135.
- Engels, R. C. M. E., Den Exter Blokland, E., De Kemp, R., & Scholte, R. H. J. (2004). Invloed en selectieprocessen in vriendschappen en rookgedrag van adolescenten: Waarom ouders moeten stoppen met roken! *Pedagogiek, 24*, 83-97.
- Fass, M. E., & Tubman, J. G. (2002). The influence of parental and peer attachment on college students' academic achievement. *Psychology in the Schools, 39*, 561-573.
- Foster, P., & Ohta, A. M. (2005). Negotiation for meaning and peer assistance in second language classrooms. *Applied Linguistics, 26*, 402-430.
- Francis, B. (2000). *Boys, girls, and achievement: Addressing the classroom issues*. London: Routledge/Falmer Press.
- Furrer, C., & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology, 95*, 148-162.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Arnold.
- Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and motivation in second language learning*. Newbury House: Rowley, MA.
- Gardner, R. C., & Macintyre, P. D. (1993). On the measurement of affective variables in second language learning. *Language Learning, 43*, 157-194.
- Gathercole, V. C. M., & Thomas, E. M. (1992). Phonological memory and vocabulary development during the early school years: A longitudinal study. *Developmental Psychology, 28*, 887-898.
- 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 Bilingualism, 11*, 678-720.
- Green, J. M., & Oxford, R. (1995). A closer look at learning strategies, L2 proficiency, and gender. *Tesol Quarterly, 29*, 261-296.
- Kissau, S. (2006). Gender differences in motivation to learn French. *The Canadian Modern Language Review, 62*, 401-422.

- La Greca, A. M., & Lopez, N. (1998). Social anxiety among adolescents: Linkages with peer relations and friendships. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 26, 83-94.
- Lakin, J. L., Jefferis, V. E., Cheng, C. M., & Chartrand, T. L. (2003). The chameleon effect as social glue: Evidence for the evolutionary significance of nonconscious mimicry. *Journal of Nonverbal Behavior*, 27, 145 -161.
- Lashbrook, J. T. (2000). Fitting in: Exploring the emotional dimension of adolescent peer pressure. *Adolescence*, 35, 747-757.
- Leseman, P. (2010). Bilingual vocabulary development of Turkish pre-schoolers in the Netherlands. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 21, 93-112.
- Macintyre, P. D., Dörnyei, Z., Clément, R., & Noels, K. A. (1998). Conceptualizing willingness to communicate in a L2: A situational model of L2 confidence and affiliation. *The Modern Language Journal*, 82, 545-562.
- Masgoret, A. M., & Gardner, R. C. (2003). Attitudes, motivation, and second language learning: A meta-analysis of studies conducted by Gardner and associates. *Language Learning*, 53, 123-163.
- Orosz, A. (2009). The growth of young learners' English vocabulary size. In M. Nikolov (Eds.), *Early learning of modern foreign languages* (pp. 181-194). Bristol: Multilingual Matters.
- Ouellette, G. P. (2006). What's meaning got to do with it: The role of vocabulary in word reading and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 98, 554-566.
- Pearson, B. Z. (2007). Social factors in childhood bilingualism in the United States. *Applied Psycholinguistics*, 28, 399-410.
- Robin, S. S., & Johnson, E. O. (1996). Attitude and peer cross pressure: Adolescent drug use and alcohol use. *Journal of Drug Education*, 26, 69-99.
- Santor, D. A., Messervey, D., & Kusumakar, V. (2000). Measuring peer pressure, popularity, and conformity in adolescent boys and girls: Predicting school performance, sexual attitudes, and substance abuse. *Journal of Youth and Adolescence*, 29, 169-182.
- Scheele, A. F., Leseman, P. P. M., & Mayo, A. Y. (2010). The home language environment of monolingual and bilingual children and their language proficiency. *Applied Psycholinguistics*, 31, 117-140.
- Spolsky, B. (2000). Language motivation revisited. *Applied Linguistics*, 21, 157-169.
- Stevens, G. W. J. M., & Vollebergh, W. A. M. (2008). Mental health in migrant children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49, 276-294.
- Stipek, D. J. (2001). Pathways to constructive lives: The importance of early school success.

- In A. Bohart & D. Stipek (Eds.), *Constructive and destructive behavior: Implications for family, school, and society* (pp. 291–316). Washington, DC: American Psychological Association.
- Tabors, P. O., Pérez, M. M., & Lopez, L. M. (2003). Dual language abilities of Spanish-English bilingual four year olds: Initial finding from the early childhood study of language and literacy developments of Spanish speaking children. *NABE Journal of Research and Practice, 1*, 70-91.
- Verhallen, M., & Schoonen, R. (1998). Lexical knowledge in L1 and L2 of third and fifth graders. *Applied Linguistics, 19*, 452-470.
- Verhoeven, L. (2000). Components in early second language reading and spelling. *Scientific Studies of Reading, 4*, 313-330.
- Verhoeven, L., & Vermeer, A. (1993). *Taaltoets allochtone kinderen. Handleiding*. Tilburg: Zwijssen.
- Vermeer, A. (2001). Breadth and depth of vocabulary in relation to L1/L2 acquisition and frequency of input. *Applied Psycholinguistics, 22*, 217-234.
- Walqui, A. (2000). *Contextual factors in second language acquisition*. ERIC Digest. ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics, Document ED444381, Washington, DC.
- Young, A. S. (1994). *Motivational state and process within the socio-linguistic context*. Birmingham: Aston University.
- Younger, M., & Warrington, M. (1996). Differential achievement of girls and boys at GCSE: Some observations. Perspective of one school. *British Journal of Sociology of Education, 17*, 299-314

**Bijlage A****Taalgerelateerde peer pressure en taalattitude & motivatie vragenlijst**

Dankjewel dat je mee wilt doen aan ons onderzoek. We willen je eerst een aantal vragen stellen over taal. Je kunt het hokje inkleuren dat het meeste bij jou past. Vul steeds één antwoord in, als je het niet helemaal zeker weet vul je in wat het meeste bij jou past.

1) Ik ben een:

- jongen
- meisje

2) Mijn geboortedatum is:

..... / ..... / ..... (dag/maand/jaar)

3) In welke taal spreekt je vader vooral met jou?

- Nederlands
- Turks
- Marokkaans
- anders, namelijk: .....
- niet van toepassing

4) In welke taal spreekt je moeder vooral met jou?

- Nederlands
- Turks
- Marokkaans
- anders, namelijk: .....
- niet van toepassing

5) In welke taal spreken je ouders het meest met elkaar?

- Nederlands
- Turks
- Marokkaans
- anders, namelijk: .....
- niet van toepassing

**Bij de volgende 7 vragen wordt steeds gevraagd om jouw mening. Hierbij mag je het cijfer omcirkelen dat het meeste bij jou past. Er is geen fout antwoord, want het gaat om je eigen mening. Als je een woord niet begrijpt of een andere vraag hebt, steek je je vinger even op en dan komen we je helpen.**

Bij dit deel betekenen de cijfers:

1 = nooit

2 = bijna nooit

3 = heel soms

4 = soms

5 = af en toe

6 = vaak

7 = altijd

\* 1) Op school spreek ik met mijn vrienden in het Nederlands.

nooit .....1.....2.....3.....4.....5.....6.....7 altijd

\* 2) Na school spreek ik met mijn vrienden in het Nederlands.

nooit .....1.....2.....3.....4.....5.....6.....7 altijd

3) Als mijn vrienden liever Turks/Marokkaans/andere taal dan Nederlands spreken, doe ik dit ook.

nooit .....1.....2.....3.....4.....5.....6.....7 altijd

4) Ik spreek met mijn vrienden in een andere taal dan Nederlands als we willen dat andere mensen ons niet kunnen verstaan.

nooit .....1.....2.....3.....4.....5.....6.....7 altijd

\* 5) Als mijn vrienden tijdens de taallessen **niet** hun best doen doe ik dit ook **niet**.

nooit .....1.....2.....3.....4.....5.....6.....7 altijd

6) Ik vind het belangrijk om goed Nederlands te leren, omdat mijn vrienden dat ook doen.

nooit .....1.....2.....3.....4.....5.....6.....7 altijd



\* 7) Als ik een hoog cijfer haal voor taal vertel ik het liever **niet** aan mijn vrienden.

nooit .....1.....2.....3.....4.....5.....6.....7 altijd

**De volgende 12 vragen gaan over de Nederlandse taal. Er wordt steeds gevraagd om jouw mening. Hierbij mag je het cijfer omcirkelen dat het meeste bij jou past. Er is geen fout antwoord, want het gaat om je eigen mening. Als je een woord niet begrijpt of een andere vraag hebt, steek je je vinger even op en dan komen we je helpen.**

1) Ik wil graag goed Nederlands leren zodat ik met andere mensen makkelijk kan praten:

helemaal niet .....1.....2.....3.....4.....5.....6.....7 heel erg

2) Nederlands sprekende mensen vind ik:

Niet aardig.....1.....2.....3.....4.....5.....6.....7 aardig

3) Ik vind het leuk om iets te weten over andere talen

Helemaal niet .....1.....2.....3.....4.....5.....6.....7 heel erg

4) Mijn wens om goed Nederlands te leren is:

zwak .....1.....2.....3.....4.....5.....6.....7 sterk

5) Ik vind Nederlands een mooie taal:

helemaal niet .....1.....2.....3.....4.....5.....6.....7 heel erg

6) De taalles van mijn meester/juf vind ik:

niet leuk.....1.....2.....3.....4.....5.....6.....7 heel leuk

7) Ik leer graag goed Nederlands omdat dat handig is (bijvoorbeeld om later een goede baan te kunnen krijgen):

helemaal niet .....1.....2.....3.....4.....5.....6.....7 heel erg

8) Buiten de klas spreek ik **niet** graag in het Nederlands:

helemaal niet .....1.....2.....3.....4.....5.....6.....7 heel erg

9) Het vak taal vind ik:

Niet leuk.....1.....2.....3.....4.....5.....6.....7 heel leuk

10) Dat ik op school in het Nederlands moet spreken vind ik:

Niet leuk.....1.....2.....3.....4.....5.....6.....7 heel leuk

11) Ik leer graag goed Nederlands:

helemaal niet .....1.....2.....3.....4.....5.....6.....7 heel erg

\* 12) Mijn ouders zeggen dat ik goed Nederlands moet leren:

helemaal niet .....1.....2.....3.....4.....5.....6.....7 heel erg

\* deze vragen zijn uiteindelijk niet meegenomen in analyses