

**Invloed van Taalstimulerende Activiteiten in de Thuisituatie op de Woordenschat van
Eentalige en Tweetalige 3-, 4- en 5-jarigen**

Masterthesis
Universiteit Utrecht
Masteropleiding Pedagogische Wetenschappen
Masterprogramma Orthopedagogiek
2015-2016

Naam: Marlijn Kodde (M. W.)
Studentnummer: 4257286
Begeleider: Tessel Boerma
Tweede beoordelaar: Mona Timmermeister
Datum: 12-06-2016
Aantal woorden: 4478

Samenvatting

Eerder onderzoek heeft veelvuldig onderzocht wat het effect van kwantiteit of kwaliteit van taalaanbod op de ontwikkeling van woordenschat bij kinderen is. Het koppelen van de kwantiteit en kwaliteit ontbreekt echter vaak nog. Het doel van deze studie is te onderzoeken of de kwantiteit van kwalitatief hoogstaand taalaanbod in zowel de meerderheidstaal als de minderheidstaal van invloed is op de Nederlandse woordenschat van eentalige en tweetalige kinderen. Hierbij is gekeken naar hoe vaak en hoe lang de volgende taalstimulerende activiteiten in de thuisomgeving uitgevoerd werden: ouder-kind gesprekken, boeken voorlezen, liedjes zingen/rijmen en educatieve tv-programma's kijken. De steekproef bestond uit 129 drie-, vier- en vijfjarigen en hun ouders. Eentalige kinderen ($N = 92$, $M_{leeftijd} = 53.83$ maanden) werden vergeleken met tweetalige kinderen ($N = 37$, $M_{leeftijd} = 57.27$ maanden). De onderzoeksgegevens zijn verkregen door middel van de PPVT-III-NL (Schlichting, 2005) en zelfrapportage bij de gezinsvragenlijst. Eentalige kinderen hadden een grotere Nederlandse woordenschat dan tweetalige kinderen. Tweetaligen keken langer naar educatieve tv-programma's per dag dan eentaligen. Voor de andere taalstimulerende activiteiten werden geen verschillen gevonden. Uit het correlatiedesign bleek dat er een negatieve relatie was tussen hoe vaak tweetalige kinderen naar educatieve tv-programma's keken en hun Nederlandse woordenschat. Uit de regressieanalyse bleek dat er geen additionele variantie in de Nederlandse woordenschat verklaard werd door de mate waarin ouders taalstimulerende activiteiten met hun kinderen deden. Geconcludeerd kan worden dat het verschil in woordenschat tussen beide groepen kinderen niet verklaard kan worden door de hoeveelheid taalstimulerende activiteiten waar eentalige en meertalige kinderen aan deelnamen.

Steekwoorden: taalaanbod thuisomgeving, kwantiteit en kwaliteit, Nederlandse woordenschat, eentaligheid en tweetaligheid

Abstract

Previous research frequently investigated the effect of quantity or quality of language input in the development of children's vocabulary. However, linking the quantity and quality is still lacking. The aim of this study is to investigate whether the quantity of quality home language input in the majority and minority language affects the Dutch vocabulary of monolingual and bilingual children. How often and how long children participated in the following home literacy activities was inquired: parent-child conversations, reading books, singing songs/rhymes and watching educational television programs. The sample consisted of 129 three-, four-, and five-year-olds and their parents. Monolingual children ($N = 92$, $M_{age} = 53.83$

months) were compared with bilingual children ($N = 37$, $M_{age} = 57.27$ months). The research data was obtained by the PPVT-III-NL (Schlichting, 2005) and self-report of the parental questionnaire. Monolingual children had a larger Dutch vocabulary than bilingual children. Bilinguals watched a longer period of time per day educational television programs than monolinguals did. No differences were found for the other home literacy activities. The correlation design showed a negative relationship between how often bilingual children watched educational television programs and their Dutch vocabulary. The regression analysis showed that no additional variance was explained in the Dutch vocabulary by the extent to which parents did home literacy activities with their children. It can be concluded that the difference in vocabulary between the two groups of children can not be explained by the amount of home literacy activities that monolingual and bilingual children participated in.

Keywords: home language input, quantity and quality, Dutch vocabulary, monolingualism and bilingualism

Invloed van Taalstimulerende Activiteiten in de Thuissituatie op de Woordenschat van Eentalige en Tweetalige 3-, 4- en 5-jarigen

In landen overal op de wereld, dus ook in Nederland, hebben we steeds meer te maken met een multiculturele samenleving. De laatste jaren is de groep tweetalige kinderen, die Nederlands als tweede taal spreken, sterk toegenomen. Migratie, internationalisering en vluchtelingen zijn daar een aantal redenen voor (Appel & Vermeer, 2000). Kinderen die een minderheidstaal spreken, leren vaak pas de meerderheidstaal van het land waar zij wonen wanneer zij naar de peuterspeelzaal of basisschool gaan (Kohnert, 2010). Het is niet ongebruikelijk dat de ontwikkeling van de moedertaal vertraagt of verslechtert wanneer kinderen de overgang naar een anderstalige omgeving maken, voordat de moedertaal voldoende is ontwikkeld (Barnett, Yarosz, Thomas, Jung, & Blanco, 2007; Glennen, 2002; Leseman, 2000). Kinderen die thuis een andere taal spreken dan de meerderheidstaal kunnen het risico lopen op een taalachterstand (Van der Slik, Driessen, & De Bot, 2006). Dit kan gevolgen hebben op de gehele ontwikkeling van het kind, zoals de leerontwikkeling, maar ook op de sociaal-emotionele ontwikkeling. Kinderen hebben namelijk hun taal nodig om emoties te uiten (Goorhuis & Schaerlaekens, 2000). Verder laat onderzoek zien dat een taalachterstand kan leiden tot gedragsproblemen (Menting, Van Lier, & Koot, 2011; Petersen et al., 2013).

Woordenschat

Studies hebben geobserveerd dat tweetalige kinderen in vergelijking met eentalige kinderen minder taalvaardig kunnen zijn op semantisch-taxonomisch gebied (Leseman & Van den Boom, 1999), narratieve vaardigheden (Uccelli & Páez, 2007) en op het gebied van receptieve en expressieve woordenschat in ten minste één en vaak in beide talen (Bialystok, Luk, Peets, & Yang, 2010; Thordardottir, 2011; Thordardottir, Rotherberg, Rivard, & Naves, 2006). Het belang van woordenschat blijkt uit bevindingen waarbij woordenschat van kinderen niet alleen een voorspeller is voor het lezen van woorden aan het einde van het eerste leerjaar, maar ook voor begrijpend lezen later in hun schoolloopbaan (Juel, 2006). Daarnaast blijkt uit meerdere onderzoeken dat een minder grootte woordenschat als een significante voorspeller geldt voor lagere schoolresultaten en een minder voorspoedige taalverwerving (Ouellette, 2006; Ricketts, Nation, & Bishop, 2007; Rohde & Thompson, 2007; Swanson, Rosston, Gerber, & Solari, 2008).

Taalaanbod van Ouders

Om een woordenschat op te kunnen bouwen, speelt aanbod van ouders een belangrijke rol (Hoff, 2006). Studies richtten zich op verschillende metingen van taalaanbod, waaruit is

gebleken dat meerdere manieren een effect kunnen laten zien op de taalontwikkeling van een kind. Sommige onderzoekers suggereren dat kwantiteit, de hoeveelheid van taalaanbod, belangrijk is voor het opbouwen van woordenschat (Huttenlocher, Haight, Bryk, Seltzer, & Lyons, 1991; Oller, Pearson, & Cobo-Lewis, 2007). Het blijkt dat de grootte van de woordenschat bij tweetalige kinderen in elk van hun talen afhankelijk is van de hoeveelheid blootstelling aan elke taal (De Houwer, 2007; Duursma, Romero-Contreras, Szuber, Proctor, & Snow, 2007). Kinderen die het meeste taalaanbod ontvangen, krijgen bovendien het soort aanbod dat het meest effectief is voor het leren van talen (Hoff & Naigles, 2002).

Daarnaast blijkt uit ander onderzoek dat kwaliteit, de diversiteit van soorten taalaanbod, als belangrijke factor wordt gezien voor het opbouwen van woordenschat (Huttenlocher, Waterfall, Vasilyeva, Vevea, & Hedges, 2010). Binnen het huidige onderzoek wordt niet onderzocht wat het effect van kwantiteit van taalaanbod op de ontwikkeling van woordenschat op zich is, omdat dit al veelvuldig onderzocht is. Er wordt onderzocht wat voor effect de kwantiteit van kwalitatief hoogstaand taalaanbod in de thuissituatie heeft op de woordenschatontwikkeling. Eerder onderzoek stelt dat onder andere taalstimulerende activiteiten onder kwalitatief hoogstaand taalaanbod worden verstaan (Bus, Van IJzendoorn, & Pellegrini, 1995; Leseman & De Jong, 1998).

Taalstimulerende Activiteiten

Taalstimulerende activiteiten in de thuissituatie, zoals gezamenlijk boeken lezen en daarbij gerelateerde ouder-kind gesprekken worden gekenmerkt door het gebruik van een uitgebreide woordenschat, wat het soort taalgebruik is dat de taalontwikkeling van een kind stimuleert (Deckner, Adamson, & Bakeman, 2006; Hoff & Naigles, 2002; Huttenlocher, Vasilyeva, Cymerman, & Levine, 2002). Ditzelfde geldt voor kijken naar educatieve tv-programma's en het luisteren naar en zingen van liedjes (Leseman, Mayo, & Scheele, 2009; Linebarger & Walker, 2004; Scheele, Leseman, & Mayo, 2010; Schön et al., 2008). Hoff (2006) stelt dat de woordenschatontwikkeling in een langzamer tempo kan verlopen wanneer kinderen minder vaak door hun ouders worden betrokken bij taalstimulerende activiteiten. Kinderen die in een tweetalige omgeving opgroeien, ontvangen vaak minder kwalitatief hoogstaand taalaanbod om zich te kunnen ontwikkelen in de meerderheids- en minderheidstaal (Genesee, Paradis, & Crago, 2004; Leseman & Van Den Boom, 1999). Een van de redenen waardoor deze groep kinderen minder betrokken wordt bij taalstimulerende activiteiten is dat ouders onvoldoende bekwaam zijn in de meerderheidstaal om in die taal activiteiten uit te voeren (Van Tuijl, Leseman, & Rispen, 2001). Een mogelijke andere reden kan zijn dat tweetalige kinderen vaak opgroeien in een milieu waarbij er sprake is van een

laag sociaaleconomische status ([SES] Kohn, 1963). De minder gunstige omstandigheden bij een laag SES zorgen ervoor dat er een algemeen lager niveau van kwantiteit en kwaliteit van taalstimulerende activiteiten is (Leseman & Van Den Boom, 1999). Meerdere onderzoeken laten een positief verband zien tussen SES van ouders en hoeveelheid en kwaliteit van taalaanbod waar hun tweetalige kinderen aan worden blootgesteld (Dearing, McCartney, & Taylor, 2001; Dodici, Draper, & Peterson, 2003).

Tot op heden hebben nog maar weinig studies de participatie van tweetalige 3-, 4- en 5-jarigen in taalstimulerende activiteiten onderzocht in relatie met de taalontwikkeling. Een studie van Leseman en collega's (2009), die 3-jarige een- en tweetaligen onderzochten, laat zien dat gezamenlijk boeken lezen, ouder-kind gesprekken, verhalen vertellen en het kijken naar educatieve tv-programma's positief gerelateerd zijn aan de woordenschatontwikkeling van het kind in de taal waarin de interacties plaatsvonden. Dit werd zowel bij de eentalige als bij de tweetalige kinderen gevonden. Een onderzoek van Patterson (2002), die tweetalige 2-jarigen onderzocht, laat zien dat het worden voorgelezen uit boeken positief gerelateerd is aan de grootte van de expressieve woordenschat van de taal waarin werd voorgelezen. Echter, dit gold niet voor het kijken naar educatieve tv-programma's (Patterson, 2002). Uit bovenstaande informatie blijkt dat het belangrijk blijft om te onderzoeken in hoeverre een taalstimulerende omgeving in de thuissituatie invloed kan hebben op de woordenschatontwikkeling bij eentalige en tweetalige kinderen.

Het Huidige Onderzoek

Binnen dit onderzoek wordt onderzocht of er een verband is tussen de kwantiteit van kwalitatief hoogstaand taalaanbod in de thuisomgeving en de Nederlandse receptieve woordenschat van een- en tweetalige kinderen. Er wordt bekeken of taalstimulerende activiteiten in zowel de meerderheids- als minderheidstaal hierbij een rol spelen. De centrale vraagstelling luidt dan ook: Wat is de invloed van de kwantiteit van taalstimulerende activiteiten binnen de thuissituatie op de Nederlandse woordenschat van eentalige en tweetalige 3-, 4- en 5-jarigen?

Naar aanleiding van de literatuurstudie wordt verwacht dat eentalige kinderen een grotere woordenschat hebben in vergelijking met tweetalige kinderen binnen dezelfde leeftijdsgroepen (Bialystok et al., 2010; Thordardottir, 2011; Thordardottir et al., 2006). Daarnaast is er de verwachting dat eentalige kinderen vaker worden betrokken bij taalstimulerende activiteiten in de thuisomgeving, wat een verklaring zou kunnen zijn voor het hebben van een kleinere woordenschat bij tweetalige kinderen (Genesee et al., 2004; Leseman & Van den Boom, 1999). Als laatste wordt er verwacht dat taalstimulerende

activiteiten in de thuissituatie een positief effect hebben op de woordenschat van beide groepen kinderen. Kinderen die namelijk regelmatig participeren in taalstimulerende activiteiten, zoals gezamenlijk boeken lezen en daarbij gerelateerde ouder-kind gesprekken, kijken naar educatieve tv-programma's en het luisteren naar en zingen van liedjes, hebben een grotere woordenschat (Deckner et al., 2006; Hoff & Naigles, 2002; Huttenlocher et al., 2002; Leseman et al., 2009; Linebarger & Walker, 2004; Scheele et al., 2010; Patterson, 2002; Schön et al., 2008).

Methoden

Participanten

Aan het huidige onderzoek hebben 129 kinderen deelgenomen. De leeftijd van de participanten die deelnamen aan het onderzoek lag tussen drie en vijf jaar ($M = 54.81$ maanden, $SD = 10.75$ maanden). De groep bestond uit 66 jongens (51.2%) en 63 meisjes (48.8%). Het betrof een selecte streekproef van kinderen op kinderdagverblijven, peuterspeelzalen en basisscholen, waarbij het verwerven van de deelnemers door middel van een gemakssteekproef is gedaan. Hierbij is gelet op geografische locatie, sekse en leeftijd van de kinderen. Ouders gaven actief toestemming om hun kind te laten deelnemen aan het onderzoek. Daarnaast mochten de participanten geen afwijkende ontwikkeling doorstaan. Met andere woorden, er mocht geen sprake zijn van een gediagnosticeerde stoornis. Eentalige kinderen ($N = 92$, 47 jongens, 45 meisjes, $M_{\text{leeftijd}} = 53.83$ maanden) werden vergeleken met tweetalige kinderen ($N = 37$, 19 jongens, 18 meisjes, $M_{\text{leeftijd}} = 57.27$ maanden). Kinderen werden als eentalig beschouwd wanneer beide ouders altijd Nederlands sprak met hen. Kinderen werden als tweetalig beschouwd wanneer tenminste één ouder een andere moedertaal had dan het Nederlands en gedurende het grootste deel van het leven van het kind in de eigen moedertaal sprak met hem of haar. De tweetalige kinderen leerden Nederlands, doordat in de omgeving van de kinderen Nederlands als meerderheidstaal werd gebruikt. De eerste talen van de tweetalige kinderen bestonden uit Marokkaans Arabisch ($N = 5$), Engels ($N = 3$), Turks, ($N = 2$), Duits ($N = 2$), Frans ($N = 2$), Somalisch ($N = 2$), Pools ($N = 1$), Hongaars ($N = 1$), Slowaaks ($N = 1$), Koerdisch ($N = 1$), Portugees ($N = 1$), Spaans ($N = 1$) en Fries ($N = 1$). Er werd een trendeffect gevonden wat betreft verschil in leeftijd tussen de groep eentaligen en de groep tweetaligen, $t(89.32) = -1.88$, $p = .06$. Er bleek geen significant verschil te zijn tussen de twee groepen wat betreft sekse, $\chi^2(1, N = 129) = .001$, $p = .98$. SES werd bepaald aan de hand van het gemiddelde opleidingsniveau van beide ouders van het kind. Gemiddelden en standaarddeviaties met betrekking tot SES zijn weergegeven in tabel 1.

Tabel 1

Beschrijvende Statistieken voor SES

	N	Gemiddeld opleidingsniveau			
		Eerste opvoeder		Tweede opvoeder	
		M	SD	M	SD
Eentaligen	92	7.58	1.75	7.42	1.83
Tweetaligen	37	6.94	1.97	7.33	2.18
Totaal	129	7.38	1.80	7.39	1.99

Noot. De volgende antwoordmogelijkheden beschreven het opleidingsniveau: 1 = Geen opleiding, 2 = Lager onderwijs, 3 = Lager of voorbereidend beroepsonderwijs, 4 = Middelbaar algemeen voortgezet onderwijs, 5 = Middelbaar beroepsonderwijs 2 of 3 jaar, 6 = Middelbaar beroepsonderwijs en beroepsbegeleidend onderwijs, 7 = Hoger algemeen en voorbereidend wetenschappelijk onderwijs, 8 = Hoger beroepsonderwijs, 9 = Wetenschappelijk onderwijs en 10 = Anders.

Meetinstrumenten

Woordenschat. Om de receptieve kennis van woordenschat van de kinderen te onderzoeken, werd er gebruik gemaakt van de gegevens van de genormeerde test voor woordenschat, namelijk de Nederlandse versie van de Peabody Picture Vocabulary Test ([PPVT-III-NL] Schlichting, 2005). De PPVT-III-NL is een meerkeuze test, waarbij de kinderen de juiste afbeelding moesten kiezen bij een mondeling aangeboden woord (voorbeeldem: ‘Waar is: hond?’). De test bestond uit 204 testplaten en kan worden afgenomen bij personen in de leeftijd van 2;3 tot 90 jaar. Hierbij kwamen verschillende categorieën woordsoorten voor, namelijk werkwoorden, bijvoeglijk naamwoorden, zelfstandig naamwoorden en woordgroepen. Er werd een instapset bepaald op basis van de leeftijd van het kind. Als het kind vijf items of meer fout had binnen een set, werd een set lager afgenomen. Bij maximaal vier fouten in een set werd weer verder getoetst. Bij meer dan negen fouten in een set werd de gehele test afgebroken. De betrouwbaarheid werd volgens COTAN met goed beoordeeld. Daarnaast werd de begripsvaliditeit met voldoende beoordeeld, maar de criteriumvaliditeit met onvoldoende beoordeeld, aangezien er nog geen onderzoek naar gedaan was (Egberink, Janssen, & Vermeulen, 2009).

Taalstimulerende Activiteiten. Met behulp van de gezinsvragenlijst rapporteerden ouders zelf over de kwaliteit en kwantiteit van taalaanbod. Ouders vulden in of zij in de thuissituatie taalstimulerende activiteiten met hun kind uitvoerden. Onder taalstimulerende activiteiten werden verhalen vertellen/gesprekken voeren, zingen/rijmen, verhalen voorlezen

en het laten kijken naar educatieve tv-programma's verstaan (Scheele et al., 2010). Daarnaast gaven zij aan in welke mate zij deze activiteiten met hun kind deden, waarbij dit op een vijf-puntenschaal (1 = nooit, 2 = jaarlijks, 3 = maandelijks, 4 = wekelijks, 5 = dagelijks) werd aangegeven. Bovendien gaven ouders aan op een zeven-puntenschaal (1 = minder dan een half uur per week, 7 = meer dan vier uur per dag) hoe lang zij gemiddeld met hun kind activiteiten uitvoerden.

Procedure

Dit onderzoek maakte deel uit van een grootschalig onderzoek 'Cognitive Development in the context of Emerging Bilingualism' (CoDEmBI). Dit grootschalige onderzoek bestudeert veranderingen in tweetaligheid bij schoolgaande kinderen tussen de vijf en acht jaar.¹ De onderzoeksgegevens worden verzameld door middel van een gezinsvragenlijst voor ouders, het afnemen van drie taaltests bij de 3-jarige kinderen en het afnemen van zeven taaltests bij de 4- en 5-jarige kinderen. In het huidige onderzoek wordt alleen gebruikt gemaakt van de resultaten van de PPVT-III-NL en de informatie van de gezinsvragenlijst. De testen voor de 3-jarigen bestonden uit respectievelijk de PPVT-III-NL, de Quasi-Universal NonWord Repetition Test (Chiat, 2015) en de Multilingual Assessment Instrument for Narratives (Gagarina et al., 2012). Aansluitend op deze test werden er bij de 4- en 5-jarigen nog vier tests afgenomen, respectievelijk de School-Age Sentence Imitation Test (Marinis, Armon-Lotem, & Chiat, 2010), de subtest Pseudowoorden van Schlichting Test voor Taalproductie-II (Schlichting & Lutje Spelberg, 2010), de Taaltoets Alle Kinderen Verteltaak ([TAK] Verhoeven & Vermeer, 2001) en de TAK Zinsvorming (Verhoeven & Vermeer, 2001). De data werd verzameld door orthopedagogen in opleiding die werkten via een protocol en de tests afnamen in een rustige ruimte op basisscholen, kinderdagverblijven, peuterspeelzalen of bij de participant thuis.

Resultaten

Kwaliteit van de Data

Uit frequentietabellen bleek dat er binnen de data van de PPVT-III-NL en de gezinsvragenlijst geen codeerfouten waren. Daarnaast waren er geen missende waarden bij de PPVT-III-NL en waren de missende waarden minder dan 5% bij de gezinsvragenlijst. Voordat een onafhankelijke steekproef t-toets, MANCOVA, Pearson correlaties en regressieanalyse uitgevoerd zijn, werden eerst de assumpties voor deze toetsen gecontroleerd. Voor de taalstimulerende activiteiten is gekozen een MANCOVA uit te voeren, aangezien er een leeftijdsverschil bestaat tussen de groep eentaligen en tweetaligen. Voor de PPVT-III-NL was

¹ <http://www.uu.nl/codembi>

dit niet nodig, aangezien de normtabellen gecorrigeerd zijn voor leeftijd. De data van de PPVT-III-NL bleek uit de Skewness en Kurtosis normaal verdeeld te zijn voor beide groepen. De assumptie voor univariate normaliteit bleek voor de data van de taalstimulerende activiteiten uit de Shapiro-Wilk test geschonden te zijn, maar wanneer de plots en histograms bekeken werden bleek elke groep van scores ongeveer normaal verdeeld te zijn. De assumptie van homogeniteit van variantie bleek uit de Levene's test geschonden te zijn voor de data van de PPVT-III-NL, waardoor gekeken is naar de t-toets waarbij gelijke varianties niet aangenomen was. Voor de taalstimulerende activiteiten bleek deze assumptie geschonden te zijn voor hoe lang ouders boeken voorlezen aan hun kinderen.

Beschrijvende Statistieken en Vergelijking Eentaligen - Meertaligen

Gemiddelden en standaarddeviaties van de PPVT-III-NL zijn gepresenteerd in tabel 2. Een onafhankelijke steekproef t-toets is gebruikt om de groep eentaligen te vergelijken met de groep tweetaligen op de Nederlandse woordenschat. In de huidige steekproef bleek dat eentalige kinderen hoger scoorden op de PPVT-III-NL dan tweetalige kinderen, $t(53.50) = 2.54, p < .05$, Cohen's $d = .55$, wat betekent dat eentaligen een grotere Nederlandse woordenschat hebben dan tweetaligen.

Tabel 2

Beschrijvende Statistieken voor PPVT-III-NL

	Woordbegripquotiënt		
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Eentaligen	92	110.43	12.57
Tweetaligen	37	102.76	16.56
Totaal	129	108.23	14.20

Gemiddelden en standaarddeviaties van de taalstimulerende activiteiten zijn gepresenteerd in tabel 3. Een MANCOVA is gebruikt om de groep eentaligen te vergelijken met de groep tweetaligen op de hoeveelheid van taalstimulerende activiteiten waar de kinderen aan deelnamen, waarbij er rekening gehouden werd met het leeftijdsverschil tussen de groepen. De groepen verschillen in aantal met die van de PPVT-III-NL vanwege het niet (volledig) invullen van de gezinsvragenlijst door ouders. In de huidige steekproef bleek, na gecontroleerd te hebben voor leeftijd, dat hoe vaak en hoe lang ouders taalstimulerende activiteiten met hun kinderen deden niet significant verschilden voor de groep eentaligen en de groep tweetaligen wanneer deze activiteiten samengenomen werden, $F(8, 111) = .88, p = .$

54, gedeeltelijk $\eta^2 = .06$. Wanneer de activiteiten afzonderlijk geanalyseerd werden, bleek er een trend-effect te zijn waarbij tweetalige kinderen langer naar educatieve tv-programma's keken per dag dan eentalige kinderen, $F(1, 118) = 3.01, p = .09$, gedeeltelijk $\eta^2 = .03$. Hoe vaak en hoe lang ouders met hun kind gesprekken voerden, boeken voorlezen en liedjes zongen verschilden niet voor de groepen eentaligen en tweetaligen.

Bivariate Correlaties

In tabel 4 staan de correlaties tussen de variabelen van de PPVT-III-NL en de taalstimulerende activiteiten beschreven. Tevens is leeftijd meegenomen. Uit de resultaten blijkt dat wanneer de groepen eentaligen en tweetaligen worden samengenomen de taalstimulerende activiteiten, die op twee manieren gemeten zijn (hoe vaak en hoe lang), niet significant gerelateerd zijn aan de Nederlandse woordenschat. Wanneer de resultaten voor de groepen eentaligen en tweetaligen worden gesplitst, blijkt tegen verwachting in dat er een significante negatieve relatie is tussen hoe vaak tweetalige kinderen naar educatieve tv-programma's kijken en de Nederlandse woordenschat. Dit betekent dat hoe vaker tweetalige kinderen naar educatieve tv-programma's kijken, hoe minder groot hun Nederlandse woordenschat is, $r(34) = -0.32, p = .05$. Voor de andere taalstimulerende activiteiten waren geen significante relaties gevonden met betrekking tot de Nederlandse woordenschat.

Tabel 3

Beschrijvende Statistieken voor Taalstimulerende Activiteiten

	Gesprekken voeren		Boeken voorlezen		Liedjes zingen		Educatieve tv-programma's		
	<i>N</i>	1. <i>M (SD)</i>	2. <i>M (SD)</i>	1. <i>M (SD)</i>	2. <i>M (SD)</i>	1. <i>M (SD)</i>	2. <i>M (SD)</i>	1. <i>M (SD)</i>	2. <i>M (SD)</i>
Eentaligen	87	4.70 (0.38)	5.22 (1.23)	4.80 (0.57)	3.80 (0.63)	4.44 (0.64)	3.13 (1.16)	4.26 (0.77)	3.64 (1.11)
Tweetaligen	36	4.78 (0.34)	5.11 (1.13)	4.78 (0.49)	3.59 (0.96)	4.42 (0.73)	2.81 (1.27)	4.44 (0.88)	4.11 (1.37)
Totaal	123	4.73 (0.37)	5.19 (1.20)	4.80 (0.54)	3.74 (0.74)	4.43 (0.67)	3.03 (1.20)	4.32 (0.80)	3.78 (1.21)

Noot. 1. = hoe vaak de activiteiten worden gedaan; 2. = hoe lang de activiteiten worden gedaan.

Tabel 4

Bivariate Correlaties van Leeftijd, PPVT-III-NL en Taalstimulerende Activiteiten

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.
1. Leeftijd	---	-0.10	-0.20	-0.07	-0.43***	-0.20	-0.31***	-0.23*	-0.46***	-0.01
2. PPVT-III-NL WBQ	0.10	---	0.11	0.06	0.11	0.16	0.10	0.05	0.14	0.18
3. Gesprekken voeren +	-0.01	-0.19	---	0.24*	0.19	0.28*	0.27**	0.20	0.13	0.26*
4. Boeken voorlezen +	0.10	0.11	0.07	---	0.13	0.10	0.07	0.53***	0.23*	0.04
5. Liedjes zingen +	-0.18	0.06	-0.17	0.24	---	0.09	0.09	0.10	0.56***	0.03
6. Educatieve tv- programma's +	-0.02	-0.32*	-0.03	-0.15	0.05	---	0.17	0.18	0.08	0.39***
7. Gesprekken voeren ○	-0.23	0.19	0.10	-0.22	0.02	0.07	---	0.35**	0.26*	0.17
8. Boeken voorlezen ○	-0.16	0.05	0.17	0.29	0.24	-0.26	0.04	---	0.38***	0.14
9. Liedjes zingen ○	-0.29	0.05	0.26	0.17	0.68***	-0.04	0.28	0.38*	---	0.10
10. Educatieve tv- programma's ○	-0.10	-0.06	-0.03	-0.15	0.05	0.74***	0.05	0.05	0.05	---

Noot. Boven de diagonaal wordt de data van de eentaligen beschreven en onder de diagonaal wordt de data van de tweetaligen beschreven.

WBQ: Woordbegripquotiënt, + = hoe vaak; ○ = hoe lang.

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

Relatie tussen Hoeveelheid Taalstimulerende Activiteiten en Woordenschat

Vanuit de correlatietabel kwam naar voren dat, buiten ouder-kind gesprekken en boeken voorlezen bij tweetaligen, de correlatie hoog is tussen hoe vaak en hoe lang een bepaalde taalstimulerende activiteit gedaan werd. Hierdoor is de beslissing genomen om bij de regressieanalyse gebruik te maken van de data uit de gezinsvragenlijst waarbij ouders rapporteerden hoe vaak ze activiteiten met hun kinderen deden.

Uit de regressieanalyse voor eentalige kinderen bleek dat hoe vaak de taalstimulerende activiteiten met de kinderen gedaan werden geen significante additionele variantie verklaarde, $\Delta F(4, 82) = .06, p = .29$. Het voeren van ouder-kind gesprekken bleek geen significante voorspeller voor de Nederlandse woordenschat, $B = .66, SE = 3.86, \beta = .02, p = .87$. Het voorlezen van boeken aan kinderen was eveneens geen significante voorspeller voor de Nederlandse woordenschat van die kinderen, $B = 3.15, SE = 3.54, \beta = .14, p = .22$. Bovendien bleek het zingen van liedjes met hun kinderen niet significant gerelateerd te zijn aan de Nederlandse woordenschat, $B = 1.72, SE = 2.14, \beta = .09, p = .43$. Als laatste bleek het kijken naar educatieve tv-programma's niet significant gerelateerd te zijn aan de Nederlandse woordenschat, $B = 2.10, SE = 1.81, \beta = .13, p = .25$.

Uit de regressieanalyse voor tweetalige kinderen bleek eveneens dat hoe vaak de taalstimulerende activiteiten met de kinderen gedaan werden geen significante additionele variantie verklaarde, $\Delta F(4, 30) = .16, p = .24$. Het voeren van ouder-kind gesprekken bleek niet significant gerelateerd te zijn aan de Nederlandse woordenschat, $B = -5.94, SE = 8.17, \beta = -.12, p = .47$. Het voorlezen van boeken aan kinderen was eveneens geen significante voorspeller voor de Nederlandse woordenschat, $B = 2.22, SE = 5.92, \beta = .07, p = .71$. Daarnaast bleek het zingen van liedjes met hun kinderen niet significant gerelateerd te zijn aan de Nederlandse woordenschat, $B = .66, SE = 3.87, \beta = .03, p = .87$. Tot slot bleek het kijken naar educatieve tv-programma's op een negatieve manier gerelateerd te zijn aan de Nederlandse woordenschat van tweetaligen, $B = -7.11, SE = 3.20, \beta = -.38, p < .05$.

Discussie

Het doel van dit onderzoek was om meer inzichten te verkrijgen of het taalaanbod van ouders een effect heeft op de Nederlandse woordenschat van eentalige en tweetalige kinderen. Hierbij is gekeken naar welke invloed de kwantiteit van kwalitatief hoogstaande taalstimulerende activiteiten heeft, in tegenstelling tot veel eerdere onderzoeken waarbij enkel kwantiteit of kwaliteit onderzocht is.

In dit onderzoek kwam naar voren dat eentalige kinderen een grotere Nederlandse woordenschat hadden dan tweetalige kinderen, wat in overeenstemming was met de literatuur (Bialystok et al., 2010; Thordardottir, 2011; Thordardottir et al., 2006). Daarnaast werd er geen of een tegenstrijdig verschil gevonden tussen eentalige en tweetalige kinderen in hoe vaak en hoe lang zij betrokken werden bij taalstimulerende activiteiten in de thuisomgeving. In tegenstelling tot de verwachting dat eentalige kinderen meer betrokken zouden worden bij taalstimulerende activiteiten (Genessee et al., 2004; Leseman & Van den Boom, 1999), bleek uit de resultaten dat tweetalige kinderen vaker naar educatieve tv-programma's keken dan eentalige kinderen. Een mogelijke verklaring zou kunnen zijn dat tweetaligen meer naar educatieve tv-programma's keken dan eentaligen, omdat zij over het algemeen meer televisie kijken dan eentaligen (Anand & Krosnick, 2005). Verder werden er geen verschillen gevonden tussen eentaligen en tweetaligen bij de overige taalstimulerende activiteiten, in tegenstelling tot eerder onderzoek (Genessee et al., 2004; Leseman & Van den Boom, 1999). De samenstelling van de groep kinderen zou hiervoor een mogelijke verklaring kunnen zijn. In tegenstelling tot eerder onderzoek, waarbij tweetalige kinderen uit culturele minderheden onderzocht werden, werd er in het huidige onderzoek gebruik gemaakt van een gemêleerde groep kinderen. Tweetalige kinderen van verschillende afkomsten vormden gezamenlijk de groep onderzochten. Uit studies waarbij de participanten bestonden uit migrantenkinderen bleken de verschillen tussen de eentaligen en tweetaligen groter te zijn (Leseman et al., 2009; Scheele et al., 2010). Migrantenkinderen groeien vaak op in een milieu waarbij er sprake is van een laag SES (Leseman & Van den Boom, 1999). Vanuit de huidige steekproef bleek dat zowel de groep eentaligen als de groep tweetaligen in een milieu opgroeiden waarbij er sprake was van een relatief hoog SES, wat eveneens als mogelijke verklaring kan worden gezien waarom er bij de overige taalstimulerende activiteiten geen verschillen tussen beide taalgroepen werden gevonden. Meerdere onderzoeken tonen namelijk aan dat er een positief verband is tussen SES van ouders en hoeveelheid en kwaliteit van taalaanbod waar kinderen aan worden blootgesteld (Dearing et al., 2001; Dodici et al., 2003).

Als laatste werd er verwacht dat taalstimulerende activiteiten in de thuissituatie een positief effect zou hebben op de woordenschat van beide groepen kinderen (Deckner et al., 2006; Hoff & Naigles, 2002; Huttenlocher et al., 2002; Leseman et al., 2009; Linebarger & Walker, 2004; Scheele et al., 2010; Patterson, 2002; Schön et al., 2008). Uit het huidige onderzoek bleek dat er geen effect of een negatief effect was tussen het participeren in taalstimulerende activiteiten en de Nederlandse woordenschat. Hierdoor is het niet mogelijk de taalstimulerende activiteiten als verklaring te gebruiken voor het hebben van een kleinere Nederlandse woordenschat bij tweetalige kinderen. Uit het correlatiedesign en de regressieanalyse kwam naar voren dat hoe vaker tweetalige kinderen naar educatieve tv-programma's keken, hoe kleiner hun Nederlandse woordenschat was. Een mogelijke verklaring hiervoor zou kunnen zijn dat tweetalige kinderen vaker naar educatieve tv-programma's keken in de minderheidstaal, waardoor de mogelijkheid bestaat dat de woordenschat in de minderheidstaal, en niet in de meerderheidstaal, vergroot werd. In het huidige onderzoek is alleen de Nederlandse woordenschat gemeten, wat het effect van taalstimulerende activiteiten op de woordenschat in de minderheidstaal mogelijk onderschat (Leseman & Van Tuijl, 2001). Daarnaast bestaat de mogelijkheid dat voornamelijk ouders van tweetalige kinderen moeite hadden om de vragenlijst correct in te vullen. De vragenlijst kan verkeerd geïnterpreteerd zijn vanwege een mogelijke taalbarrière. Uit de gezinsvragenlijst bleek dat sommige ouders tegenstrijdige informatie gaven wat betreft hoe vaak en hoe lang zij met hun kinderen taalstimulerende activiteiten deden.

Kritische Blik en Aanbevelingen voor Verder Onderzoek

Een sterk punt binnen het huidige onderzoek was dat de kwantiteit van kwalitatief hoogstaand taalaanbod in de thuisomgeving onderzocht werd, waarbij eerdere onderzoeken vaak een keuze maakten tussen de kwantiteit of kwaliteit. Bovendien werd in dit onderzoek de participatie van eentalige en tweetalige kinderen in taalstimulerende activiteiten onderzocht in relatie met de taalontwikkeling, wat nog niet veelvuldig gedaan was.

In het huidige onderzoek bleek uit de regressieanalyse voor eentalige en tweetalige kinderen dat hoe vaak de taalstimulerende activiteiten met de kinderen gedaan werden geen significante additionele variantie verklaarde in de Nederlandse woordenschat. Dit kan mogelijk verklaard worden door de relatief kleine steekproef. Met een grotere steekproef zou eventueel wel een positieve relatie gevonden kunnen worden tussen de taalstimulerende activiteiten en de woordenschat van beide groepen kinderen (Field, 2013).

Daarnaast werd er in het huidige onderzoek niet meegenomen in welke taal de taalstimulerende activiteiten in de thuisomgeving uitgevoerd werden. Uit de gezinsvragenlijst bleek dat niet alle activiteiten in de minderheidstaal uitgevoerd werden, maar ouders regelmatig liedjes zongen in het Nederlands met hun kinderen, de kinderen naar Nederlandse educatieve tv-programma's lieten kijken en ze gezamenlijk Nederlandse boeken lazen. De tweetalige kinderen namen aangeleerde liedjes, aangeleerde versjes en boeken mee vanuit de schoolomgeving, waardoor ze in de thuisomgeving eveneens blootgesteld werden aan de meerderheidstaal. In vervolgonderzoek zou meer rekening gehouden moeten worden in welke taal de activiteiten in de thuissituatie uitgevoerd worden. Het meten van de taalstimulerende activiteiten in de doeltaal bleek in eerder onderzoek van belang om een verbetering in de woordenschatontwikkeling te kunnen aantonen (Leseman et al., 2009; Patterson, 2002).

Afsluitend kan geconcludeerd worden dat het verschil in woordenschat tussen beide groepen kinderen bij de huidige steekproef niet verklaard kan worden door de hoeveelheid taalstimulerende activiteiten waar eentalige en tweetalige kinderen aan deelnamen in de thuissituatie. Hierbij werd alleen gericht op de invloed van taalaanbod van ouders. Het is aan te bevelen de invloed van taalaanbod van leeftijdsgenoten, pedagogisch medewerkers op kinderdagverblijven en peuterspeelzalen, leerkrachten op scholen en oudere broers en/of zussen in vervolgonderzoek mee te nemen.

Referenties

- Anand, S., & Krosnick, J. A. (2005). Demographic predictors of media use among infants, toddlers, and preschoolers. *American Behavioral Scientist, 48*, 539-561.
doi:10.1177/0002764204271512
- Appel, R., & Vermeer, A., (2000). Tweede-taalverwerving en simultane taalverwerving. In: S. Gillis, & A. Scharlaekens (Red.), *Kindertaalverwerving, een Handboek voor het Nederlands* (pp. 347-393). Groningen: Nijhoff.
- Barnett, W. S., Yarosz, D. J., Thomas, J., Jung, K., & Blanco, D. (2007). Two-way and monolingual English immersion in preschool education: An experimental comparison. *Early Childhood Research Quarterly, 22*, 277-293. doi:10.1016/j.ecresq.2007.03.003
- 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. doi:10.1017/S1366728909990423
- Bus, A. G., Van IJzendoorn, M. H., & Pellegrini, A. D. (1995). Joint book reading makes for success in learning to read: A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of Educational Research, 65*, 1-21. doi:10.3102/00346543065001001
- Chiat, S. (2015). Nonword Repetition. In S. Armon-Lotem, J. de Jong, & N. Meir (Eds.), *Methods for assessing multilingual children: Disentangling bilingualism from language impairment*. Bristol: Multilingual Matters.
- Dearing, E., McCartney, K., & Taylor, B. A. (2001). Change in family income-to needs matters more for children with less. *Child Development, 72*, 1779-1793. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/3654378>
- De Houwer, A. (2007). Parental language input patterns and children's bilingual use. *Applied Psycholinguistics, 28*, 411-424. doi:10.1017.S0142716407070221
- Deckner, D. F., Adamson, L. B., & Bakeman, R. (2006). Child and maternal contributions to shared reading: Effects on language and literacy development. *Applied Developmental Psychology, 27*, 31-41. doi:10.1016/j.appdev.2005.12.001

- Dodici, J., Draper, D. C., & Peterson, C. A. (2003). Early parent-child interaction and early literacy development. *Topics in Early Childhood Special Education, 23*, 124-136. doi:10.1177/02711214030230030301
- Duursma, E., Romero-Contreras, S., Szuber, A., Proctor, P., & Snow, C. E. (2007). The role of home literacy and language environment on bilinguals' English and Spanish vocabulary development. *Applied Psycholinguistics, 28*, 171-190. doi:10.1017.S0142716406070093
- Egberink, I. J., Janssen, N. A., & Vermeulen, C. S. (2009). COTAN beoordeling 2006, Peabody Picture Vocabulary Test-III-NL. Retrieved from http://www.cotandocumentatie.nl.proxy.library.uu.nl/test_details.php?id=149
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. Londen: Sage Publications Ltd.
- Gagarina, N., Klop, D., Kunnari, S., Tantele, K., Välimaa, T., Balčiūnienė, I., . . . Walters, J. (2012). *MAIN: Multilingual assessment instrument for narratives*. Berlijn: ZAS.
- Genesee, F., Paradis, J., & Crago, M. B. (2004). *Dual language development and disorders: A handbook of bilingualism and second language learning (Vol. 11)*. Baltimore, MD: Paul H. Brooks.
- Glennen, S. (2002). Language development and delay in internationally adopted infants and toddlers: A review. *American Journal of Speech-Language Pathology, 11*, 333-339. doi:10.1044/1058-0360(2002/038)
- Goorhuis, S. M., & Schaerlaekens, A. M. (2000). *Handboek taalontwikkeling, taalpathologie en taaltherapie*. Utrecht: De Tijdstroom.
- Hoff, E. (2006). How social contexts support and shape language development. *Developmental Review, 26*, 55-88. doi:10.1016/j.dr.2005.11.002
- Hoff, E., & Naigles, L. (2002). How children use input to acquire a lexicon. *Child Development, 73*, 418-433. doi:10.1111/1467-8624.00415

- Huttenlocher, J., Haight, W., Bryk, A., Seltzer, M., & Lyons, T. (1991). Early vocabulary growth: Relation to language input and gender. *Developmental Psychology, 27*, 236-248. doi:10.1037/0012-1649.27.2.236
- Huttenlocher, J., Vasilyeva, M., Cymerman, E., & Levine, S. (2002). Language input and child syntax. *Cognitive Psychology, 45*, 337-374. doi:10.1016/S0010-0285(02)00500-5
- Huttenlocher, J., Waterfall, H., Vasilyeva, M., Vevea, J., & Hedges, L. V. (2010). Sources of variability in children's language growth. *Cognitive Psychology, 61*, 343-365. doi:10.1016/j.cogpsych.2010.08.002
- Juel, C. (2006). The impact of early school experiences on initial reading. In D. K. Dickinson & S. B. Neuman (Eds.), *Handbook of Early Literacy Research* (pp. 410-467). New York City: Guilford Publications.
- Kohn, M. L. (1963). Social class and parent-child relationships: An interpretation. *The American Journal of Sociology, 69*, 471-480. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/2774426>
- Kohnert, K. (2010). Bilingual children with Primary Language Impairment: Issues, evidence and implications for clinical actions. *Journal of Communication Disorders, 43*, 456-473. doi:10.1016/j.jcomdis.2010.02.002
- Leseman, P. P. M. (2000). Bilingual vocabulary development of Turkish preschoolers in the Netherlands. *Journal of Multilingual and Multicultural Development, 21*, 93-112. doi:10.1080/01434630008666396
- Leseman, P. P. M., & De Jong, P. F. (1998). Home literacy: Opportunity, instruction, cooperation and social-emotional quality predicting early reading achievement. *Reading Research Quarterly, 33*, 294-318. doi:10.1598/RRQ.33.3.3
- Leseman, P. P. M., Mayo, A. Y., & Scheele, A. F. (2009). Old and new media in the lives of young disadvantaged bilingual children. In A. G. Bus & S. B. Neuman (Eds.), *Multimedia and Literacy Development* (pp. 135-155). New York: Routledge.

- Leseman, P. P. M., & Van den Boom, D. C. (1999). Effects of quantity and quality of home proximal processes on Dutch, Surinamese-Dutch and Turkish-Dutch pre-schoolers' cognitive development. *Infant and Child Development*, 8, 19-38. doi:10.1002/(SICI)1522-7219(199903)8:1<19::AID-ICD187>3.0.CO;2-7
- Leseman, P. P. M., & Van Tuijl, C. (2001). Home support for bilingual development of Turkish 4-6 year old immigrant children in the Netherlands: Efficacy of a home-based educational programme. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 22, 309-324. doi:10.1080/01434630108666438
- Linebarger, D. L., & Walker, D. (2004). Infants' and toddlers' television viewing and language outcomes. *American Behavioral Scientist*, 48, 624-645. doi:10.1177/0002764204271505
- Marinis, T., Armon-Lotem, S., & Chiat, S. (2010) *School-age morphosyntactic battery: School Age Sentence Imitation Test; English - 32 items*. Northampton: City University.
- Menting, B., Van Lier, P. A. C., & Koot, H. M. (2011). Language skills, peer rejection, and the development of externalizing behavior from kindergarten to fourth grade. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 52, 72-79. doi:10.1111/j.1469-7610.2010.02279.x
- Oller, D. K., Pearson, B. Z., & Cobo-Lewis, A. B. (2007). Profile effects in early bilingual language and literacy. *Applied Psycholinguistics*, 28, 191-230. doi:10.1017/S0142716407070117
- 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. doi:10.1037/0022-0663.98.3.554
- Patterson, J. L. (2002). Relationships of expressive vocabulary to frequency of reading and television experience among bilingual toddlers. *Applied Psycholinguistics*, 23, 493-508. doi:10.1017/S0142716402004010

- Petersen, I. T., Bates, J. E., D'Onofrio, B. M., Coyne, C. A., Lansford, J. E., . . . Van Hulle, C. A. (2013). Language ability predicts the development of behaviour problems in children. *Journal of Abnormal Psychology, 122*, 542-557. doi:10.1037/a0031963
- Ricketts, J., Nation, K., & Bishop, D. (2007). Vocabulary is important for some, but not all reading skills. *Scientific Studies of Reading, 11*, 235-257. doi:10.1080/10888430701344306
- Rohde, T. E., & Thompson, L. A. (2007). Predicting academic achievement with cognitive ability. *Intelligence, 35*, 83-92. doi:10.1016/j.intell.2006.05.004
- 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. doi:10.1017/S0142716409990191
- Schlichting, L. (2005). *Peabody Picture Vocabulary Test-III-NL. Handleiding*. Amsterdam: Harcourt Test Publishers.
- Schlichting, L., & Lutje Spelberg, H. (2010). *Schlichting Test voor Taalproductie II. Handleiding*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Schön, D., Boyer, M., Moreno, S., Besson, M., Peretz, I., & Kolinsky, R. (2008). Songs as an aid for language acquisition. *Cognition, 106*, 975-983. doi:10.1016/j.cognition.2007.03.005
- Swanson, H. L., Rosston, K., Gerber, M., & Solari, E. (2008). Influence of oral language and phonological awareness on children's bilingual reading. *Journal of School Psychology, 46*, 413-429. doi:10.1016/j.jsp.2007.07.002
- Thordardottir, E. (2011). The relationship between bilingual exposure and vocabulary development. *International Journal of Bilingualism, 15*, 426-445. doi:10.1177/1367006911403202
- Thordardottir, E., Rotherberg, A., Rivard, M., & Naves, R. (2006). Bilingual assessment: Can overall proficiency be estimated from separate measurement of two languages?

Journal of Multilingual Communication Disorders, 4, 1-21.

doi:10.1080/14769670500215647

Uccelli, P. & Pérez, M. M. (2007). Narrative and vocabulary development of bilingual children from kindergarten to first grade: Developmental changes and associations among English and Spanish skills. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 38, 225-236. doi:10.1044/0161-1461(2007/024)

Van der Slik, F. W. P., Driessen, G. W. J. M., & De Bot, K. L. J. (2006). Ethnic and socioeconomic class composition and language proficiency: A longitudinal multilevel examination in Dutch elementary schools. *European Sociological Review*, 22, 293-308. doi:10.1093/esr/jci058

Van Tuijl, C., Leseman, P. P. M., & Rispen, J. (2001). Efficacy of an intensive home-based educational intervention programme for 4- to 6-year-old ethnic minority children in the Netherlands. *International Journal of Behavioral Development*, 25, 148-159. doi:10.1080/01650250042000159

Verhoeven, L., & Vermeer, A. (2001). *Taaltoets Alle Kinderen (TAK)*. Arnhem: Cito.