

# **Levert vervroegd taalonderwijs een betere taalbeheersing op?**

Een onderzoek naar het effect van Engels taalonderwijs vanaf groep 1 op de basisschool op de taalbeheersing van de leerling in de groep 8.

**Siri Brouwer**  
**3001210**  
**MA Taal & Ontwikkeling**  
**Masterscriptie**  
**Begeleider: Merel Keijzer**  
**Tweede lezer: Frank Drijkoningen**  
**Augustus 2009**

## **Dankbetuiging**

Graag wil ik mijn begeleider Merel Keijzer hartelijk danken voor haar inspirerende ondersteuning en waardevolle commentaar tijdens het schrijven van de scriptie. Daarnaast wil ik Frank Drijkoningen hartelijk danken voor zijn begeleiding en nuttige informatie. Ook wil ik Leon Geerdink hartelijk danken voor het meedenken en het zorgvuldig nalezen en becommentariëren van de scriptie.

## **Inhoudsopgave**

Hoofdstuk 1:Inleiding	5
Hoofdstuk 2:Theoretisch kader	7
2.1.0 Kritische periode	7
2.1.1 Wolfskinderen	9
2.2 Invloed kritische periode op de tweede taal	9
2.3 Impliciet en expliciet leren	13
2.4 Kwaliteit en kwantiteit input	15
2.5 Voor en nadelen vervroegd talenonderwijs	16
2.5.1 Metalinguïstisch bewustzijn	17
2.5.2 Accentloos spreken	18
2.6 Consequenties voor het taalonderwijs	18
2.7 Conclusie	20
Hoofdstuk 3:Onderzoeksvraag	
Onderzoeksvraag	21
3.1 Deelvragen	21
3.2 Hypothesen	22
Hoofdstuk 4:Onderzoek	
Ontwerp	23
4.1 Participerende scholen	23

4.2 Participerende leerlingen	25
4.3 Onderwijsmethoden per school	25
4.4 Materialen	27
4.5 Procedure	31
Hoofdstuk 6:Resultaten	32
Hoofdstuk 7:Discussie	39
Hoofdstuk 8:Conclusie	46
Bibliografie	48
Bijlage 1: Placement test	I
Bijlage 2: Primary toets	II

## 1. Inleiding

De onderwijsraad adviseert de ministers van OCW en LNV over onderwijsbeleid en onderwijswetgeving. Op 19 juni 2008 publiceerde zij een persbericht met als inleiding:

*“Nederlanders spreken minder goed Engels dan zij zelf denken. Economisch gezien neemt de vraag naar taalbeheersing juist toe. We zullen eerder met talenonderwijs moeten beginnen. In de komende tien jaren moeten we de methoden daarvoor verder ontwikkelen en de leraren op scholen bijscholen.”*

Vanuit de politiek kwam dus de wens om vervroegd talenonderwijs in te gaan voeren met het oog op het versterken van de economische positie van Nederland. Wanneer Nederland in de toekomst mee wil komen op internationaal niveau dan zal het taalniveau verbeterd moeten worden. Het project is op de lange termijn gericht en daarom is er voor gekozen om kinderen al vanaf jonge leeftijd kennis te laten maken met een vreemde taal. De taal kan Duits, Frans of nog anders zijn, maar de voorkeur ligt bij het Engels, omdat het Engels de belangrijkste internationale handelstaal is. In het persbericht worden ook de belangrijkste kernpunten voor het basisonderwijs genoemd:

- begin in groep 1 of 5 met Engels in plaats van in groep 7
- maak gebruik van onderdompelingmethoden
- gebruik Engels als deelvoertaal voor maximaal 15 % van de onderwijstijd

Op het kernpunt Engels als deelvoertaal valt als kritiekpunt aan te merken dat 15% onderwijstijd in het Engels een zeer kleine onderdompeling is vergeleken met de rest van de lessen die in het Nederlands gegeven worden. Eigenlijk is het te miniem om van een onderdompeling te kunnen spreken. In hoeverre deze beperkte onderdompeling een gunstig effect heeft op de taalvaardigheid zal onderzocht moeten worden.

Minister Plasterk schrijft in zijn reactie dat hij eerst zal laten onderzoeken of het verantwoord is om vervroegd vreemde talenonderwijs in te voeren. De minister staat er zelf positief tegenover en wil het graag op brede schaal invoeren.<sup>1</sup>

In een onderzoeksrapportage naar de invulling van vervroegd Engels op basisscholen van Nicole Slangen (2005) kwam naar voren dat scholen, wanneer ze al Engels vervroegd aanbieden, hiervoor als redenen voornamelijk aangeven dat ze gebruik maken van het vermogen van het kind om talen te kunnen leren. Andere redenen zijn volgens de resultaten van Slangen dat het profileren van de school voornamelijk een reden is wanneer de school binnen een internationale context opereert. Ook zijn op scholen de leraren direct betrokken bij de kinderen en zij zijn goed in staat om te beoordelen of kinderen extra lesstof kunnen krijgen. Wanneer de leraren aangeven dat kinderen een bepaald leervermogen bezitten om talen te kunnen leren is het goed mogelijk dat de scholen vinden dat daar gebruik van kan worden gemaakt.

Minister Plasterk heeft aangegeven dat er meer onderzoek moet komen naar vervroegd Engels onderwijs op basisscholen, maar behalve het onderzoek van Slangen (2005) zijn er verder eigenlijk weinig relevante resultaten beschikbaar.

Het is interessant om te kijken naar scholen die al vervroegd Engels taalonderwijs toepassen (namelijk vanaf groep 1) en om deze scholen te vergelijken met scholen die vanaf groep 6 Engelse les aanbieden. Het doel hiervan is om te kijken of het verschil in taalniveau tussen de twee groepen leerlingen op een bepaald tijdstip groot of klein is of zelfs niet bestaat. Dit onderzoek zal ingaan op de volgende vraag: 'Levert vervroegd Engels taalonderwijs een betere taalbeheersing op?'

---

<sup>1</sup> <http://static.ikregeer.nl/pdf/KST124780.pdf>

## **2. Theoretisch kader**

Aan de hand van een literatuuronderzoek wordt er in het theoretische kader gekeken naar wat de verschillende theorieën en argumenten voor en tegen het vroeg leren van een taal zijn. Hieronder valt het wel of niet bestaan van een kritische periode, de manier waarop kinderen een taal leren en de voordelen van tweetalig zijn, om zodoende een antwoord proberen te geven op de onderzoeksvraag.

### **2.1 Kritische periode**

Lenneberg (1967) was de eerste die uitvoerig schreef over het verschijnsel dat kinderen zo gemakkelijk in staat zijn een taal te leren. Hij legt uit dat volwassenen met afasie, een taalstoornis, niet meer in staat zijn om opnieuw een taal te leren, terwijl kinderen dat wel kunnen. Dit laat zien dat er een leeftijd moet zijn waarna het niet meer zo gemakkelijk is om een taal te leren. Lenneberg laat vervolgens schema's zien van de groei van het brein. Hij geeft aan dat het leren van de taal niet kan beginnen te ontwikkelen voordat het brein voldoende gegroeid is. Lenneberg hanteert verschillende periodes voor het leren van taal in vergelijking met de toestand van het brein. Lenneberg zegt over een kritische periode voor het leren van taal (een zogenaamde *critical period hypothesis*): “Between the ages of two and three years language emerges by an interaction of maturation and self-programmed learning. Between the ages of three and the early teens the possibility for primary language acquisition continues to be good. After puberty, the ability for self-organization and adjustment to the physiological demands of verbal behaviour quickly declines” (1967, p.158). De laatste zin uit het citaat geeft aan dat het leren van taal na de

pubertijd lastiger wordt. Maar Lenneberg zegt ook: “However, a person can learn to communicate in a foreign language at the age of forty” (1967, p.176).

Deze uitspraak levert echter geen problemen op voor een *critical period hypothesis*, aangezien bij mensen de cerebrale organisatie voor het leren van een taal al in de jeugdtijd heeft plaatsgevonden (1967, p.176). De visie van Lenneberg komt overeen met het beleid dat de Nederlandse politiek nu wil gaan voeren. Lenneberg geeft aan dat kinderen na de pubertijd niet meer zo goed in staat zijn om een taal te leren. Het is wel mogelijk om te leren communiceren in een nieuwe taal. Het is echter gemakkelijker voor kinderen om talen te verwerven. Waar Lenneberg denkt dat oudere mensen nog wel in staat zijn om een taal op een redelijk niveau te verwerven, gaan aanhangers van een strikte interpretatie van de *critical period hypothesis* nog een stap verder door te zeggen dat mensen na hun kritische periode niet meer in staat zijn om een taal op native-like niveau te verwerven. Dat zou komen doordat de zogenaamde universele grammatica dan niet meer beschikbaar is. De theorie van de universele grammatica houdt in dat mensen een aangeboren taalvermogen bezitten. Volgens de aanhangers van de *critical period hypothesis* moet zowel de eerste als de tweede taal voor de kritische periode verworven worden, aangezien er vanaf een bepaalde leeftijd geen toegang meer is tot deze taalvermogens. Om een incomplete verwerving te voorkomen is volgens de aanhangers van de *critical period hypothesis* de ideale leeftijd om een taal te leren eigenlijk wanneer men 0 jaar oud is. Binnen de linguïstiek zijn de meningen hierover echter verdeeld. In het gedeelte over de invloed van de kritische periode op de tweede taal wordt daar verder op ingegaan.



### **2.1.1 Wolfskinderen**

De kritische periode lijkt in ieder geval van grote invloed te zijn op een eerste taal (T1). Een aanwijzing daarvoor is het fenomeen van wolfskinderen. Wolfskinderen zijn kinderen die geïsoleerd zonder talige input buiten de menselijke wereld opgroeien. Een voorbeeld van een wolfskind is Victor van Aveyron; hij werd ontdekt in het jaar 1800 en was toen 10 jaar oud. Het is zijn begeleider Jean Itard niet gelukt om Victor te leren spreken. De aantekeningen van Jean Itard werden gepubliceerd door Malson (1972). Het voorbeeld van Victor is een aanwijzing dat het leren van een T1 na de kritische periode bijna onmogelijk is. Een bekender voorbeeld is het verhaal van Genie. Haar verhaal werd opgeschreven door Rymer (1994). Genie werd opgesloten op haar kamer nadat de arts vertelde dat ze een achterstand had, ze zat daar tot en met haar dertiende levensjaar. Daarna kwam ze vrij en werd ze continu begeleid op haar weg terug naar de maatschappij. De begeleiders van Genie moesten echter al gauw constateren dat haar taalbeheersing niet meer toe zou nemen. De conclusie mag in het geval van Genie echter niet te snel getrokken worden, aangezien ze inderdaad een lichte hersenafwijking had.

### **2.2 Invloed van de kritische periode op de tweede taal**

Het is lastiger om de invloed van de kritische periode op de verwerving van een tweede taal te bepalen. Birdsong (1999, p.162) doet in zijn artikel onderzoek naar de relatie van leeftijd en het succesvol verwerven van een taal. Hij zegt in het begin van zijn artikel: “The critical period hypothesis is a causal explanation for the differential success in acquisition of a second language by younger and older learners.”

Waarom het lastig is om de invloed van de kritische periode op de tweede taal (T2) te bepalen komt mede door het feit dat veel mensen een T2 op school leren, en dat is in feite een onnatuurlijke situatie. Daarom zegt Marinova-Todd (2000), volgens een literatuurstudie van Genesee (2004), dat men zeer kritisch moet kijken naar onderzoeken op het gebied van taalonderwijs en leeftijd. Algemeen valt het volgens haar op dat de onderzoeken verschillende beelden laten zien. Kortweg zijn ze onder te verdelen in twee groepen, een groep met als resultaat dat vroeg taalonderwijs wel een positief effect heeft, en een groep met als resultaat dat vroeg taalonderwijs geen effect heeft. De uitkomst is afhankelijk van de onderzoeksmethode, de instructiemethode en het soort leerders.

Hawkins (2007) is na een literatuurstudie over de verwerving van syntaxis door tweedetaalleerders van mening dat er geen kritische periode is die van invloed is op de beschikbaarheid van de universele grammatica. Wanneer er echter wel een kritische periode bestaat, dan is dat alleen merkbaar bij de morfologie en de fonologie en niet op het gebied van syntaxis. Hawkins (2007) bespreekt verschillende theorieën op het gebied van morfologische syntactische ontwikkeling en hij doet uiteindelijk zelf een voorstel voor een theorie, genaamd de *modulated structure building* theorie. Het eerste gedeelte van de theorie is dat de T2 grammatica van leerders bestaat uit lexicale projecties en deze hebben de structurele eigenschappen van de T1 grammatica van de leerders. Dit gedeelte van de theorie is afkomstig uit de *minimal trees* theorie van Vainikka en Young-Scholten (1994, 1996a, 1996b). Het principe van de *minimal trees* theorie is dat het gebruik maakt van het onderscheid tussen lexicale en functionele categorieën. Vainikka en Young-Scholten (1996a, p.7) beweren dat alleen lexicale categorieën aanwezig zijn in de vroege fases van verwerving en dat tijdens de verwerving de functionele projecties zich gaan

ontwikkelen. Het tweede gedeelte van de *modulated structure building* theorie van Hawkins is dat leeders nadat ze de lexicale projecties bezitten, de functionele categorieën toevoegen op basis van positieve input van de T2. Het laatste gedeelte van de *modulated structure building* theorie is dat er alleen transfer van de syntactische eigenschappen vanuit de T1 naar de T2 is wanneer het nodig is. Dit gedeelte van de theorie is afkomstig van de *full access* theorie van Schwartz en Sprouse (1994, 1996). De *full access* theorie houdt in dat tweedetaalleeders volledige toegang hebben tot de lexicale en functionele categorieën. De beperking daarbij is dat de leerder te weinig tijd heeft gehad om ervaring op te doen met de tweede taal. Die beperking zorgt ervoor dat er transfer plaatsvindt van de eerste naar de tweede taal. De leerder gaat vertrouwen op de grammaticestructuren van zijn eerste taal en past deze vervolgens toe op de tweede taal om zinnen te construeren. De *full access* theorie is een adequate theorie die probeert een verklaring te geven voor het feit dat mensen in staat zijn om een tweede taal te leren en desondanks fouten maken. Een willekeurig voorbeeld kan dat wellicht verduidelijken. Wanneer een Nederlander met een gemiddeld niveau van Engels een brief schrijft, dan is het goed merkbaar dat hij Nederlandse zinnen maakt. Hij projecteert de structuur van het Nederlands op het Engels. Dat vergemakkelijkt hem bij het schrijven in het Engels. De structuren zijn daarom soms verwarrend, maar de boodschap komt in de meeste gevallen wel over. Wanneer hij genoeg ervaring op heeft gedaan met het verkrijgen van informatie in het Engels, past hij zijn structuren langzamerhand aan, net zo lang totdat hij het Engels volledig beheerst.

Johnson en Newport (1989), tenslotte, hanteren twee versies van de *critical period hypothesis*. De eerste is de *exercise hypothesis* die zegt dat jonge mensen veel

vermogen hebben om een taal te leren. Wanneer men dit vermogen niet benut, dan zal dat vermogen verdwijnen. Wanneer het vermogen wel wordt benut dan blijven de mogelijkheden voor het leren van talen bestaan. De tweede versie is de *maturational state hypothesis* die zegt dat jonge mensen veel vermogen hebben om een taal te leren, maar dat het vermogen langzamerhand afneemt. Voor tweedetaal leeders voorspelt de eerste hypothese dat het mogelijk is dat volwassen en kinderen wanneer ze een T1 verworven hebben, een T2 op native-like niveau kunnen verwerven. De tweede hypothese voorspelt dat kinderen in staat zijn om een eerste en een tweede taal goed te verwerven, maar dat volwassenen grote moeite zullen hebben met het leren van een taal. De resultaten van een onderzoek dat Johnson en Newport (1989) hebben gedaan naar het leren van Engels als tweede taal door Koreanen en Chinezen kwamen overeen met de *maturational state hypothesis*. Ze konden echter geen strikte relatie vinden tussen het taalniveau en de leeftijd vanaf wanneer de taal geleerd werd. Wel nam het taalniveau geleidelijk af na de leeftijd van 7 jaar. Volwassenen zijn desondanks in staat om een tweede taal te leren, al ligt het taalniveau dan lager.

Bovenstaande theorieën illustreren de discussie die speelt binnen de linguïstiek op het gebied van de kritische periode van een tweede taal. Het verschijnsel van een kritische periode voor taal werd door Montessori (1963) anders bekeken en benoemd. Montessori noemde het de sensitieve periode. Daarmee wordt bedoeld dat er een periode is waarin het leren van bijvoorbeeld taal gemakkelijker gaat. Voor elk te leren vaardigheid is er vermoedelijk wel een sensitieve periode. De vraag is nu rond welke leeftijd de sensitieve periode voor taal speelt. Een dergelijke sensitieve periode in de strikte zin van een bepaalde leeftijd tot een bepaalde leeftijd, zou namelijk ook betekenen

dat het leren van taal vóór de sensitieve periode geen groot positief effect heeft net zoals het leren van taal na de sensitieve periode.

### **2.3 Impliciet en expliciet leren**

De factoren die noodzakelijk zijn voor het leren van taal blijven echter niet alleen beperkt tot de leeftijd. De manier waarop een taal verworven of geleerd wordt is minstens zo belangrijk. Krashen (1983) geeft met zijn *acquisition- learning hypothesis* aan dat een taal leren iets anders is dan een taal verwerven. Een taal leren is volgens hem weten wat de regels zijn. Een taal leren gebeurt expliciet, bewust, het is een gestuurde T2 verwerving. Natuurlijke T2 verwerving gebeurt impliciet, onbewust, de taal wordt gebruikt voor communicatieve doeleinden. De *acquisition- learning* hypothesis beweert dat volwassenen ook in staat zijn om een tweede taal te verwerven, maar tegelijkertijd zegt de hypothese dat volwassenen de taal niet perfect zullen leren.

Ellis (2008, p.1) geeft in zijn artikel een goed voorbeeld over het verschil tussen impliciete en expliciete kennis. “Ask a young child how to form a plural and she says she does not know; ask her “ here is a wug, here is another wug, what have you got?” and she is able to reply “two wugs”.” Ellis (2008) geeft een kort overzicht van het verloop van leermethodes in het taalonderwijs. De leermethodes zijn van het traditionele grammatica leren in de richting van het communicatief leren gegaan. Dat wil zeggen dat het leren van talen op scholen van expliciet naar impliciet is gegaan. Ellis (2008) geeft definities over wat impliciet en expliciet leren is. Impliciet leren is volgens hem verworven kennis van de onderliggende structuren van een complexe stimulus omgeving. De kennis is op een natuurlijke manier verworven, zonder dat bewust te hebben ervaren.

Expliciet leren is volgens hem een meer bewuste operatie, de persoon let meer op specifieke aspecten van de stimulus en daarbij test hij/zij hypothesen op de zoektocht naar structuur.

Norris en Ortega hebben een onderzoek gedaan naar de effectiviteit van de twee verschillende leermethodes voor tweedetaalonderwijs (zoals geciteerd in N. Ellis, 2008). Het resultaat was dat expliciete instructie effectiever is dan impliciete instructie. Dat komt vermoedelijk omdat het expliciete leren beter werkt wanneer de leerlingen daarvoor oud genoeg zijn.

Hulstijn (2005) zegt in zijn artikel over impliciete en expliciete taalverwerving dat kinderen beter leren wanneer ze impliciet leren, en dat volwassenen beter leren wanneer ze expliciet leren. Dat is ook de reden waarom volwassenen bepaalde stadia van verwerving sneller doorlopen dan kinderen. Dat lukt ze alleen niet bij complexere onderliggende grammaticaregels, op dat punt hebben kinderen dus wel een voordeel.

Clyne (1986) kwam volgens een literatuurstudie van de Bot (2005, p.24) tot dezelfde conclusies: de verschillende leeftijden vragen om verschillende leermethodes. Hij geeft aan dat onderdompelingprogramma's vooral geschikt zijn voor jonge kinderen.

De Keyser et al. (2005, p.89) zegt na het bestuderen van verschillende onderzoeken op het gebied van leeftijd en verwerving: "The observation that 'earlier is better' only applies to certain kinds of learning, which schools typically cannot provide. Therefore, the implication of critical period research seems to be that instruction should be adapted to the age of the learner, not that learners should necessarily be taught at a young age." De Keyser et al. (2005, p.89) hebben gekeken naar de verwerving van verschillende aspecten van taal in relatie tot de leeftijd van de leerder. De kritiek op de

verschillende onderzoeken die aantonen dat er wel een verband is tussen een bepaald aspect van taal en de leeftijd van de leerder, is dat de methodes die gebruikt worden niet correct zijn en dat de oorzaak van het verband ergens anders mee te maken heeft. In het artikel geven De Keyser et al. (2005) aan dat er vele factoren van invloed zijn op de verwerving van een taal, zoals bijvoorbeeld de onderwijsmethode.

Kort samenvattend zijn er positieve resultaten voor het invoeren van het vroege taalonderwijs genoemd. Maar uit de literatuur blijkt dat het belangrijker is dat de onderwijsmethode die men toepast, aangepast moet zijn aan de leeftijd van de leerder en dat betekent dat de onderwijsmethode dus een grotere invloed heeft dan men zou verwachten.

#### **2.4 Kwaliteit en kwantiteit input**

Genesee (2004) zegt dat de hoeveel tijd die men besteedt aan een taal alleen niet bepalend is voor de bekwaamheid in een taal. De intensiteit van de input is ook zeer belangrijk, net als de omstandigheden in het klaslokaal. Aangezien het leren van een T2 in de praktijk niet altijd buiten school op een natuurlijke manier gerealiseerd kan worden, zijn we in Nederland, met uitzondering van Friesland, aangewezen op talenonderwijs op scholen.

Er zijn twee soorten groepen leerders, mensen die op school de taal leren en mensen die in de praktijk de taal leren. Tegenwoordig leren de meeste immigranten een T2 voornamelijk op school, later kunnen ze dat in de praktijk toepassen en verder met de taal oefenen. De input bij het leren van een taal verschilt enorm per leersituatie. Wanneer iemand naar een vreemd land verhuist en de taal probeert te leren, dan krijgt hij/zij

continu input van de vreemde taal. Wanneer iemand een tweede taal op school leert, dan krijgt hij/zij over het algemeen slechts rond de 2 uur per week les in de vreemde taal, en meestal gaat deze les in de eigen taal over de vreemde taal. Het is duidelijk dat eerstgenoemde leersituatie veel effectiever is. Dat wil overigens niet zeggen dat de kwaliteit van deze grote hoeveelheid input goed is. Er kunnen bijvoorbeeld zinnen tussen zitten met verkeerde constructies. Het is goed mogelijk dat de kwaliteit van de tweede genoemde situatie veel beter is, aangezien daar de juiste constructies geleerd worden.

## **2.5 Voordelen en nadelen vervroegd talenonderwijs**

Wordt er te vroeg of te laat begonnen met het taalonderwijs in Nederland? Op dat punt zijn er vooroordelen en bewezen voordelen. Een vooroordeel bij tweetalig onderwijs is dat door het invoeren van Engels bij kleuters, het Nederlands achteruit zal gaan. In een onderzoek van Goorhuis en de Bot (2005, p.3-7) in groep 1 en 2 van de basisschool met als methode de Reynell test werd er gekeken naar de score, het zogenaamde taalbegripsquotiënt. De Reynell test is een geschikt instrument om het taalbegrip te meten bij kinderen vanaf 1,2 tot en met 6,3 jaar oud (2005, p.2). De test bestaat uit het benoemen van voorwerpen en het uitvoeren van handelingen met de voorwerpen. De test heeft een oplopende moeilijkheidsgraad. Van de Reynell test zijn de normgegevens beschikbaar waardoor het gemakkelijk was voor Goorhuis en de Bot om een vergelijking te maken met hun eigen testgroep. Uit de resultaten bleek dat een klein aantal leerlingen achteruitging, een klein aantal ging wel vooruit, maar de meerderheid bleef constant. Zelfs bij kinderen die niet als moedertaal Nederlands hebben was er geen grote achteruitgang te ontdekken. Goorhuis en de Bot hebben hiermee aangetoond dat de



Nederlandse taalvaardigheid geen gevaar loopt. De resultaten van hun onderzoek kwamen overeen met een internationaal onderzoek uitgevoerd door Herder en de Bot (2005).

### **2.5.1 Metalinguïstisch bewustzijn**

Er zijn aanwijzingen dat het leren van meerdere talen ervoor zorgt dat de cognitieve vaardigheden beter worden. De meertalige leerlingen zouden beter in staat zijn om rekenproblemen op te lossen. Daarnaast geeft Clyne (1995), volgens een literatuurstudie van de Bot (2005, p.23), aan dat kinderen die vroeg een taal leren eerder een metalinguïstisch bewustzijn krijgen. Hiermee wordt bedoeld dat kinderen impliciete kennis over taal expliciet gebruiken.

Een studie van Bialystok et al. (2004) over gecontroleerde processen in het brein door meertaligen en eentaligen leverde enkele interessante inzichten op. In de resultaten kwam naar voren dat de meertaligen sneller waren met hun antwoorden dan de eentaligen. Bialystok maakt gebruik van de Simon task, de test is gebaseerd op stimulus respons compatibiliteit. Bialystok gebruikte kleuren als stimulus. Het onderzoek toont aan dat het voordeel van meertalig zijn geldt voor zowel kinderen als volwassenen. Dat betekent dat meertaligheid effect heeft op de lange termijn. Bialystok kon ook aantonen dat meertaligheid de hersenen beschermt tegen een achteruitgang van bepaalde cognitieve processen. Meertaligen zijn bijvoorbeeld sneller in staat om te antwoorden, ze zijn minder snel afgeleid, en konden daardoor de aandacht er beter bij houden. Meertaligen hebben dus een streepje voor op eentaligen wat betreft cognitieve controle.

### **2.5.2 Accentloos spreken**

Een voordeel bij de vroege verwerving van de taal is dat kinderen beter in staat zijn om accentloos de taal te spreken. Dat zegt Clyne (1995), volgens een literatuurstudie van de Bot (2005, p.23). Clyne geeft aan dat kinderen klanken goed kunnen imiteren.

In een artikel van deKeyser (2005, p.93) worden een aantal studies op dat gebied besproken. Het blijkt dat men eigenlijk zelfs voor de leeftijd van 5-6 jaar de taal moet verwerven om daadwerkelijk compleet accentloos te spreken. Het is duidelijk dat deKeyser hierbij een aanhanger is van de *critical period hypothesis*. Er wordt echter ook aangegeven dat hier meerdere factoren zijn die een rol spelen, bijvoorbeeld de motivatie. Dörnyei (2006) zegt dat motivatie inderdaad een belangrijke rol speelt bij het verwerven van een tweede taal, maar hij geeft ook aan dat motivatie niet stabiel is; het verandert wanneer de omgevingsfactoren veranderen en de jaren verstrijken.

### **2.6 Consequenties voor het taalonderwijs**

Genesee (1981) vond aanwijzingen voor een positief effect van het vroeg leren van een taal. Kinderen in een onderdompelingprogramma die in de kleuterklas begonnen met Frans of Engels behaalden een hoger niveau dan de leerlingen die later begonnen. Genesee (1981) zegt dat de resultaten van zijn onderzoek aangeven dat de hoeveelheid input en de leeftijd van verwerving een rol spelen bij latere taalleerders. Een onderzoek van Genesee (1987, p.5) over vroege en late onderdompeling in het Frans laat zien dat vroeg taalonderwijs echter geen effect heeft, de resultaten van de groep die later begon waren beter. De tegenstrijdige resultaten geven aan dat er in het taalonderwijs rekening gehouden dient te worden met de leeftijd van de leerling en de lesstof. Het is bekend dat

taalleerders op een latere leeftijd in staat zijn om een taal binnen een korte tijd te verwerven.

Westhoff (2005, p.31-33) geeft in zijn artikel aan dat vroeg taalonderwijs nog meer voordelen biedt. Het zou namelijk de kloof tussen het primaire en het voortgezet onderwijs verkleinen. Omdat men in het voortgezet onderwijs voornamelijk aandacht besteedt aan de grammatica, zou het beter zijn wanneer de kinderen al jarenlang op een functionele manier bezig zijn met de taal. Van den Bergh e.a. (2009) hebben namens de Expertgroep Doorlopende Leerlijnen de zogenaamde '*educated guess*' ontwikkeld. Het doel hiervan is om een referentiekader te ontwikkelen voor het moedertaalonderwijs. De *educated guess* werkt als volgt: de 25 % beste leerlingen van niveau 1 bepalen de basis van niveau 2. Het is daardoor mogelijk om in het vervolgonderwijs beter rekening te houden met het taalniveau van de leerlingen. Momenteel zijn er slechts eindtermen waar men niet wijs uit wordt. Het voordeel van de *educated guess* is dat het onderwijs dat gegeven wordt op de basisschool afgestemd kan worden op het onderwijs op de middelbare school en andersom ook. Zodoende kan er in elk vak een stijging van het niveau plaatsvinden aansluitend op het vorige niveau, zonder dat er gaten ontstaan. Het is wellicht ook interessant om een referentiekader te ontwikkelen voor het Engelse taalonderwijs.

Een onderwijsmethode moet in ieder geval aandacht besteden aan herhaling dat door Moonen & de Graaff (2008, p.96) werd onderzocht. Bij het opslaan van bepaalde aspecten van taal, zoals woorden, is het belangrijk dat de woorden in het onderwijs herhaald aangeboden worden. Kennis wordt namelijk opgeslagen in de vorm van connecties tussen neuronen. Dat zorgt ervoor dat een concept gereproduceerd of

geactiveerd kan worden. Bij herhaling wordt de connectie sterker. Het concept kan dan sneller geactiveerd worden.

De woordenschat is volgens Appel (1993, p.111) van groot belang voor het overdragen en begrijpen van een boodschap. Woordkennis hangt samen met taalvaardigheid op andere linguïstische niveaus. In een gesprek lijken grammaticale tekortkomingen nauwelijks meer terzake te doen, de boodschap komt in de meeste gevallen wel over. Lexicale tekortkomingen daarentegen veroorzaken wel miscommunicatie.

De onderwijsmethode die men toepast op basisscholen zou volgens de literatuur dus communicatief moeten zijn. Daarnaast moet er veel herhaald worden en moet er veel aandacht besteed worden aan de woordenschat. Het goed beheersen van woorden maakt het namelijk gemakkelijker om te spreken. Appel (1993) besteedt nauwelijks tot geen aandacht aan het leren van de syntaxis. Het leren van de grammaticaregels door jonge leerlingen kan men niet op een expliciete manier doen. De jonge leerlingen zijn wel in staat om een grammaticagevoel te ontwikkelen bij het krijgen van veel input. In groep 7 en 8 is het wel mogelijk om de grammatica regels expliciet uit te leggen.

## **2.8 Conclusie**

Uit de literatuur blijkt dat er verschillende aspecten zijn die een rol spelen, wil de methode een goede onderwijsmethode zijn. Er is nog steeds een discussie gaande vanaf welke leeftijd men een taal zou moeten verwerven. In deze studie wordt gekeken naar twee verschillende startmomenten van het leren van een taal, terwijl de onderwijsmethoden gelijk zijn, om te kijken of de leeftijd dan wel een rol speelt.

### **3.Onderzoeksvraag**

Uit de theorie blijkt dat er sterke aanwijzingen te vinden zijn dat wanneer men op zeer jonge leeftijd de taal verwerft, het taalniveau van de leerling sneller op een hoog niveau zit. Er zijn echter ook aanwijzingen te vinden dat mensen ook op latere leeftijd in staat zijn om een taal volledig te verwerven. In het onderzoek wordt gekeken of bij leerlingen die vanaf groep 1 op de basisschool Engels aangeboden krijgen, het taalniveau in groep 8 hoger ligt dan bij leerlingen die vanaf groep 6 Engels aangeboden krijgen. De onderzoeksvraag die beantwoordt gaat worden is als volgt: levert vervroegd taalonderwijs een betere taalbeheersing op?

### **Deelvragen**

Om de onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden is het noodzakelijk om eerst in te gaan op enkele kleinere deelvragen. De deelvragen worden elk apart behandeld in de resultaten en leiden gezamenlijk tot een antwoord op de hoofdvraag.

1. Is er verschil tussen de uitkomsten op de zogenaamde Anglia toetsen (zie 4.4) van de leerlingen die in groep 1 zijn begonnen met Engels en de leerlingen die in groep 6 begonnen zijn?
2. Is er een verschil tussen de toetsniveaus van de leerlingen die in groep 1 zijn begonnen met Engels en de leerlingen die in groep 6 begonnen zijn?
3. Is er verschil tussen de uitkomsten van dezelfde toetsniveaus bij de leerlingen die in groep 1 begonnen zijn met Engels en leerlingen die in groep 6 begonnen zijn?
4. Aangezien meerdere scholen bij het onderzoek werden betrokken: is er een verschil in uitkomst tussen de scholen te vinden?

## **Hypothesen**

Op basis van de literatuur is het al mogelijk om enkele verwachtingen te formuleren. De hypothesen zijn per deelvraag en tot slot is er een hypothese opgesteld voor de hoofdvraag.

1. Er is een verschil tussen de uitkomsten op de Anglia toetsen van de leerlingen die in groep 1 zijn begonnen met Engels en de leerlingen die in groep 6 begonnen zijn, in het voordeel van de leerlingen die in groep 1 begonnen zijn.
2. Er is een verschil tussen de toetsniveaus van de leerlingen die in groep 1 zijn begonnen met Engels en de leerlingen die in groep 6 begonnen zijn, in het voordeel van de leerlingen die in groep 1 begonnen zijn.
3. Er is een verschil tussen de uitkomsten van dezelfde toetsniveaus bij de leerlingen die in groep 1 begonnen zijn met Engels en leerlingen die in groep 6 begonnen zijn, in het voordeel van de leerlingen die in groep 1 begonnen zijn.
4. Er is een verschil in uitkomst tussen de zogenaamde Type 1 en de Type 2 scholen (zie 4.1)

## **4. Onderzoek**

### **Ontwerp**

In het onderzoek werd voornamelijk gekeken naar het verband tussen drie variabelen namelijk de start van het onderwijs in het Engels, het niveau Engels, en de graad van het examen. Het eventuele verband tussen deze drie variabelen kan een antwoord op de hoofdvraag zijn.

#### **4.1 Participerende scholen**

Voor het experiment werden de gegevens van 253 leerlingen, waarvan er drie absent waren, verspreid over zes scholen, gebruikt. Alle leerlingen zaten in groep 8 van de basisschool. De leerlingen werden opgedeeld naar het type school waar ze op zaten. Schooltype 1 heeft de volgende kenmerken: sinds minimaal het jaar 2000 Engels vanaf groep 1, en voor iedereen toegankelijk. Schooltype 2 heeft de volgende kenmerken: Engels vanaf groep 6 sinds minimaal het jaar 2007, en voor iedereen toegankelijk. Dat de school voor elke leerling toegankelijk moet zijn, houdt in dat sommige dure privé-scholen buiten het onderzoek vallen. Aangezien de gegevens en de resultaten van de leerlingen vrij toegankelijk zijn, is er geen toestemming voor gebruik gevraagd aan de scholen. Er is wel toestemming gevraagd aan Anglia (zie 4.4) en deze is verkregen. De leerlingen zijn in het onderzoek genummerd om privacyredenen.

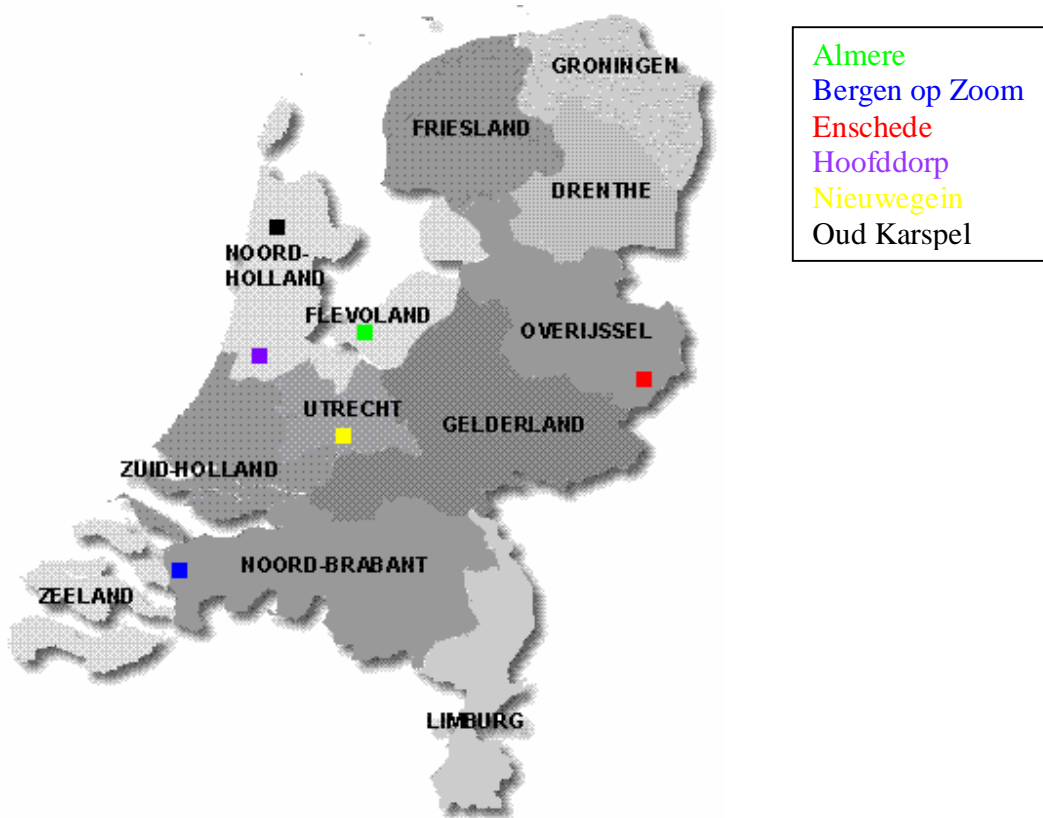
De volgende scholen vallen onder Type 1:

1. Algemene school Oost te Bergen op Zoom
2. OBS Letterland te Almere
3. De Esmarke te Enschede

De volgende scholen vallen onder Type 2:

1. Barnewiel te Oudkarspel
2. Juliana van Stolbergschool te Hoofddorp
3. Prinses Margrietschool te Nieuwegein

**Figuur 1 geeft een overzicht van de plaatsen waar de scholen zich bevonden.**



*Figuur 1: Kaart Nederland met plaatsen scholen onderzoek*



## 4.2 Participerende leerlingen

De leerlingen die binnen de scholen geselecteerd werden hadden een normale cognitieve ontwikkeling. Er waren 109 meisjes en 108 jongens. De achtergrond van de kinderen was multicultureel, het was een afspiegeling van de huidige Nederlandse bevolking, dat betekent dat er kinderen waren die thuis alleen Nederlands praten, maar ook dat er kinderen waren waarbij thuis een andere taal dan het Nederlands gesproken wordt. De taal die thuis gesproken had kunnen worden kon bijvoorbeeld Turks, Marokkaans, Duits, Frans of zelfs Engels zijn. De resultaten van de leerlingen werden niet opgedeeld naar nationaliteit en taalomstandigheden thuis.

## 4.3 Onderwijsmethoden per school

Van elke basisschool is de schoolgids gelezen om te kijken hoe het Engels taalonderwijs georganiseerd is. Hieronder volgt een beschrijving van het Engels onderwijs per school. De lesmethoden worden onder in Tabel 1 toegelicht.

*Tabel 1: Onderwijsmethoden per school*

<b>School</b>	<b>Type school</b>	<b>Aantal lesuren per week</b>	<b>Inhoud lesuren</b>	<b>Niveau docent</b>	<b>Inschatten niveau leerling</b>
<b>Algemene school Oost</b>	1	1 en 2: 15 min 3 en 4: 30 min 5 en 6: 60 min 7 en 8: 90 min	1 en 2: Dinocroc 3 en 4: geen 5 tm 8: Just do it	Niet native. Extra scholing	Toetsing vanaf groep 6
<b>OBS letterland</b>	1	1 tm 8: 60 min	Woordenschat onderwijs	Native speaker en vakdocent Engels	Individuele afstemming
<b>De Esmarke</b>	1	1 tm 8: 60 min	1 en 2: Dinocroc 3 en 4: Snipsnap 5 en 6: New stepping stones 7 en 8: Junior	Niet native. Extra bijscholing.	Toetsing vanaf groep 7

<b>Barnewiel</b>	2	6 tm 8: 60 min	6 tm 8: Just do it	Vakdocent Engels	Toetsing
<b>Juliana van Stolbergschool</b>	2	6 tm 8: 60 min	6: Just do it 7 en 8: Bubbles	Vakdocent	Toetsing
<b>Prinses Margrietschool</b>	2	6: 30 min 7 en 8: 45 min	6: Just do it 7 en 8: Bubbles	Niet native	Leeftijd leerling

De scholen die in het onderzoek voorkomen hanteren verschillende onderwijsmethoden.

De methode *Dinocroc* wordt gebruikt in de kleutergroepen. De kinderen volgen de verhalen van Hocus en Lotus, de Dinocrocs, en ze leren daarbij Engels op een speelse manier. De methode *Snipsnap* wordt gebruik in groep 3 en 4. De methode staat voor een speelse omgang met de taal. De methode *New stepping stones* wordt gebruikt in groep 5 en 6. De methode legt de nadruk op het leren van woorden in plaats van grammatica. De onderwijsmethode *Just do it* vermeldt op haar website<sup>2</sup> dat de methode geschikt is voor leerlingen vanaf groep 6, de methode werkt met leeftijdsgroepen; 9-10 jaar, 10-11 jaar en 11-12 jaar. De lesstof bestaat uit grammatica, woordenlijsten, verwerkingsopdrachten, spreekoefeningen, spelletjes en liedjes aansluitend op het thema van de unit. De methode *Bubbles* wordt gebruikt in groep 7 en 8. Er wordt aandacht besteed in de even lessen aan spreek en luistervaardigheid en in de oneven lessen aan woorden en grammatica. De verhaallijnen sluiten aan op de belevingswereld van de kinderen. De methode *Junior* wordt ook gebruikt in groep 7 en 8. De onderdelen spreken, luisteren, schrijven en lezen wisselen elkaar af in de lessen, alles is daarbij verwerkt in typische alledaagse situaties Engels.

---

<sup>2</sup> <http://www.bekadidact.nl/engels/justdoit>

## 4.4 Materialen

### Anglia toetsing

Om het taalniveau van kinderen te kunnen meten moet er gebruik gemaakt worden van een betrouwbare toetsmethode. Het is mogelijk om CITO toetsen te gebruiken. Het enige nadeel hiervan is dat de resultaten van de toetsen minder toegankelijk zijn en dat CITO minder ver is in de ontwikkeling van toetsing op Engelse taalvaardigheid vergeleken met het toetsen van andere vakken. Er is daarom gekozen voor het gebruik van Anglia toetsen.

Anglia krijgt een steeds groter netwerk in Nederland en dat betekent dat steeds meer scholen en leerlingen deelnemen aan de examens. Anglia biedt over de hele wereld examens aan. Anglia heeft 14 niveaus en de niveaus van Anglia zijn gekoppeld aan het Common European Framework. Anglia in Nederland bestaat momenteel uit 260 scholen, ze worden hierbij gesteund door het Europees Platform. Voor het onderzoek werd er gebruik gemaakt van de resultaten van bestaande Anglia examens. De resultaten van deze examens staan op de website van Anglia.<sup>3</sup> De resultaten vanaf januari 2007 tot en met april 2009 waren bekend en toegankelijk. Er is gekozen voor de meest recente resultaten.

De scholen die meegedaan hadden aan de Anglia examens staan onder vermelding van een naam in het document, en daaronder de namen van alle leerlingen die meegedaan hebben. Daarbij staat het niveau vermeld waarop de Anglia toets gemaakt is en de behaalde graad.

De vaardigheden, lezen, luisteren, schrijven en spreken kunnen allemaal worden getoetst. Niet elke school maakt echter gebruik van de mogelijkheid om alle onderdelen te laten toetsen, meestal blijft de toetsing beperkt tot lezen en schrijven. De leerlingen

---

<sup>3</sup> [www.anglia.nl](http://www.anglia.nl)

maken het examen op hun eigen niveau, en dat niveau is niet leeftijdgebonden. Er is vier keer per jaar de mogelijkheid om deel te nemen aan een examen. Op welk niveau de leerlingen zitten kan getoetst worden met de zogenaamde placement test (bijlage 1). Deze test bestaat uit grammatica en lezen. Aan de hand van de score die de leerlingen hebben behaald, kan worden afgelezen op welk van de 14 niveaus ze momenteel zitten. In Figuur 2 is te zien welke niveaus Anglia hanteert. Er staat naast aangegeven welk niveau overeenkomt met het CEF niveau.



*Figuur 2: Anglia niveaus*

Bij elk examen staat omschreven wat er van de leerling verwacht wordt. Voor de leerlingen van groep 8 kan het niveau van het examen uiteenlopen vanaf First step tot en met Pre-intermediate niveau. Er zijn hierbij nog afwijkingen naar boven en beneden mogelijk. Een voorbeeld van een Primary toets is opgenomen bij bijlage 2. De verwachtingen per niveau worden omschreven op de website van Anglia.nl. De omschrijvingen zijn hieronder vertaald in een taalkundige beschrijving, zodat het bruikbaar is voor de latere discussie. Er wordt daarbij steeds gerefereerd naar de woordenschat van de leerlingen. De woorden waar Anglia vanuit gaat zijn woorden die frequent voorkomen in het alledaagse leven.

#### *First step level*

De leerling kan ongeveer 100 basiswoorden herkennen. De leerling kan simpele instructies lezen en opvolgen.

#### *Junior level*

Van de leerling wordt verwacht dat hij/zij ongeveer 200 woorden kan herkennen. De leerling moet acties in de tegenwoordige tijd kunnen beschrijven. Hij of zij moet in staat zijn om een korte eenvoudige tekst te kunnen volgen. Als laatste moet de leerling in staat zijn om een locatie te identificeren en beschrijven.

#### *Primary level*

De leerling heeft een actieve basiswoordenschat van ongeveer 300 woorden. De leerling kan vertellen hoe laat het is en acties in de tegenwoordige tijd beschrijven. Hij of zij kan persoonlijke informatie geven, gewoontes en alledaagse activiteiten beschrijven. De leerling kan communiceren wanneer en hoe vaak een actie of gebeurtenis plaats heeft gevonden. De leerling kan vragen en negaties formuleren.

### *Preliminary level*

De leerling heeft een actieve basiswoordenschat van ongeveer 400 woorden. De leerling kan communiceren over gebeurtenissen uit het verleden en het heden, over zojuist voltooide acties en over levenservaringen. De leerling kan communiceren over waar dingen zijn en wanneer dingen gebeuren. De leerling kan zinnen waarin tegenstellingen, vergelijkingen of een bezit voorkomen, uiten. De leerling kan vragen stellen, beantwoorden en volledige zinnen schrijven.

### *Elementary level*

De leerling heeft een voldoende actieve woordenschat en structureel begrip om een korte verbonden tekst te schrijven over descriptieve, of narratieve onderwerpen. De leerling kan een tekst lezen en begrijpen over meerdere soorten onderwerpen. De leerling kan vragen stellen en beantwoorden over gebeurtenissen uit het verleden of heden. De leerling kan een onderscheid maken tussen verschillende tijdsvormen en deze ook gebruiken. De leerling kan zinnen met intenties uiten, zoals voorkeuren, verplichtingen en voorstellen.

### *Pre intermediate level*

De leerling heeft een voldoende actieve woordenschat en structureel begrip om een korte verbonden tekst te schrijven over descriptieve of narratieve of fictieve onderwerpen. De leerling kan een tekst lezen en begrijpen over meerdere soorten onderwerpen. De leerling kan vragen stellen en beantwoorden over gebeurtenissen uit het verleden of heden of de toekomst. De leerling kan een onderscheid tussen en gebruik maken van verschillende tijdsvormen, en daarbij ook de toekomst. De leerling kan zinnen met intenties uiten, zoals voorkeuren, verplichtingen, voorstellen en hypothesen.

De leerling wordt beoordeeld aan de hand van het percentage goede antwoorden. De leerling behaalt een graad. De graad kan Distinction, Credit/Merit, Pass of Referred zijn. In Tabel 2 staat een overzicht.

*Tabel 2: Graad Anglia toets*

<b>Graad</b>	<b>Percentage goed</b>
Distinction	Boven de 85 %
Credit/ Merit	70 % - 85 %
Pass	50 % - 69 %
Referred	Onder de 50 %

#### **4.5 Procedure**

Voor het onderzoek werd er een indeling gemaakt op twee soorten scholen. De eerste groep bestond uit scholen die vanaf groep 1 Engels onderwijs aanbieden. De tweede groep bestond uit scholen die vanaf groep 6 Engels aanbieden. Op beide soorten scholen werden de resultaten van de Anglia toetsen in groep 8 bekeken. Voor de beoordeling van de resultaten werd dezelfde methode gebruikt door ook door Anglia zelf wordt gehanteerd. Dat betekent dat de graad die het Anglia bureau heeft toegekend aan de leerling overgenomen wordt. Met andere woorden, een leerling kan voor het examen een distinction, credit/merit, pass of referred hebben behaald.

Van de twee groepen scholieren werden het niveau van het Anglia examen en de behaalde graad genoteerd. Met behulp van SPSS werd gekeken of het verschil tussen de twee groepen significant was. Er is gebruik gemaakt van een independent samples t-test en een Anova test of variance.

## 5. Resultaten

Op basis van bovenstaande methode werd een antwoord gezocht op de onderzoeksvraag: ‘levert vervroegd Engels taalonderwijs een betere taalbeheersing op?’. Door middel van de deelvragen wordt er stap voor stap gekeken naar mogelijke verschillen tussen beide typen scholen en leerlingen.

### **Deelvraag 1: Is er verschil tussen de uitkomsten op de Anglia toetsen van de leerlingen die in groep 1 zijn begonnen met Engels en de leerlingen die in groep 6 begonnen zijn?**

Hierbij werd alleen gekeken naar de behaalde graad van de leerlingen, er werd geen rekening gehouden met eventuele niveauverschillen. Het bleek dat de scholen die vanaf groep 6 begonnen waren het beter deden dan de scholen die vanaf groep 1 begonnen waren:  $t(240.746) = 2.701$ ,  $p < .01$ ,  $\eta^2 = .03$ , zoals te zien is in Tabel 3. Een lagere score is een beter resultaat.

*Tabel 3: Verschil in uitkomsten*

Soort school	Toetsscore	SD
Type 1 (n=151)	1.44	0.64
Type 2 (n=99)	1.24	0.50

Dat betekent dat de leerlingen van de Type 2 scholen een hogere graad behaalden dan de leerlingen van de Type 1 scholen. Echter, de effect size was zeer klein (.03), vermoedelijk komt het effect door het grote aantal leerlingen dat is meegenomen in het onderzoek. Wanneer er gekeken wordt naar een eventueel niveauverschil, dan blijkt dat



de toetsen die gebruikt werden op de Type 2 scholen een lager niveau hadden, dan de toetsen die op de Type 1 scholen gebruikt werden. Daardoor is het mogelijk dat Type 2 leerlingen een toets kregen die wellicht te gemakkelijk was en daardoor een hogere graad behaalden.

**Deelvraag 2: Is er een verschil tussen de toetsniveaus van de leerlingen die in groep 1 zijn begonnen met Engels en de leerlingen die in groep 6 begonnen zijn?**

Zoals bij de vorige deelvraag al werd opgemerkt, bleek dat er inderdaad een merkbaar verschil was in de moeilijkheidsgraad van de toetsen die gebruikt werden door de twee typen scholen. De Type 1 scholen hanteerden significant moeilijkere toetsen dan de Type 2 scholen:  $t(137.590) = 7.047, p < .001, \eta^2 = .27$ .

*Tabel 4: Verschil in toetsniveau*

Soort school	Niveau toets	SD
Type 1 (n=151)	2.26	0.50
Type 2 (n=102)	1.53	0.96

Hoe hoger het getal hoe moeilijker de toets is. De Type 1 scholen liggen rond de Primary toets en de Type 2 scholen liggen rond de Junior toets. Er was dus een flink en significant effect van de moeilijkheidsgraad van de toets die werd voorgelegd aan de leerlingen zoals te zien is in Tabel 4. De scholen bepalen zelf welk niveau toets de leerling krijgt. Het niveau van de leerling kan gemeten worden met een zogenaamde Anglia placement test. Wellicht richten sommige scholen zich minder op de individuele leerling en houdt de docent het gemiddelde niveau van de klas aan.

**Deelvraag 3: Is er verschil tussen de uitkomsten van dezelfde toetsniveaus bij de leerlingen die in groep 1 begonnen zijn met Engels en leerlingen die in groep 6 begonnen zijn?**

Deze deelvraag levert meer inzicht op in het type van de school omdat er telkens naar een eventueel verschil op hetzelfde toetsniveau gekeken wordt. Om deze deelvraag te beantwoorden is er per type school, per niveau en per behaalde graad gekeken naar het procentuele aantal leerlingen. De gegevens zijn verwerkt in Tabel 5. Er waren 151 leerlingen van een Type 1 school en 102 leerlingen van een Type 2 school. Van de Type 2 scholen waren er drie absent, ze worden meegeteld in het totaal. Een voorbeeld van het niveau First step van een Type 2 school kan de tabel verduidelijken: het eerste procentuele getal 14,71 % is het aantal leerlingen dat het niveau met een Distinction heeft behaald gedeeld door het totale aantal leerlingen van Type 2. Het tweede procentuele getal 100 % is het aantal leerlingen dat het niveau met een Distinction heeft behaald gedeeld door het totale aantal leerlingen dat het niveau van First step heeft gedaan.

*Tabel 5: Verschil tussen typen scholen op gelijk niveau*

<b>Niveau</b>	<b>Type</b>	<b>Distinction</b>	<b>Merit/ Credit</b>	<b>Pass</b>	<b>Referred</b>	<b>Totaal</b>
First step	1	0 %	0 %	0 %	0 %	0
		0 %	0 %	0 %	0 %	
First step	2	14,71 %	0 %	0 %	0 %	15
		100 %	0 %	0 %	0 %	
Junior	1	0 %	0 %	0 %	0 %	0
		0 %	0 %	0 %	0 %	

Junior	2	25,49 %	2,94 %	0 %	0 %	31
		83,87 %	10,35 %	0 %	0 %	
Primary	1	56,29 %	17,22 %	2,65 %	0,66 %	116
		73,28 %	22,41 %	3,45 %	0,86 %	
Primary	2	32,35 %	13,73 %	1,96 %	0 %	50
		66 %	28 %	4 %	0 %	
Elementary	1	2,65 %	0 %	0 %	0 %	4
		100 %	0 %	0 %	0 %	
Elementary	2	2,94 %	0 %	0 %	0 %	3
		100 %	0 %	0 %	0 %	
Preliminary	1	3,97 %	13,25 %	3,31 %	0 %	31
		19,36 %	64,52 %	16,13 %	0 %	
Preliminary	2	0 %	0,98 %	0,98 %	0 %	2
		0 %	50 %	50 %	0 %	
Pre-intermediate	1	0 %	0 %	0 %	0 %	0
		0 %	0 %	0 %	0 %	
Pre-intermediate	2	0,98 %	0 %	0 %	0 %	1
		100 %	0 %	0 %	0 %	

De twee typen scholen kunnen nu per niveau met elkaar vergeleken worden. Bij de niveaus First step en Junior bevinden zich alleen Type 2 scholen. Op het niveau van Primary waren er procentueel meer Type 1 leerlingen, de Type 2 leerlingen behaalden gemiddeld bijna dezelfde graad als de Type 1 leerlingen, het is echter een klein verschil. Op het niveau van Elementary was er een Type 1 leerling meer, maar waren ze gelijk qua

graadverdeling. Op het niveau van Preliminary waren de Type 1 leerlingen zowel in aantal als in graad beter dan de Type 2 leerlingen. Op het niveau van Pre-intermediate was er slechts 1 Type 2 leerling en geen enkele Type 1 leerling. Kort samenvattend kan gezegd worden dat de Type 1 scholen, het per niveau gemiddeld iets beter deden dan de Type 2 scholen. Dat zit voornamelijk in het gemiddelde hogere niveau van de toets. De Type 2 scholen hadden een zeer grote variatie wat betreft het niveau van de toetsen, dit liep uiteen vanaf de twee laagste niveaus, waarvan gezegd moet worden dat geen enkele Type 1 leerling een dergelijke toets voorgeschoteld kreeg, tot aan het hoogste niveau dat in dit onderzoek voorkomt.

**Deelvraag 4: Is er een verschil in uitkomst tussen de scholen te vinden?**

Er was een significant verschil in de onderliggende scores per school zoals onderzocht door een ANOVA test of variance:  $F(5, 247) = 29.776, P < .001, \eta^2 = .42$  (zie Tabel 6).

De Algemene school Oost scoorde hierbij het beste en de OBS Letterland het slechtste.

*Tabel 6: Verschil in toetscore per school*

<b>School</b>	<b>Toetsscore</b>	<b>SD</b>
Algemene school Oost n=46	1.07	0.25
OBS Letterland n=52	1.71	0.67
De Esmarke n=53	1.49	0.70
Barnewiel n=54	1.09	0.29
Juliana van Stolbergschool n=28	1.36	0.62
Prinses Margrietschool n=17	1.53	0.62

$F(5,244) = 10.636, P < .001 \eta^2 = .61$

Uit de Tukey HSD posthoc test kwamen de volgende subgroepen:

1: Oost, Barnewiel, Juliana

2: (Juliana), Esmarke, Margriet, OBS

Deze scholen presteerden ongeveer hetzelfde op de toets en zijn daarom door SPSS geclusterd. Van de Type 1 scholen scoort de Algemene school Oost het beste, dat is een groot verschil vergeleken met de OBS Letterland en de Esmarke.

Van de Type 2 scholen scoort het Barnewiel het beste, dat is een groot verschil vergeleken met de Juliana van Stolbergschool en de Prinses Margrietschool.

Er moet worden opgemerkt dat de OBS Letterland ook de hogere niveaus van toetsen aanbood zoals te zien is in Tabel 7.

*Tabel 7: Verschil in toetsniveau per school*

<b>School</b>	<b>Niveau toets</b>	<b>SD</b>
Algemene school Oost n=46	2.02	0.15
OBS Letterland n=52	2.73	0.60
De Esmarke n=53	2.00	0.00
Barnewiel n=54	1.24	1.10
Juliana van Stolbergschool n=28	2.00	0.54
Prinses Margrietschool n=17	1.63	0.76

Het OBS Letterland bood de hogere niveaus van toetsen aan en het Barnewiel de lagere niveaus van toetsen.

Uit de Tukey HSD posthoc test kwamen de volgende subgroepen:

1: Barnewiel, Margriet

2: (Margriet), Esmarke, Oost, Juliana,

3: OBS

Deze scholen boden ongeveer dezelfde toetsniveaus aan en zijn daarom door SPSS geclusterd. Van de Type 1 scholen bood de Esmarke de lagere niveaus van toetsen aan, net als de Algemene school Oost, maar de OBS Letterland stak hier ver boven uit en bood de hogere niveaus van toetsen aan. Van de Type 2 scholen bood het Barnewiel de lagere niveaus van toetsen aan. De Juliana van Stolbergschool bood de hogere niveaus van toetsen aan en de Prinses Margrietschool lag daartussen.

## **6. Discussie**

De discussie vindt plaats op basis van de deelvragen zoals ze in hoofdstuk 3 geformuleerd zijn.

**Deelvraag 1: Is er verschil tussen de uitkomsten op de Anglia toetsen van de leerlingen die in groep 1 zijn begonnen met Engels en de leerlingen die in groep 6 begonnen zijn?**

In het theoretisch kader kwam duidelijk naar voren dat er aanwijzingen zijn dat het effectiever is om eerder met taal te beginnen. De *critical period hypothesis* stelt zelfs dat het na een bepaalde leeftijd onmogelijk is om een eerste taal nog compleet te verwerven. Wanneer de eerste taal wel verworven is, maar de tweede taal pas na de kritische periode verworven wordt, dan is het moeilijk om de tweede taal nog compleet te verwerven op native-like niveau. De leeftijd waarna het leren van een tweede taal moeilijk wordt ligt niet eenduidig vast. Johnson & Newport (1989) vonden in hun resultaten dat het taalniveau afnam na de leeftijd van 7. In dit onderzoek werden kinderen meegenomen die onder de leeftijd van 7 voor het eerste Engels aangeboden kregen (namelijk in de leeftijd van 4-5) en leerlingen die in groep 6 pas Engels aangeboden kregen en deze kinderen waren dus ouder dan 7: 9/10 jaar oud. In de resultaten van het onderzoek bleek dat de leerlingen van Type 2 scholen gemiddeld een hogere graad behaalden dan de leerlingen van Type 1 scholen, maar dat het taalniveau lager lag. Echter, dat de leerlingen van Type 2 scholen gemiddeld een hogere graad behaalden komt niet overeen met wat in de literatuur beweerd wordt. Hoe kunnen de Type 2 scholen gemiddeld een hogere graad

behalen dan de Type 1 scholen, terwijl ze een kortere tijd Engelse les hebben gehad? Het is mogelijk dat de leerlingen in groep 6 bewuster bezig zijn met de nieuwe lessen die ze krijgen. Het zou ook goed kunnen dat het kleine verschil en de hogere graad komt doordat de leerlingen in groep 6 al metalinguïstisch bewustzijn hebben en al hebben leren lezen en schrijven in hun eigen taal, waardoor er misschien transfer effecten optreden. Het is dan goed mogelijk dat leerlingen in eerste instantie de Nederlandse constructies projecteren op de Engelse taal, maar dat ze geleidelijk aan de Engelse constructies zullen gaan gebruiken. Dit principe wordt de *Full access* theorie genoemd en verklaart waarom tweedetaalleerders fouten maken en toch toegang tot de Universele grammatica hebben. Bij deelvraag 2 blijkt er echter wel een kritische periode te zijn voor het leren van een tweede taal. Wellicht gebruiken de leerlingen uit groep 6 de kennis van de Nederlandse taal en proberen ze via deze grammatica toegang te krijgen tot de Engelse grammatica. Een voorwaarde lijkt in ieder geval dat de moedertaal verworven moet zijn. Het metalinguïstische bewustzijn lijkt hier de doorslag te geven in het voordeel van de leerlingen die in groep 6 begonnen met Engels.

**Hypothese 1: Er is een verschil tussen de uitkomsten op de Anglia toetsen van de leerlingen die in groep 1 zijn begonnen met Engels en de leerlingen die in groep 6 begonnen zijn, in het voordeel van de leerlingen die in groep 1 begonnen zijn.**

Het blijkt dat er inderdaad een verschil in uitkomst is, echter, tegen de verwachting in is het verschil in het voordeel van de leerlingen die in groep 6 begonnen zijn met Engels.



**Deelvraag 2: Is er een verschil tussen de toetsniveaus van de leerlingen die in groep 1 zijn begonnen met Engels en de leerlingen die in groep 6 begonnen zijn?**

Uit de resultaten bleek dat het taalniveau lager lag van de leerlingen die in groep 6 begonnen waren met Engels. Er moet gezegd worden dat de leerlingen van de Type 2 scholen over het algemeen dan ook een gemakkelijkere toets voorgeschoteld kregen. Het zou dus kunnen dat de leerlingen een toets kregen die iets onder hun niveau lag en dat ze daardoor een hogere score behaalden. Het is echter ook mogelijk dat de leerlingen van Type 2 scholen dat lagere taalniveau gewoon hebben, en dat het nog niet mogelijk is om ze op een hoger niveau te laten toetsen. Dat laatste komt overeen met de resultaten van Johnson & Newport (1989). Het lijkt er inderdaad op dat het taalniveau na de leeftijd van 7 jaar afneemt en dat er een kritische periode is voor het leren van een tweede taal en dat daardoor de leerlingen die in groep 6 begonnen zijn met Engels gemiddeld een lager niveau behalen.

**Hypothese 2: Er is een verschil tussen de toetsniveaus van de leerlingen die in groep 1 zijn begonnen met Engels en de leerlingen die in groep 6 begonnen zijn, in het voordeel van de leerlingen die in groep 1 begonnen zijn.**

De hypothese blijkt juist te zijn, de leerlingen die in groep 1 begonnen zijn met Engels doen hun toets gemiddeld op een hoger niveau.

**Deelvraag 3: Is er verschil tussen de uitkomsten van dezelfde toetsniveaus bij de leerlingen die in groep 1 begonnen zijn met Engels en leerlingen die in groep 6 begonnen zijn?**

Er is een verschil in de uitkomsten van dezelfde toetsniveaus tussen de beiden typen scholen. De Type 1 scholen deden het per niveau gemiddeld iets beter dan de Type 2 scholen. Dat komt door het gemiddelde hogere niveau van de toets. De Type 2 scholen behaalden gemiddeld per niveau ongeveer dezelfde graad, met uitzondering van het niveau preliminary. Het verschil tussen beide typen scholen is echter niet groot. Om dit minieme verschil te verklaren moet er gekeken worden naar de onderwijsmethoden en de input van het Engels en door wie het gegeven werd, een native speaker of niet. Uit de literatuur bleek dat leerlingen in groep 6 op een expliciete manier grammaticaonderwijs kunnen krijgen, terwijl dat niet werkt bij leerlingen in groep 1. De onderwijsmethoden sluiten op dit gegeven gelukkig goed aan. Uit het hoofdstuk 4.3 bleek dat de input van het Engels schrikbarend laag is. Op Type 1 scholen wordt er in de onderbouw gemiddeld slechts ongeveer een half uur per week aan Engels besteed, in de bovenbouw is dit verdubbeld. Op Type 2 scholen is het in de bovenbouw slechts ongeveer een uur per week. Hierbij moet worden opgemerkt dat de kinderen vermoedelijk ook Engelse input krijgen van buiten de school. Dit kan vanaf de televisie of de radio zijn. De input blijkt dus een belangrijke factor te zijn net als de manier waarop de input gegeven wordt. Een enkele docent was native speaker, maar dit leek geen grote verschillen op te leveren. Een combinatie van metalinguïstisch bewustzijn en een kritische periode voor het leren van een tweede taal zorgt ervoor dat de leerlingen van Type 1 scholen gemiddeld een hoger

niveau behaalden, maar dat de leerlingen van Type 2 scholen gemiddeld een bijna net zo hoge graad behaalden.

**Hypothese 3: Er is een verschil tussen de uitkomsten van dezelfde toetsniveaus bij de leerlingen die in groep 1 begonnen zijn met Engels en leerlingen die in groep 6 begonnen zijn, in het voordeel van de leerlingen die in groep 1 begonnen zijn.**

Wanneer er alleen naar het toetsniveau wordt gekeken is de hypothese juist, maar wanneer er naar de behaalde graad per toetsniveau gekeken wordt, blijkt de hypothese niet helemaal juist te zijn, aangezien het verschil te klein is.

**Deelvraag 4: Is er een verschil in uitkomst tussen de scholen te vinden?**

Er is een groot verschil in uitkomst tussen de scholen te vinden, zelfs tussen de scholen van hetzelfde Type. Dat komt gedeeltelijk ook door het niveau van de toets dat aangeboden wordt, zoals te zien was in de resultaten. Er was echter geen groot verschil tussen de Type 1 en de Type 2 scholen te zien, behalve dat de Type 2 scholen iets beter scoorden en dat de Type 1 scholen iets hogere niveaus van toetsen aanboden. Dat komt overeen met de resultaten van de leerlingen. Wanneer er naar de onderwijsmethoden wordt gekeken, dan valt het op dat de scholen over het algemeen dezelfde lesmethoden gebruiken. Dat betekent dat de leerlingen dezelfde soort lesstof krijgen. Het valt op dat de OBS Letterland niet dezelfde lesmethode heeft als de rest, slechter scoorde en hogere toetsen aanbod. Wellicht dat de lesstof en de Anglia toetsen hier niet optimaal op elkaar

aansluiten. Het minieme verschil tussen Type 1 en Type 2 scholen kan dus niet verklaard worden door de onderwijsmethoden.

Om jezelf als school te profileren met de titel vroegtijdig versterkt taalonderwijs, zou het beter zijn wanneer de kwantiteit van de input per week minstens verdriedubbeld wordt. De onderwijsmethoden die gebruikt worden zijn goed en daar zitten onderling ook geen grote verschillen tussen. Of het beter is om een native speaker voor de klas te zetten, is niet zichtbaar in de resultaten. In slechts een enkel geval stond een native speaker voor de klas. Dat was het geval op de OBS Letterland school, maar dit was niet terug te vinden in de resultaten. Het zal vermoedelijk wel een positief effect hebben op de uitspraak van de leerlingen, maar dit kon niet meegenomen worden in deze studie. Deze beperkte vormen van vroegtijdig versterkt onderwijs zorgen ervoor dat de Type 1 scholen in de resultaten niet ver boven de Type 2 scholen uitsteken.

**Hypothese 4: Er is een verschil in uitkomst tussen de Type 1 en de Type 2 scholen.**

Er is wel een groot verschil in uitkomst tussen dezelfde Typen scholen. Echter, er is geen groot verschil tussen de Type 1 en de Type 2 scholen, behalve dat de Type 1 scholen een iets hoger niveau van toetsing hanteerden dan de Type 2 scholen en dat de Type 2 scholen iets beter scoorden dan de Type 1 scholen.

### **Hoofdvraag: Levert vervroegd taalonderwijs een betere taalbeheersing op?**

Wanneer nu opnieuw naar de hoofdvraag gekeken wordt, is het duidelijk dat er vooraf gedefinieerd moet worden wat een 'betere taalbeheersing' betekent. Een betere taalbeheersing kan namelijk betekenen dat de ene leerling het beter doet op een bepaald niveau dan de andere leerling op hetzelfde niveau, dat de leerling de taal op dat niveau beter beheerst dan de ander door minder fouten te maken. Het kan echter ook betekenen dat de ene leerling een hoger taalniveau heeft dan de andere leerling, en daardoor de taal algemeen beter beheerst. Het beheersen van een taal is het beschikken over de vermogens om de taal te kunnen begrijpen en te produceren. Dat kan op verschillende niveaus, het niveau geeft aan in welke mate de leerling de taal beheerst. Binnen elk niveau is er een kleine variatie mogelijk van beheersing, er kunnen kleine fouten gemaakt worden waardoor een lagere graad behaald wordt. Dat betekent dat het bij een 'betere taalbeheersing' uiteindelijk gaat om het niveau waarop de toets gemaakt wordt. Nu kan er een antwoord gegeven worden op de hoofdvraag: ja, vervroegd taalonderwijs levert een betere taalbeheersing op. Leerlingen van Type 1 scholen die in groep 1 beginnen met Engels doen in groep 8 de Anglia toets op een hoger niveau.

**Hypothese: Vervroegd taalonderwijs levert een betere taalbeheersing op, het is daarom effectiever om in groep 1 met Engels te beginnen dan in groep 6.**

De hypothese blijkt juist te zijn, vervroegd taalonderwijs levert inderdaad een betere taalbeheersing op. Het is effectiever om in groep 1 met Engels te beginnen dan in groep 6.

## **8. Conclusie**

Uit de deelvragen bleek dat de leerlingen die vanaf groep 1 Engels krijgen in groep 8 de Anglia toets op een hoger niveau maken dan de leerlingen die vanaf groep 6 Engels krijgen. Echter, de leerlingen die vanaf groep 1 Engels kregen behaalden een lagere graad dan de leerlingen die vanaf groep 6 Engels kregen. Dit verschil is te verklaren aan de hand van een kritische periode voor het leren van een tweede taal wanneer er na de kritische periode begonnen wordt met het leren van een tweede taal zal het taalniveau minder hoog zijn. Het verschil is ook te verklaren aan de hand van het metalinguïstische bewustzijn. Leerlingen in groep 6 kunnen omgaan met expliciete taalles en hebben al kennis verworven over hun eigen taal, ze zijn daardoor sneller in staat om een bepaald niveau van taal te behalen en wellicht dat ze door hun metalinguïstisch bewustzijn eerder in staat zijn om een hogere graad te behalen. Een belangrijk punt dat in deze discussie niet over het hoofd gezien mag worden is de hoeveelheid en de kwaliteit van de input, het aantal minuten per week dat de leerlingen blootgesteld worden aan Engels onderwijs is relatief laag en gelijk bij beiden Typen scholen, waardoor het verschil uiteindelijk miniem bleef. Maar het feit dat er een verschil is geeft aan dat het zinvol is om vervroegd Engels taalonderwijs in te voeren: de leerlingen van Type 1 scholen hebben een klein voordeel in groep 8 met het taalniveau. Echter, om het minieme verschil te vergroten, zouden scholen er goed aan doen om meer aandacht te besteden aan de hoeveelheid input van het Engels, dat zou al vanaf groep 1 toegepast kunnen worden. Ook moet er gezegd worden dat het niet slecht is om pas in groep 6 met Engels taalonderwijs te beginnen. Deze leerlingen behaalden ook een keurig taalniveau en zelfs een betere graad, maar wanneer men in de toekomst de taalvaardigheid van het Engels in Nederland wil

vergroten, doet men er goed aan om te beginnen voor de kritische periode voor het leren van een tweede taal.

Voor dit onderzoek bleven de variabelen beperkt tot de start van het Engels taalonderwijs en het niveau waarop het examen uiteindelijk gedaan wordt en de behaalde graad. Het is echter wel duidelijk dat het IQ van de leerling, de moedertaal en de sociale situatie thuis factoren zijn die van invloed zou kunnen zijn op de resultaten, bij een eventuele positieve uitschieter zou de thuissituatie Engels kunnen zijn of het cognitieve vermogen erg hoog. Bij een eventuele negatieve uitschieter kan de moedertaal van de leerling bijvoorbeeld Turks zijn, de leerling is nog niet lang in Nederland. Het IQ van elk kind afzonderlijk werd niet meegenomen in dit onderzoek, net als de moedertaal van de leerlingen en de thuissituatie. Dat kan de resultaten beïnvloed hebben. Er is echter bewust gekozen voor deze beperking van het onderzoek. Wellicht is het verschil tussen beiden typen scholen groter wanneer alle factoren meegenomen worden. Het is daarom interessant om bij een vervolgonderzoek ook te kijken of er een relatie is tussen het behaalde resultaat en een hoog of laag IQ. Er zijn eenvoudige IQ testen waarbij de leerling figuren moet draaien om te kijken of ze al dan niet overeenkomen met elkaar. Deze testen zijn af te nemen met een laptop en nemen niet veel tijd in beslag. De scores van de IQ test kunnen dan gekoppeld worden aan de scores van het Anglia examen. Ook is het interessant om te kijken of er een verschil in de resultaten is tussen allochtone en autochtone leerlingen. Daarnaast is het interessant om te kijken welke sociolinguïstische aspecten in de omgeving van de leerling het taalniveau bevorderen of remmen.

Uiteindelijk bleek er een verschil te zijn tussen beiden Typen scholen, een verschil dat vraagt om vervolgonderzoek, de aanzet daartoe is hierbij gegeven.

## **Bibliografie**

Appel, R. & A. Vermeer. (1993). Uitbreiding van de lexicale vaardigheid in een tweede taal, In Blankenstijn, C., & Scheper, A. (red.), *Taalvaardigheid* (111-126). Dordrecht: ICG Publications.

Bergh, H. van den, Evers-Vermeul, J., & Haas, Tessa de, (2009). Doorlopende leerlijnen voor het taalonderwijs. In A. Backus, M. Keijzer, I. Vedder, & B. Weltens (red.), *Anela conferentiebundel* (408-415). Delft: Eburon.

Birdsong, D. (1999). *Second language acquisition and the critical period hypothesis*. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Bialystok, E., Craik, I. M., Klein, R., & Viswanathan, M. (2004). Bilingualism, aging and cognitive control, evidence from the Simon task. *Psychology and Aging*, 19(2), 290–303.

Clyne, M. (red.). (1986). *An early start. Second language at primary school*. Melbourne, Australia: River Seine publications.

Clyne, M., Jenkins, C., Chen, I.Y., Tsokalidou, R., & Wallner, Y. (1995). *Developing second language from primary school: models and outcomes*. Canberra: National Languages and Literacy Institute of Australia Limited.



Dekeyser, R., & Larson- Hall, J. (2005). What does the critical period really mean? In J.F. Kroll, & A.M.B. de Groot (red.) *Handbook of bilingualism: Psycholinguistic approaches*. (88-108), Oxford: Oxford University Press.

Dörnyei, Z. (2006). Individual differences in second language acquisition. *AILA Review*, 19, 42-68.

Ellis, N. (2008). Implicit and explicit knowledge about language. In J. Cenoz, & N. H. Hornberger (red.), *Encyclopedia of language and education*, 2<sup>nd</sup> edition (Vol. 6), (1-13). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Johnson, J., & Newport, E. (1989). Critical period effects in second language learning: The influence of maturational state on the acquisition of English as a second language. *Cognitive Psychology*, 21, 60-99.

Genesee, F. (1981). A comparison of early and late second language learning. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 13, 115-127.

Genesee, Fred. (1987). Learning through two languages: studies of immersion and bilingual education. In T. K. Bhatia, & W. C. Ritchie (red.). *The handbook of bilingualism*. Malden, Oxford & Carlton: Blackwell publishing.

Genesee, Fred. (2004). What do we know about bilingual education for majority-language students? In T. K. Bhatia, & W. C. Ritchie (red.). *The handbook of bilingualism* (547-576). Malden, Oxford & Carlton: Blackwell publishing.

Goorhuis-Brouwer, S., Bot, C.L.J. de. (2005). Heeft vroeg vreemde-talenonderwijs een negatief effect op de Nederlandse taalontwikkeling van kinderen?. *Levende Talen Tijdschrift*, 6( 3), 3-7.

Hawkins, R. (2007). *Second language syntax, A generative introduction*. Malden, Oxford & Carlton: Blackwell publishing.

Hulstijn, J.H. (2005). Impliciete en expliciete taalverwerving. In J.E. Grezel (red.), *Gloria Bondi. Liber amicorum voor Bondi Sciarone* (89-94). Amsterdam: Boom.

Krashen, S., Terrel, D. (1983). *The natural approach. Language acquisition in the classroom*. London: Pergamon Press.

Lenneberg, E. H. (1967). *Biological foundations of language*. New York: John Wiley & Sons, Inc.

Malson, L. (1972). *Wolf children and the problem of human nature: With the complete text of the wild boy of Aveyron*. London: Monthly Review Press.

Marinova-Todd, S. H., Marshall, B., and Snow, C. (2000). Three misconceptions about age and L2 learning. *TESOL Quarterly*, 34, 349-34.

Montessori, Maria. (1963). *The secret of childhood*. Bombay: Orient Blackswan.

Moonen, M., Graaff, R. de, Westhoff, G., & Brekelmans, M. (2008). Testing the multi-feature hypothesis: Tasks, mental actions and second language acquisition. (Doctoraal proefschrift, Universiteit Utrecht, IVLOS, 2008).

Rymer, Russ.(1994). *Genie: A scientific tragedy*. New York: Harper Perennial.

Slangen, N. (2005). Onderzoeksrapportage Vervroegd Engels. Bekeken op 18-6-2009 van <http://www.Euroschool.nl>.

Westhoff, G. (2005). Engels is niet genoeg. *Het onderwijsblad*, 1, 31-33.