

Vroeg Engels in het basisonderwijs

Een onderzoek naar de opbrengst van Engels
vanaf groep 1

Mariëlle Gidding
3113655
Masterscriptie
Taal, Mens en Maatschappij
Universiteit Utrecht
Juni 2011

Begeleider: Dr. Sharon Unsworth
Tweede lezer: Dr. Hans Van de Velde

Dankwoord

Ik wil graag een aantal mensen bedanken voor hun hulp bij de totstandkoming van deze scriptie. Ten eerste mijn begeleider, dr. Sharon Unsworth, voor haar waardevolle commentaar in elke fase van het onderzoek. Mijn dank gaat ook uit naar Liv Persson, die me alle benodigde informatie heeft gegeven over de tests. Ook wil ik de leerkrachten en leerlingen bedanken van de drie scholen die wilden deelnemen aan dit onderzoek. Bedankt voor jullie tijd, enthousiasme en interesse. Zonder jullie had ik dit onderzoek niet uit kunnen voeren.

Inhoud

| | | |
|-------|--|----|
| 1. | Inleiding | 2 |
| 2. | T2-verwerving bij kinderen | 4 |
| 2.1 | T2-verwerving in een natuurlijke situatie | 4 |
| 2.2 | T2-verwerving in het basisonderwijs | 5 |
| 2.2.1 | Soorten tweetalig onderwijs | 6 |
| 2.2.2 | Startleeftijd | 6 |
| 2.2.3 | Onderwijstijd | 9 |
| 2.2.4 | Onderwijsmethode | 10 |
| 2.2.5 | Intelligentie | 11 |
| 3. | De situatie in Nederland | 14 |
| 3.1 | Engels in het basisonderwijs | 14 |
| 3.2 | Vroeg vreemdetalenonderwijs | 17 |
| 4. | Onderzoeksvraag | 21 |
| 5. | Methode | 23 |
| 5.1 | Scholen | 23 |
| 5.2 | Participanten | 24 |
| 5.3 | Tests | 25 |
| 5.4 | Procedure | 27 |
| 6. | Resultaten | 29 |
| 6.1 | Vvto versus eibo | 29 |
| 6.2 | De receptieve woordenschat van vvto-leerlingen | 30 |
| 6.3 | De receptieve grammatica van vvto-leerlingen | 32 |
| 6.4 | De relatie met het schooladvies | 40 |
| 7. | Discussie en conclusie | 42 |
| 7.1 | Beantwoording onderzoeksvragen | 42 |
| 7.2 | Beperkingen van het onderzoek | 45 |
| 7.3 | Ideeën voor vervolgonderzoek | 47 |
| 7.4 | Conclusie | 47 |
| | Referenties | 49 |
| | Bijlage | 52 |

1. Inleiding

In 2002 is in Barcelona door de Europese Raad van Ministers opgeroepen tot acties om de beheersing van talen door Europese burgers te verbeteren.

“The European Council calls for further action in this field: (...) to improve the mastery of basic skills, in particular by teaching at least two foreign languages from a very early age” (European Council Barcelona, 2002: 20).

Hoe de lidstaten van de Europese Unie dit uit gingen werken, konden zij zelf bepalen. In Nederland vroeg de Tweede Kamer de Onderwijsraad advies uit te brengen over het vreemdetalenonderwijs. De vraag was hoe ervoor gezorgd kon worden dat meer Nederlanders meer talen beheersen en op een hoger niveau. De Onderwijsraad (2008) adviseerde om in het basisonderwijs eerder te beginnen met het aanbieden van een vreemde taal dan nu gebruikelijk is. De meest aangewezen taal is Engels, omdat veel kinderen al van jongs af aan met deze taal in aanraking komen en het een lingua franca is. De Onderwijsraad stelde voor om basisscholen een keuze te laten maken tussen beginnen met het aanbieden van Engels in groep 1 of in groep 5. Hierdoor zouden kinderen het Engels eerder beheersen dan wanneer ze pas vanaf groep 7 Engels krijgen, zoals nu meestal het geval is. Niet alleen omdat ze dan meer tijd hebben om Engels te leren, maar ook omdat kinderen tot een bepaalde leeftijd een taal spelenderwijs en vrijwel moeiteloos kunnen leren.

Inmiddels zijn er steeds meer basisscholen waar vóór groep 7 met Engels wordt begonnen. Dit wordt vroeg vreemdetalenonderwijs (vvto) genoemd. In schooljaar 2010-2011 zijn er zo'n 450 basisscholen die vvto-Engels aanbieden.¹ In 2009-2010 waren dat er 278 (Europees Platform, 2009) en in 2004-2005 waren dat er nog maar 39 (Deelder & Maljers, 2005). Het aantal basisscholen waar vvto wordt ingevoerd neemt dus enorm toe. Inmiddels zijn er ook een aantal basisscholen waarvan de leerlingen die nu in groep 8 zitten, al sinds groep 1 Engels hebben gehad. Er is echter nauwelijks iets bekend over het niveau Engels dat deze leerlingen bereiken aan het einde van de basisschool. Scholen zijn vrij om vvto in te vullen zoals zij dat zelf willen en er bestaan geen eindtermen voor vvto. Scholen en ouders weten daarom ook vaak niet wat ze kunnen verwachten van de opbrengst van vvto en in het voortgezet onderwijs weet men niet met welk niveau Engels de vvto-leerlingen instromen. Er

¹ Zie <http://www.europeesplatform.nl/sf.mcgi?3799>. Geraadpleegd op 16 juni 2011.

is dus ook geen doorlopende leerlijn, waardoor de voorsprong die vvto-leerlingen wellicht hebben, in het voortgezet onderwijs mogelijk weer verdwijnt.

In deze scriptie wordt het antwoord gezocht op de vraag op welk niveau vvto-leerlingen, die acht jaar Engels hebben gehad op de basisschool, het Engels beheersen, in vergelijking met leerlingen die alleen in groep 7 en 8 Engels hebben gehad. Zo kan duidelijk worden wat de opbrengst is van vvto. Ook wordt er onderzocht of er een relatie is tussen het niveau Engels van de leerlingen en hun schooladvies. Als het zo is dat leerlingen die op verschillende schoolniveaus zullen instromen, verschillende niveaus Engels bereiken, is dat iets om rekening mee te houden als er eindtermen voor vvto worden ontwikkeld.

De opbouw van de scriptie is als volgt: in hoofdstuk twee wordt er gekeken naar eerder onderzoek met betrekking tot tweedetaalverwerving bij kinderen, in natuurlijke situaties en op school. In hoofdstuk drie wordt vervolgens gekeken hoe de situatie in Nederland is met betrekking tot Engels in het basisonderwijs. In hoofdstuk vier presenteer ik mijn onderzoeksvragen en hypotheses. Hoofdstuk vijf beschrijft de methode van mijn onderzoek. De resultaten van het onderzoek worden gepresenteerd in hoofdstuk zes en hoofdstuk zeven bestaat uit de discussie en conclusie van het onderzoek.

2. T2-verwerving bij kinderen

In dit hoofdstuk wordt eerder onderzoek beschreven op het gebied van tweedetaalverwerving (T2-verwerving) bij kinderen. Eerst wordt T2-verwerving in natuurlijke situaties besproken en vervolgens wordt ingegaan op T2-verwerving in het basisonderwijs.

2.1 T2-verwerving in een natuurlijke situatie

Lenneberg (1967) beschreef in zijn boek 'Biological Foundations of Language' het idee dat er een kritische periode bestaat in het brein voor het verwerven van taal. Dit wordt de *Critical Period Hypothesis* genoemd. De hypothese stelt dat een kind tot aan de puberteit in staat is een taal automatisch te verwerven wanneer het aan die taal wordt blootgesteld. Na die leeftijd is het nog wel mogelijk om een taal te leren, maar gaat dit een stuk moeizamer, omdat de verwerving niet meer automatisch plaatsvindt. Lenneberg baseerde zijn hypothese onder andere op mensen met afasie, een taalstoornis. Iemand die voor de puberteit afatisch werd, bleek zich sneller te herstellen dan iemand die dit na de puberteit werd. Lenneberg concludeerde dat het brein tot rond de puberteit in staat is om schade te herstellen, omdat het brein dan nog plastisch is en alles dus nog niet vast staat. Rond de puberteit is de lateralisatie compleet en is reorganisatie in het brein volgens hem niet meer mogelijk.

De *critical period hypothesis* is van toepassing op zowel eerste- als tweedetaalverwerving in natuurlijke situaties. Sinds de jaren '70 van de vorige eeuw zijn er veel onderzoeken gedaan die een sterke negatieve correlatie laten zien tussen de leeftijd waarop de T2-verwerving begon en de vaardigheid in de T2 (zie voor een overzicht DeKeyser & Larson-Hall, 2005). Echter, niet alle onderzoekers zien dit als een bewijs voor het bestaan van een kritische periode voor taalverwerving in het brein. Een andere verklaring voor het feit dat kinderen een tweede taal moeiteloos oppikken en dat pubers en volwassenen hier vaak veel meer moeite voor moeten doen (en de taal dan doorgaans nog niet perfect leren beheersen), heeft te maken met impliciet en expliciet leren. Impliciete kennis wordt verworven zonder dat men zich daarvan bewust is en expliciete kennis is kennis waarvan men zich wel bewust is, bijvoorbeeld kennis van grammaticaregels. Kinderen kunnen tot ze een jaar of tien zijn alleen maar impliciet leren en volwassenen leren zowel impliciet als expliciet (Hulstijn, 2005). Door voldoende blootstelling aan passend taalaanbod kunnen kinderen een taal uit hun omgeving oppikken. Hulstijn stelt dat volwassenen ook impliciet kunnen leren, maar de impliciete kennis die zij al hebben van hun eerste taal heeft een negatieve invloed op de taal die zij op latere leeftijd leren. Veel fouten die volwassenen in de T2 maken op het

gebied van uitspraak en grammatica zijn te verklaren door de invloed van de moedertaal (Hulstijn, 2005: 2). Bovendien krijgen volwassen T2-leerders vaak minder passend taalaanbod dan kinderen. Impliciet leren is dus lastig voor volwassenen, maar volwassenen zijn wel in staat om expliciet te leren. De grammatica van een taal is echter niet volledig te beschrijven met expliciete regels en daarom is het niet mogelijk om met enkel expliciete kennis een taal perfect te leren beheersen (Hulstijn, 2005: 3).

Maar ongeacht wat de juiste verklaring is, het feit blijft dat talloze onderzoeken hebben aangetoond dat er een sterk negatief verband bestaat tussen de leeftijd waarop iemand begon met de verwerving van een tweede taal en de taalvaardigheid die deze persoon uiteindelijk bereikt in de tweede taal. Hoe ouder iemand dus is als hij begint met de verwerving van een tweede taal, hoe lager de uiteindelijke taalvaardigheid in die taal meestal is, en vice versa. Jonger is dus beter als het gaat om het behalen van het moedertaalniveau.

2.2 T2-verwerving in het basisonderwijs

De constatering dat kinderen tot een bepaalde leeftijd een taal moeiteloos kunnen verwerven is vaak gebruikt als reden voor het vroeg aanbieden van een tweede of vreemde taal² in het primair onderwijs. Maar volgens Patkowski (2003: 183) is de *critical period hypothesis* alleen van toepassing op taalverwerving door aanhoudende natuurlijke en informele blootstelling. De hypothese kan dus niet gegeneraliseerd worden naar situaties waarin de T2-verwerving alleen in beperkte tijd op school plaatsvindt. Volgens Hyltenstam en Abrahamsson (2001: 153) is de vraag of er een kritische periode voor T2-verwerving bestaat ook niet relevant voor het onderwijs: “The question of maturational constraints has negligible, or at least undramatic, consequences for teaching”. Zoals eerder al genoemd werd, leren kinderen op een impliciete manier (Hulstijn, 2005). Het impliciet leren van een taal gaat langzaam en er zijn vele jaren met enorme hoeveelheden input en interactie voor nodig (DeKeyser & Larson-Hall, 2005: 101). Gezien de vaak beperkte tijd die op school aan de taal wordt besteed, wordt het moeilijk om een taal daar impliciet te kunnen leren.

Onderzoeken naar T2-verwerving bij kinderen in een natuurlijke situatie zeggen dus niet direct iets over hoe goed een kind een nieuwe taal kan leren op school. Daarom moet specifiek naar onderzoek naar T2-verwerving op school gekeken worden om te kunnen achterhalen onder welke condities een kind een taal het beste kan leren op school, om tot een zo hoog mogelijk niveau te komen. Hieronder wordt eerst iets uitgelegd over verschillende

² Men spreekt van een tweede taal als die taal een omgangstaal is in de gemeenschap waarin de leerder zich bevindt en van een vreemde taal wanneer de taal niet als voertaal wordt gebruikt in die gemeenschap. Met T2-verwerving wordt hier zowel de verwerving van een tweede als van een vreemde taal bedoeld.

soorten tweetalig onderwijs en vervolgens wordt er gekeken naar de invloed van de startleeftijd, onderwijstijd, onderwijsmethode en de intelligentie van het kind op de taalvaardigheid in de te leren taal.

2.2.1 Soorten tweetalig onderwijs

Er zijn verschillende manieren waarop scholen een tweede of vreemde taal in hun onderwijs kunnen aanbieden. Twee manieren, zoals beschreven door Baker (2006), worden hieronder kort besproken.

Onderdompelingsonderwijs is voortgekomen uit een Canadees experiment in de jaren '60. Bij onderdompelingsonderwijs wordt de tweede taal gebruikt als instructietaal. Het curriculum is verder hetzelfde als bij scholen waar de eerste taal als instructietaal wordt gebruikt. De leerkrachten zijn allemaal tweetalig en alle leerlingen hebben bij binnenkomst geen of zeer beperkte vaardigheden in de tweede taal (Baker, 2006: 246, 247). Programma's voor onderdompelingsonderwijs kunnen van elkaar verschillen op het gebied van de leeftijd waarop de onderdompeling begint en de hoeveelheid tijd die besteed wordt aan onderdompeling. De onderdompeling kan beginnen op de kleuterschool, op negen- of tienjarige leeftijd, of op de middelbare school. De leerlingen kunnen voor 100% van de tijd worden ondergedompeld in de vreemde taal of slechts de helft van de tijd (Baker, 2006: 245).

Op veel scholen wordt slechts één taal gebruikt als instructietaal, de taal die gesproken wordt door de meerderheid van de gemeenschap. Een vreemde taal wordt dan als leerobject beschouwd en onderwezen als een apart vak. Dit wordt vreemdetalenonderwijs genoemd. De resultaten die vreemdetalenonderwijs oplevert zijn erg wisselend. In sommige landen zijn leerlingen na afloop van het onderwijs in de vreemde taal niet in staat om een gesprek te voeren met een moedertaalspreker van die taal. In andere landen kunnen veel leerlingen de vreemde taal vloeiend spreken als ze van school komen (Baker, 2006: 224). Op basisscholen in Nederland is vreemdetalenonderwijs de meest voorkomende onderwijsmethode voor het leren van een vreemde taal. Meestal wordt de vreemde taal (in dit geval Engels) pas vanaf groep 7 gegeven, maar een eerdere start komt steeds vaker voor (zie hoofdstuk 3).

2.2.2 Startleeftijd

Het effect van vroeg Engels op een Japanse basisschool werd onderzocht door Oller en Nagato (1974). Zij vergeleken de resultaten op een cloze test (een gatentekst waarbij leerlingen plausibele woorden moeten invullen op de lege plekken in de tekst) van leerlingen die vanaf hun zesde Engelse les hebben geleerd op school en leerlingen die Engels leerden

vanaf hun twaalfde. De leerlingen die vroeger waren begonnen kregen de eerste vier jaar 120 minuten Engels per week en in de twee jaar daarna 80 minuten per week. De cloze test werd gemaakt door zowel vroege als late starters in drie verschillende leerjaren, waarin de leerlingen dertien, vijftien en zeventien jaar oud waren. Er bleek een significant verschil te zijn tussen de resultaten op de test van de vroege en de late starters op de leeftijd van dertien jaar. Wanneer de leerlingen vijftien zijn is het verschil kleiner geworden, hoewel het nog steeds significant is. Op de leeftijd van zeventien zijn de verschillen tussen de twee groepen leerlingen niet meer significant. Oller en Nagato concluderen dat dit specifieke programma voor vroeg Engels geen blijvend positief effect heeft. Echter, de vroege en late starters uit dit onderzoek worden vanaf hun dertiende samengevoegd in de lessen Engels. De vroege starters krijgen hierdoor mogelijk niet de kans om op hun niveau en tempo verder te leren (Oller & Nagato, 1974: 18). De vraag is of de verschillen tussen de vroege en late starters ook gereduceerd zouden zijn als zij gescheiden zouden zijn gebleven in de lessen Engels.

Twee andere onderzoeken waarin de vroege starters het niet beter deden dan de late starters zijn die van Muñoz (2006) en Cenoz (2003). Beide onderzoeken werden uitgevoerd in het kader van het Barcelona Age Factor (BAF) Project. Dit project werd opgezet nadat in Spanje de startleeftijd voor Engels in het basisonderwijs werd verlaagd van elf jaar naar acht jaar (Muñoz, 2006). De invoering van het nieuwe curriculum duurde enkele jaren en dat maakte het mogelijk om tegelijkertijd de vorderingen te volgen van kinderen die op achtjarige leeftijd en op elfjarige leeftijd begonnen met het leren van Engels. Muñoz (2006) nam verschillende tests af, waarmee de vaardigheden spreken, luisteren, lezen en schrijven werden getoetst. De tests werden zowel bij de vroege starters (startleeftijd acht jaar) als bij de late starters (startleeftijd elf jaar) afgenomen, op drie verschillende momenten. Beide groepen hadden op de meetmomenten respectievelijk 200, 416 en 726 uur instructie gehad. Kinderen die buiten school ook blootgesteld werden aan Engels werden geëxcludeerd, zodat de resultaten enkel het gevolg zijn van de blootstelling op school. Uit de resultaten bleek dat de latere starters het op elk moment beter deden dan de vroege starters en dat zij ook sneller vooruitgang boekten dan de vroege starters. In de tijdsperiode van het onderzoek (negen jaar) halen de vroege starters de late starters niet in, hoewel de verschillen tussen de twee groepen bij het derde meetmoment kleiner werden. Dit komt waarschijnlijk door de cognitieve ontwikkeling van de vroege starters (Muñoz, 2006: 34).

Ook Cenoz (2003) onderzocht de invloed van de startleeftijd op de taalvaardigheid Engels van Spaanse kinderen. Ze vergeleek drie groepen. De eerste groep bestond uit tienjarige kinderen (startleeftijd vier jaar), de tweede groep bestond uit dertienjarige kinderen

(startleeftijd acht jaar) en de derde groep bestond uit zestienjarige kinderen (startleeftijd elf jaar). Alle groepen hadden op het meetmoment 600 uur instructie gehad en voor alle kinderen gold dat zij buiten school niet aan Engels werden blootgesteld. Er werden zes tests afgenomen. De late starters bleken op alle tests significant hogere scores te halen dan de jongere starters, behalve op de schrijftest. Een mogelijke verklaring die wordt gegeven voor het succes van de late starters is dat zij cognitief verder ontwikkeld zijn (Cenoz, 2003: 89).

Een punt van kritiek op de onderzoeken van het BAF Project komt van Larson-Hall (2008). De kinderen uit de onderzoeken van Muñoz (2006) en Cenoz (2003) werden getest na een gelijk aantal uur instructie. De vroege starters waren op de meetmomenten dus jonger dan de late starters. Larson-Hall (2008: 38) wijst erop dat er bewijs bestaat dat oudere leerders beter in staat zijn om tests te maken dan jonge leerders, die cognitief nog minder ontwikkeld zijn. Oudere kinderen (in dit geval de late starters) zijn dus al in het voordeel bij het maken van de tests.

Larson-Hall (2008) onderzocht zelf of er een relatie bestaat tussen de leeftijd waarop leerlingen beginnen met het leren van Engels en hun scores op een grammaticale beoordelingstaak. Haar onderzoeksgroep bestond uit Japanse studenten die rond de negentien jaar oud waren op het testmoment. Zij waren allen voor hun twaalfde begonnen met het leren van Engels op school en kregen maximaal vier uur instructie per week. Er bleek een significante negatieve correlatie te bestaan tussen de startleeftijd van de studenten en hun score op de grammaticale beoordelingstaak, waarbij er gecontroleerd werd voor taalaanleg en de hoeveelheid input die zij gehad hebben. Hoe jonger de studenten dus begonnen waren met het leren van Engels op de basisschool, hoe hoger ze scoorden op de grammaticale beoordelingstaak.

De vroege starters zijn ook in het voordeel in het onderzoek van Domínguez en Pessoa (2005). Kinderen die vanaf de kleuterschool Spaans leerden werden vergeleken met kinderen die pas één jaar Spaans leerden, op het moment dat zij allen in het Amerikaanse equivalent van groep 8 zaten. De vroege starters leerden toen dus al zes jaar Spaans. De vroege starters hadden een betere spreek- en schrijfvaardigheid dan de late starters.

Op basis van deze onderzoeken zou geconcludeerd kunnen worden dat vroege starters beter presteren dan late starters, wanneer de late starters de vreemde taal pas sinds één jaar leren. Dit blijkt uit het onderzoek van Domínguez en Pessoa (2005) en de groep met dertienjarigen uit het onderzoek van Oller en Nagato (1974). Wanneer de latere starters enkele jaren bezig zijn met het leren van de vreemde taal, kunnen zij beter presteren dan vroege starters. Dit blijkt uit de onderzoeken van Muñoz (2006) en Cenoz (2003). Met het oog op de

genoemde kritiek op deze onderzoeken is het wel de vraag of het verschil tussen de vroege en late starters echt zo groot en dus significant is als wordt gesteld. Wellicht zou het verschil minder groot zijn als oudere leerlingen niet bij voorbaat al in het voordeel zijn, omdat zij beter in staat zijn tests te maken dan jongere leerlingen. Bovendien bleek uit het onderzoek van Larson-Hall (2008) dat vroegere starters beter scoorden op een grammaticale beoordelingstaak dan latere starters, op het moment dat zij al een jaar of tien Engels leerden. Late starters halen vroege starters dus niet automatisch op elk aspect van de taal in na een bepaald aantal jaar.

2.2.3 Onderwijstijd

Het is een logische gedachte dat iemands taalbeheersing beter wordt naarmate hij meer is blootgesteld aan de doeltaal. Dat is ook een van redenen dat scholen eerder beginnen met het aanbieden van een vreemde taal: als je eerder begint, heb je meer tijd om te leren. García Mayo (2003) onderzocht of de duur van de blootstelling aan de doeltaal in een schoolsetting van invloed was op de prestaties op een grammaticale beoordelingstaak. Taalleerders tussen de elf en veertien jaar, die 396 uur Engels hadden gehad op school in vier jaar tijd, moesten van een aantal zinnen aangeven of die grammaticaal correct waren. Dezelfde taalleerders deden de grammaticale beoordelingstaak twee jaar later nogmaals, nadat ze allemaal 594 uur Engels hadden gehad. Ze gaven toen vaker het juiste antwoord en gaven minder vaak aan het antwoord niet te weten dan twee jaar eerder. Dus hoe langer de blootstelling aan de doeltaal, hoe meer de prestaties op die van een moedertaalspreker gaan lijken.

Ook de spreekvaardigheid van leerlingen wordt beter naarmate zij in de klas meer tijd besteed hebben aan de vreemde taal. White en Turner (2005) vergeleken twee Canadese programma's voor het leren van Engels als tweede taal. De leerlingen in beide programma's hadden tot hun elfde 144 uur besteed aan het leren van Engels (twee jaar lang twee uur per week). In het daaropvolgende schooljaar volgde de ene groep leerlingen een intensief programma waarin zij gedurende vijf maanden 400 uur Engels kregen. De andere groep leerlingen volgden een programma waarin zij gedurende tien maanden in totaal 36 uur besteedden aan het leren van Engels (een uur per week). De groep leerlingen die het intensieve programma hadden gevolgd, hadden een significant hogere vooruitgang geboekt op drie spreektaken dan de leerlingen van het andere programma. Volgens White en Turner (2005: 507) komt dit niet alleen door de grotere hoeveelheid tijd die de leerlingen in het intensieve programma aan Engels hebben besteed, maar ook door de tijdsdistributie. Wanneer er hele dagen worden besteed aan het leren van Engels, in plaats van een uur per week, is er

meer gelegenheid om dingen nog eens uit te leggen of om verbanden te leggen met andere onderwerpen of activiteiten. Hierdoor kunnen bijvoorbeeld bepaalde woorden en structuren vaker herhaald worden, in een betekenisvolle context.

Canadees onderzoek heeft laten zien dat kinderen in een programma voor totale onderdompeling over het algemeen een hoger niveau van taalvaardigheid in de T2 bereikten dan kinderen in een programma voor gedeeltelijke onderdompeling (Genesee, 1987, geciteerd in Genesee, 2004: 559). Dit blijkt echter niet altijd het geval te zijn. Uit onderzoek van Stevens (1983) bleek dat kinderen in een programma voor totale onderdompeling een vergelijkbare taalvaardigheid in de T2 hadden als kinderen in een programma voor gedeeltelijke onderdompeling. Dit kwam volgens haar door de onderwijsmethode: het programma met de totale onderdompeling was groepsgeoriënteerd en het programma van de andere kinderen was meer op het individu gericht, waarbij de kinderen zelf keuzes mochten maken. Meer aandacht voor het individu leidde dus tot een hogere taalvaardigheid, omdat ieder op zijn eigen niveau kon werken. De manier waarop de onderwijstijd wordt ingericht is dus ook van belang.

2.2.4 Onderwijsmethode

De manier waarop het onderwijs wordt vormgegeven is ook van invloed op ontwikkeling van de T2. De kwaliteit van de instructie, het materiaal, de continuïteit van het programma en de bekwaamheid van de leerkracht zijn factoren die mede bepalen of het onderwijs succesvol is (Genesee, 2004: 550).

Onderzoek in verschillende settings heeft aangetoond dat leerlingen in onderdompelingsprogramma's een significant hogere taalvaardigheid in de T2 bereiken dan leerlingen die conventionele instructie krijgen, dus instructie die puur op taalverwerving is gericht en die in geringe mate plaatsvindt (Genesee, 2004: 551). Het aanbieden van (een deel van) het normale curriculum in de T2 zorgt dus voor een betere taalvaardigheid in die taal.

DeKeyser en Larson-Hall (2005) wijzen er op dat bij de ontwikkeling van een onderwijsprogramma rekening moet worden gehouden met de leeftijd van de taalleerders. Kinderen leren impliciet en pubers en volwassenen leren voornamelijk expliciet. Daarom moet er bij vreemdetalenonderwijs aan kinderen sprake zijn van grote hoeveelheden input en interactie en bij onderwijs aan pubers en volwassenen moet er aandacht zijn voor de vorm, zodat hun expliciete leermechanismes gestimuleerd worden.

Van essentieel belang voor een goede taalontwikkeling in de vreemde taal is continuïteit (Herder & De Bot, 2007). Het is belangrijk dat er wordt gekeken naar wat

leerlingen al weten en kunnen en dat hun kennis en vaardigheden vanaf dat punt verder ontwikkeld worden. Er is sprake van een goede continuïteit wanneer leerlingen niet hoeven te herhalen wat zij al weten en ook niets hoeven te leren wat nog te hoog gegrepen is (Hunt, Barnes, Powell, Lindsay & Muijs, 2005: 385).

2.2.5 Intelligentie

De relatie tussen de taalvaardigheid en de intelligentie van Engelssprekende leerlingen in Franstalig onderdompelingsonderwijs is onderzocht door Genesee (1976). Op basis van hun score op een IQ-test werden leerlingen geïnclassificeerd als gemiddeld, benedengemiddeld of bovengemiddeld. Basisschoolleerlingen die benedengemiddeld scoorden op de IQ-test haalden lagere scores dan gemiddelde en bovengemiddelde leerlingen als het ging om lezen en schrijven in het Frans. Maar op het gebied van spreken en luisteren was er geen verschil tussen de leerlingen. Dit komt volgens Genesee (1976: 279) doordat onderdompelingsonderwijs overeenkomsten heeft met eerste taalverwerving. Alle kinderen, ongeacht hun IQ, leren hun moedertaal spreken en verstaan. Hierbij wordt er gefocust op de betekenis van wat er wordt gezegd en niet op de grammaticale correctheid. Ook in onderdompelingsonderwijs gaat het in de eerste plaats om communicatie. Bovendien krijgen de leerlingen veel T2-input. Zo leren alle leerlingen de tweede taal te spreken en te verstaan. Lezen en schrijven zijn vaardigheden die in de eerste taal samenhangen met de intelligentie van een leerling en het is dus niet verbazingwekkend dat dit in de tweede taal ook zo is.

Kristiansen (1990) analyseerde de relatie tussen de verwerving van een vreemde taal en non-verbale intelligentie. Er werden tests afgenomen bij 600 Finse en 168 Indiase leerlingen van twaalf en dertien jaar oud. De Finse leerlingen leerden sinds vier jaar een vreemde taal (Engels of Zweeds) en de Indiase leerlingen leerden al acht jaar Engels als vreemde taal. De non-verbale intelligentie van de leerlingen werd in kaart gebracht door middel van Raven's Progressive Matrices test. Deze test wordt gezien als een test voor abstracte intelligentie (Kristiansen, 1990: 60). Hiermee werd het vermogen gemeten van de leerlingen om analoog en inductief te redeneren. De leerlingen werden aan de hand van de score op deze test ingedeeld in drie categorieën: lage non-verbale intelligentie, gemiddelde non-verbale intelligentie en hoge non-verbale intelligentie. De taalvaardigheidstest was een geschreven test waarin het begrip (lezen) en de productie (schrijven) van de vreemde taal getest werden. De scores op de taalvaardigheidstest van de leerlingen met een lage non-verbale intelligentie, gemiddelde non-verbale intelligentie en hoge non-verbale intelligentie bleken significant van elkaar te verschillen. Dit gold voor begrip en productie en zowel voor

de Finse als de Indiase leerlingen. Als het gaat om lezen en schrijven gaat een hogere non-verbale intelligentie dus gepaard met een hogere taalvaardigheid in de vreemde taal. Vanwege het grote aantal participanten was het praktisch niet mogelijk om te testen of deze relatie ook geldt voor de vaardigheden spreken en schrijven. Dit zou wel interessant zijn geweest, omdat de leerlingen uit het onderzoek van Kristiansen niet ondergedompeld werden in de vreemde taal en hun situatie dus minder overeen kwam met die van eerste taalleerders dan in het bovengenoemde onderzoek van Genesee (1976). De vraag is of er voor de vaardigheden spreken en luisteren ook een duidelijke relatie is met intelligentie als leerlingen de vreemde taal enkel als apart vak onderwezen krijgen.

Deze vraag wordt deels beantwoord door Alexiou (2009). Haar onderzoek richt zich niet op spreek- en luistervaardigheid in het algemeen, maar op de receptieve en productieve Engelse woordenschat van leerlingen die Engels als vreemde taal leren. De participanten waren vijf- tot negenjarige Griekse kinderen. Alexiou (2009) onderzocht of er een relatie was tussen de Engelse woordenschat van deze leerlingen en bepaalde cognitieve vaardigheden die taalaanleg meten. Een van de cognitieve taken die de leerlingen moesten doen deed een beroep op hun vermogen analoog en inductief te redeneren (Alexiou, 2009: 53). Deze taak test dus dezelfde vaardigheid als de test uit het onderzoek van Kristiansen (1990) waarmee de non-verbale intelligentie gemeten werd. Er was een statistisch significante correlatie tussen deze redentietask en de receptieve woordenschat ($r = 0,447$) en tussen de taak en de productieve woordenschat ($r = 0,427$). Voor de basisschoolleerlingen uit dit onderzoek geldt dus dat hun Engelse woordenschat groter is naarmate zij beter zijn in analoog en inductief redeneren.

Op het gebied van lees- en schrijfvaardigheid in de vreemde taal lijkt er dus een relatie met intelligentie te zijn, zowel voor leerlingen die ondergedompeld worden in de vreemde taal als voor leerlingen die de taal enkel als vak op zich aangeboden krijgen. Er is geen relatie tussen intelligentie en spreek- en luistervaardigheid voor leerlingen in onderdompelingsonderwijs. Voor leerlingen in het reguliere vreemdetalenonderwijs blijkt er wel een relatie te bestaan tussen (non-verbale) intelligentie en de receptieve en productieve woordenschat in de vreemde taal.

In dit hoofdstuk is naar voren gekomen dat leerlingen die vroeg starten met het leren van een vreemde taal op school niet altijd vaardiger zijn in die taal dan leerlingen die later starten met het leren van de vreemde taal. Op het moment dat de late starters de vreemde taal pas een jaar leren, zijn de vroege starters wel vaardiger dan de late starters. Hoe meer tijd leerlingen

besteden aan het leren van de taal, hoe beter zij worden in de taal. Om de vaardigheid in de vreemde taal zoveel mogelijk te vergroten, is het belangrijk dat er bij de ontwikkeling van het onderwijsprogramma rekening wordt gehouden met de leeftijd van de leerlingen. Ook is continuïteit in het programma van groot belang. De taalvaardigheid van leerlingen wordt bovendien groter als (een deel van) het normale curriculum wordt aangeboden in de vreemde taal. Bij leerlingen die een vreemde taal enkel als vak leren op school is er een relatie tussen hun non-verbale intelligentie en hun vermogen om te lezen en schrijven in de vreemde taal. Ook is er een relatie tussen hun non-verbale intelligentie en hun receptieve en productieve woordenschat.

3. De situatie in Nederland

In het vorige hoofdstuk is besproken welke factoren een rol spelen bij T2-verwerving in het basisonderwijs en wat die rol dan precies is. In dit hoofdstuk wordt gekeken hoe het vak Engels in het Nederlandse basisonderwijs wordt vormgegeven, waarbij wordt gelet op de in het vorige hoofdstuk genoemde factoren. Eerst wordt het reguliere programma besproken waarin leerlingen in de bovenste twee groepen van het basisonderwijs Engels krijgen en vervolgens wordt er ingegaan op vroeg vreemdetalenonderwijs, waarin leerlingen vanaf een eerdere groep Engels krijgen.

3.1 Engels in het basisonderwijs

Sinds 1986 is het in Nederland verplicht om het vak Engels te onderwijzen in groep 7 en 8 van het basisonderwijs. Engels in groep 7 en 8 wordt ook wel aangeduid met 'eibo' (dit staat voor 'Engels in het basisonderwijs'). Aanvankelijk werd er geen indicatie gegeven van de onderwijstijd die aan Engels moest worden besteed. Uit richtlijnen uit 1988 blijkt echter dat het gaat om honderd uur in totaal, wat neerkomt op iets meer dan een uur per week per groep (Bodde-Alderlieste & Van der Meij-Dijkman, 2007). Pas in 1993 werden de eerste kerndoelen voor Engels in het basisonderwijs geformuleerd.³ Kerndoelen geven aan waar scholen naartoe moeten werken in een bepaald vakgebied. Het zijn streefdoelen, geen verplichte eindtermen waaraan alle leerlingen moeten voldoen. De kerndoelen geven enkel een inspanningsverplichting voor de school aan. De kerndoelen zijn enkele keren gewijzigd en de meest recente kerndoelen dateren van 2006. Het doel van Engels in het basisonderwijs is "om een eerste basis te leggen om te kunnen communiceren met moedertaalsprekers of anderen die buiten school Engels spreken" (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2006: 21). De focus ligt daarom op mondelinge communicatie en het lezen van eenvoudige teksten. In het kerndoelenboekje zijn de volgende doelen te vinden (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2006: 25):

- De leerlingen leren informatie te verwerven uit eenvoudige gesproken en geschreven Engelse teksten.
- De leerlingen leren in het Engels informatie te vragen of geven over eenvoudige onderwerpen en zij ontwikkelen een attitude waarbij ze zich durven uit te drukken in die taal.

³ <http://home.planet.nl/~bodde009/pages/eibo.htm>. Geraadpleegd op 25 maart 2011.

- De leerlingen leren de schrijfwijze van enkele eenvoudige woorden over alledaagse onderwerpen.
- De leerlingen leren om woordbetekenissen en schrijfwijzen van Engelse woorden op te zoeken met behulp van het woordenboek.

Sinds 1987 voert het Cito in opdracht van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap Periodieke Peilingen van het Onderwijsniveau (PPON) uit in het basisonderwijs. In 2006 werd de derde peiling voor het vak Engels uitgevoerd, waar 80 scholen en 1778 leerlingen aan meededen. Daarin werd onder andere gekeken naar de vormgeving van het onderwijs en naar de vaardigheden van leerlingen in groep 8. Uit het onderzoek kwam naar voren dat 95% van de leerkrachten in groep 7 en 93% van de leerkrachten in groep 8 (vrijwel) wekelijks Engels geeft (Heesters, Feddema, Van der Schoot & Hemker, 2008). In beide jaargroepen wordt gemiddeld ongeveer drie kwartier per week Engels gegeven. Uit het PPON-onderzoek komt verder naar voren dat leerkrachten vooral bezig zijn met mondelinge taalvaardigheid, wat in overeenstemming is met de focus van de kerndoelen op mondelinge communicatie. In meer dan 90% van de groepen wordt de Engelse les gegeven door de eigen groepsleerkracht. Ongeveer de helft van de leerkrachten geeft aan Engels op de pabo te hebben gehad, 14% van de leerkrachten heeft een nascholingscursus eibo gedaan en maar liefst een derde van de leerkrachten geeft aan geen specifieke scholing in het Engels te hebben gehad. Tenslotte zegt een derde van de leerkrachten Engels tijdens de Engelse les nooit als instructietaal te gebruiken, een derde doet dit regelmatig en een derde doet dit vaak.

Bij het interpreteren van de vaardigheden van de leerlingen in groep 8 is gebruik gemaakt van standaarden die gerelateerd zijn aan de kerndoelen. De standaard Minimum geeft het niveau aan dat vrijwel alle leerlingen (90-95%) aan het einde van de basisschool zouden moeten kunnen halen. De standaard Voldoende zou door 70-75% van de leerlingen gehaald moeten kunnen worden en geeft het niveau aan waarop leerlingen de kerndoelen in voldoende mate beheersen. In Tabel 1 wordt weergegeven hoeveel procent van de leerlingen de standaard Minimum en Voldoende haalden, per vaardigheid.

Tabel 1. Resultaten periodieke peiling Engels per vaardigheid.

| Vaardigheid | Standaard Minimum | Standaard Voldoende |
|---------------------------|--------------------------|----------------------------|
| Woordenschat | 84% | 50% |
| Leesvaardigheid | 92% | 50% |
| Luistervaardigheid | 94% | 66% |

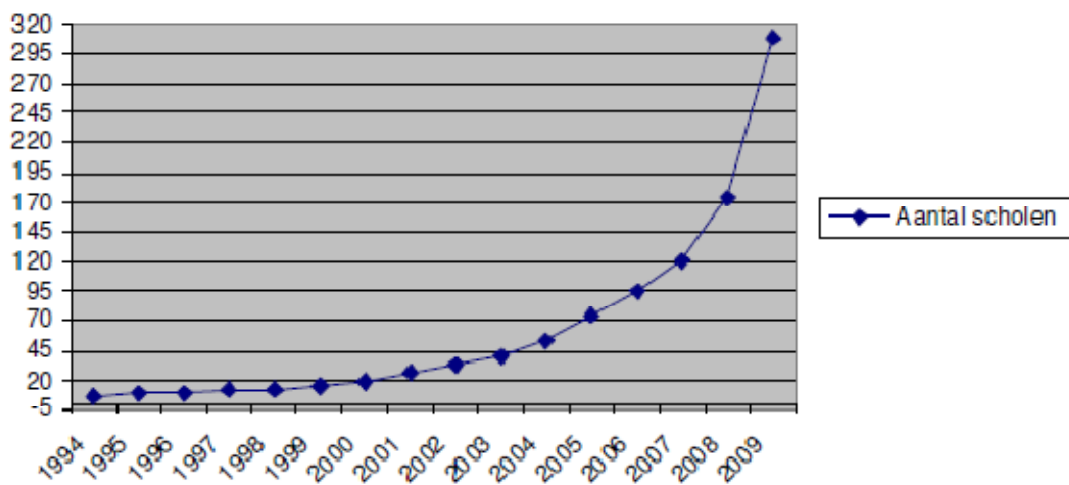
Hieruit blijkt dat het beoogde percentage leerlingen de standaard Minimum bereikt voor lezen en luisteren. Nog net iets te weinig leerlingen halen de standaard Minimum voor het onderdeel woordenschat. Voor alle vaardigheden geldt dat te weinig leerlingen deze op een voldoende niveau beheersen. Over het algemeen kan dus gezegd worden dat de resultaten voor eibo onder het verwachte niveau liggen.

In het PPON-onderzoek zijn de scores van de leerlingen op de verschillende toetsen ook nog uitgesplitst naar doorstroomniveau, het schoolniveau waarop de leerlingen in het voortgezet onderwijs zullen instromen. De genoemde niveaus zijn basisberoepsgerichte leerweg (vmbo-b), kaderberoepsgerichte leerweg (vmbo-k), gemengde of theoretische leerweg (vmbo-g/tl), havo en vwo. Deze niveaus lopen op van onderwijs dat erg op de praktijk gericht is (vmbo-b) tot onderwijs dat voorbereidt op wetenschappelijk onderwijs (vwo). Op elk onderdeel (woordenschat, leesvaardigheid en luistervaardigheid) wordt de laagste gemiddelde score behaald door de toekomstige vmbo-b leerlingen. De gemiddelde score per onderdeel is voor elk volgend doorstroomniveau weer hoger. De hoogste gemiddelde scores worden dus behaald door de toekomstige vwo-leerlingen. De verschillen tussen de gemiddelde scores per doorstroomniveau zijn vrij groot. Dit duidt op een relatie tussen het doorstroomniveau en het niveau Engels van de leerlingen.

Al sinds de invoering van eibo zijn er problemen met de aansluiting op Engels in het voortgezet onderwijs (eivo). Engels maakt geen onderdeel uit van de Cito Eindtoets Basisonderwijs en uit onderzoek van Oostdam & Van Toorenburg (2002) blijkt dat zo'n 75% van de leerkrachten in het basisonderwijs het eindniveau van de leerlingen zelf ook niet toetst. In het voortgezet onderwijs brengt slechts 35% van de docenten het beginniveau van leerlingen in kaart. Door dit gebrek aan toetsing is er weinig bekend over de leeropbrengsten van Engels in het basisonderwijs. Docenten noemen als reden voor het niet in kaart brengen van het beginniveau dat de aanleverende basisscholen te verschillend werken, dat de beginsituatie te sterk uiteenloopt en dat het effect van eibo snel verdwijnt. Om de aansluiting te verbeteren, is het volgens docenten in het voortgezet onderwijs vooral van belang dat er uniformiteit komt in de eindniveaus. Op dit moment beginnen de docenten vanwege de heterogeniteit van de instroom maar weer bij het begin, waardoor leerlingen niets hebben gehad aan de twee jaar Engels op de basisschool.

3.2 Vroeg vreemdetalenonderwijs

Op meer en meer basisscholen in Nederland begint men al voor groep 7 met het aanbieden van Engels aan de leerlingen. Dit wordt vroeg vreemdetalenonderwijs (vvto) genoemd. Hoe sterk het aantal vvto-scholen in de afgelopen jaren is gegroeid, blijkt uit Figuur 1. Hierin is het totale aantal vvto-scholen per jaar aangegeven. Daaronder vallen ook de basisscholen die Duits, Spaans of Frans aanbieden, maar die scholen maken slechts een klein deel uit van het totale aantal vvto-scholen. In 2009-2010 werd op 278 van de 309 vvto-scholen vroeg Engels aangeboden (Europees Platform, 2009a).



Figuur 1. Groei aantal vvto-scholen. Bron: Europees Platform (2009a).

In schooljaar 2010-2011, dat in deze grafiek nog niet is meegenomen, zijn er ruim 500 basisscholen die vvto aanbieden.⁴ Dat is alweer een enorme toename. Gezien deze sterke groei van vvto wordt verwacht dat in 2015 meer dan 1000 scholen vvto zullen aanbieden (Den Boon, De Kraay, Kouzmina & Schokkenbroek, 2010). Dat is 1/7 van het totale aantal basisscholen in Nederland.

Uit een inventarisatie van Deelder en Maljers (2005) blijkt dat scholen verschillende redenen hebben om met vvto te beginnen. De reden die het meest genoemd wordt, is dat men de taalgevoelige leeftijd van kinderen niet zomaar voorbij wil laten gaan. Na die taalgevoelige leeftijd wordt een nieuwe taal geleerd via de moedertaal, wat een accent en grammaticale fouten met zich meebrengt. Deze reden is dus gebaseerd op de *Critical Period Hypothesis*, die al besproken werd in hoofdstuk 2.1. Een andere reden voor scholen om vvto in te voeren is om hun leerlingen zo goed mogelijk voor te bereiden op hun toekomst. Onze maatschappij

⁴ <http://www.europeesplatform.nl/sf.mcgi?2391>. Geraadpleegd op 16 juni 2011.

wordt steeds internationaler en dan is de beheersing van vreemde talen onmisbaar. Door jonger te beginnen met het leren van een vreemde taal, kunnen leerlingen de taal uiteindelijk op een hoger niveau beheersen. Het aanbieden van vvto wordt ook gezien als een goede voorbereiding op een vervolgopleiding. Hiermee worden scholen bedoeld voor voortgezet onderwijs die tweetalig onderwijs aanbieden, maar ook opleidingen na het voortgezet onderwijs, waar veel Engelstalige programma's en studieboeken zijn. Verder noemen scholen het ontwikkelen van begrip voor andere talen en culturen en profilering van de school als reden om vvto in te voeren.

Zoals eerder al werd genoemd zijn basisscholen vrij om vvto in te vullen zoals zij dat zelf willen. Het startmoment kan bijvoorbeeld in groep 1 liggen, maar ook in groep 5. Ook bepalen scholen zelf hoeveel tijd zij per week besteden aan Engels en door wie het wordt onderwezen. In de praktijk blijkt echter dat de meeste vvto-scholen al in groep 1 beginnen met het onderwijzen van Engels (zie Deelder & Maljers, 2005, Europees Platform, 2009a).

Uit een enquête onder 58 basisscholen die vanaf groep 1 Engels geven, blijkt dat het aantal lesminuten dat per week aan Engels wordt besteed per school erg verschilt (Persson, 2011). Een kwart van de ondervraagde scholen besteedt in de kleuterklassen minder dan een half uur per week aan Engels. Iets minder dan de helft van de scholen geeft wekelijks tussen de 30 en 60 minuten Engels in de kleuterklassen. De overige scholen besteden per week meer dan een uur aan Engels. Op sommige scholen wordt in elke groep evenveel tijd aan Engels besteed, op sommige scholen neemt het aantal lesminuten voor Engels na de kleuterklassen toe en op sommige scholen varieert het aantal lesminuten van jaar tot jaar. Op de basisscholen die in de kleuterklassen meer dan 90 minuten per week Engels geven, neemt de lestijd voor Engels af na de kleuterklassen.

Engels kan onderwezen worden door de groepsleerkracht of door een vakleerkracht. Op 23 van de scholen uit de enquête van Persson (2011) wordt de Engelse les door de groepsleerkracht gegeven, op 22 scholen geeft een vakleerkracht Engels (waarvan er achttien moedertaalspreker van het Engels zijn) en op vier scholen wordt Engels door zowel de groepsleerkracht als een vakleerkracht onderwezen. Uit de enquête (en enkele additionele interviews) blijkt verder dat de Engelse taalvaardigheid van de leerkrachten enorm varieert. Zowel niveau A1 (het laagste niveau) als niveau C2 (het hoogste niveau) van het Europees Referentiekader komt voor. Ongeveer een derde van de ondervraagde leerkrachten lijkt het niveau dat men aan het einde van de havo hoort te hebben (B1) niet te halen.

Zoals in het vorige hoofdstuk al genoemd werd moet er bij de vormgeving van een vvto-programma rekening worden gehouden met hoe kinderen leren. Het Europees Platform

(2009b) heeft streefmodellen uitgewerkt die basisscholen als richtlijn kunnen gebruiken bij het inrichten van vvto op hun school. Wat betreft de inhoud van de lessen wordt in het model voor Engels vanaf groep 1 genoemd dat de doeltaal de voertaal moet zijn gedurende de hele les. Dat houdt in dat er tijdens de Engelse les dus alleen maar Engels gesproken wordt en geen Nederlands. Zo krijgen de kinderen zoveel mogelijk input. Ook zou er gebruik moeten worden gemaakt van Engelstalige lesmaterialen en/of methoden en zou Engels onderwezen moeten worden in samenhang met andere vakken of activiteiten. Tenslotte zou er veel gebruik gemaakt moeten worden van liedjes, rijm, muziek, verhalen en drama. Bodde-Alderlieste (2002) benoemt nog enkele andere zaken die van belang zijn bij de invulling van het programma. Een thematische en speelse aanpak die gericht is op communicatie, levert volgens haar het meest op. Zelfs zeer jonge kinderen pikken buiten school al wat Engels op, en tijdens de lessen moet deze voorkennis gepeild, geactiveerd en gebruikt worden.

In hoeverre alle vvto-scholen zich bij de invulling van het programma laten leiden door deze richtlijnen is niet bekend. In lesmethodes voor (vroeg) Engels wordt er meestal thematisch gewerkt, dus het advies om met thema's te werken wordt dan automatisch opgevolgd. Verder komt uit praktijkverhalen naar voren dat er leerkrachten zijn die zoveel mogelijk Engels proberen te spreken tijdens de les (Aarts & Ronde, 2006), dat er scholen zijn die bij elk thema bijpassende materialen, liedjes en spelletjes gebruiken (Schreppers-Benschop, 2007) en dat er scholen zijn waar in de kleutergroepen (nog) geen Engelse les wordt gegeven, maar waar de normale activiteiten deels in het Engels plaatsvinden (Philipsen, 2007).

Er is nog weinig onderzoek gedaan naar de effecten van vvto-Engels in Nederland. Een van de onderzoeken die gedaan zijn, is dat van Goorhuis-Brouwer en De Bot (2005) naar de invloed van vroeg Engels op de ontwikkeling van het Nederlands. Zij onderzochten het taalbegrip van kinderen in groep 1 en 2 van twee Rotterdamse basisscholen, met behulp van de Reynell test. Hieruit bleek dat de ontwikkeling van het Nederlands niet ten koste gaat van het vroeg aanbieden van Engels. Dit geldt ook voor taalzwakke leerlingen en leerlingen met een andere moedertaal dan het Nederlands. De taalontwikkeling van taalzwakke leerlingen wijkt niet af van die van leerlingen met hogere scores, en leerlingen met een andere moedertaal blijken juist een versnelde ontwikkeling door te maken.

Aarts en Ronde (2006) onderzochten de Engelse taalvaardigheid van kinderen in groep 2, die vanaf groep 1 Engels kregen op school. De kinderen hadden een zeer beperkte woordenschat in het Engels en konden nog geen zinnen vormen, maar bleken al wel een bepaald receptief vaardigheidsniveau in het Engels ontwikkeld te hebben. Ze begrepen de

instructies en opdrachten die ze in het Engels kregen. De kennis die de vvto-leerlingen in groep 2 hebben is dus nog zeer basaal.

Zoals eerder al genoemd werd is een doel van vvto om aan het einde van het basisonderwijs een hoger niveau Engels te bereiken dan nu mogelijk is met eibo. Over het niveau Engels dat vvto-leerlingen behalen na acht jaar Engels in het basisonderwijs is tot op heden echter nauwelijks iets bekend. Het is dus ook niet duidelijk of dit niveau significant hoger is dan dat van eibo-leerlingen.

4. Onderzoeksvraag

Als reactie op de oproep van de Europese Raad van Ministers in 2002 om de beheersing van talen door Europese burgers te verbeteren, vroeg de Tweede Kamer de Onderwijsraad hoe ervoor gezorgd kon worden dat Nederlandse burgers meer vreemde talen leren en op een hoger niveau. De Onderwijsraad (2008) adviseerde om op de basisschool vroeger met Engels te beginnen. Maar voor een hoger eindniveau in het voortgezet onderwijs is een goede aansluiting van het basisonderwijs op het voortgezet onderwijs wat betreft het vak Engels een vereiste. Daarom is het nuttig om te weten welk niveau Engels leerlingen aan het einde van het basisonderwijs bereiken, nadat zij in groep 1 zijn gestart met Engels. Informatie hierover kan bijdragen aan de ontwikkeling van eindtermen voor vvto-Engels. Eindtermen zorgen voor uniformiteit in de uitstroom en die uniformiteit kan ervoor zorgen dat leerlingen op het juiste niveau weer verder kunnen gaan in het voortgezet onderwijs, zodat het uiteindelijke niveau hoger kan worden. Ook is het belangrijk om te weten wat vvto überhaupt opbrengt ten opzichte van eibo. Mijn eerste onderzoeksvraag is daarom als volgt:

1. Op welk niveau beheersen groep 8-leerlingen Engels na acht jaar vvto en hoe verhoudt dit niveau zich tot het niveau Engels van eibo-leerlingen?

Het is goed mogelijk dat er variatie is in de niveaus waarop de leerlingen het Engels beheersen. Als het zo zou zijn dat er een relatie is tussen het niveau Engels en het schoolniveau van de vvto-leerling zoals uitgedrukt in het schooladvies, zou hier in de ontwikkeling van eindtermen rekening mee kunnen worden gehouden, bijvoorbeeld door minimale eindtermen en een streefniveau te formuleren. Daarom is mijn tweede onderzoeksvraag:

2. Is er een relatie tussen het schooladvies van de vvto-leerlingen en het niveau Engels dat zij behalen?

Mijn hypotheses zijn de volgende:

1. Het niveau Engels van vvto-leerlingen in groep 8 is hoger dan dat van eibo-leerlingen. Vvto-leerlingen zijn op jongere leeftijd gestart dan eibo-leerlingen. Uit eerder onderzoek is gebleken dat vroege starters beter presteren dan late starters, als de late starters de vreemde

taal pas sinds één jaar leren. Na enkele jaren blijken de late starters soms weer beter te presteren, maar in dit onderzoek hebben de late starters (de eibo-leerlingen) de taal nog maar twee jaar geleerd op school. Bovendien heeft eerder onderzoek aangetoond dat meer onderwijstijd tot een hoger taalniveau leidt en dat het gebruik van de T2 als instructietaal ook een positief effect heeft. Vvto-leerlingen hebben meer tijd besteed aan Engels dan eibo-leerlingen en bij vvto komt het ook vaker voor dat andere vakken of activiteiten in het Engels worden aangeboden. Dit geldt ook voor de scholen uit dit onderzoek (zie hoofdstuk vijf). Daarom verwacht ik dat het niveau Engels van de vvto-leerlingen in dit onderzoek beter zal zijn dan dat van de eibo-leerlingen.

2. Er is een relatie tussen het schooladvies van de vvto-leerlingen en het niveau Engels dat zij behalen.

Eerder onderzoek heeft een relatie aangetoond tussen de intelligentie van leerlingen en hun lees- en schrijfvaardigheid, en productieve en receptieve woordenschat in het Engels. Het ging daarbij specifiek om leerlingen die Engels als vreemde taal leren en deze taal als vak onderwezen krijgen. Ze werden dus niet ondergedompeld in de taal. Dit geldt ook voor de leerlingen uit mijn onderzoek. Het schooladvies dat leerlingen krijgen is onder andere gebaseerd op het resultaat op Eindtoets Basisonderwijs van het Cito en de leerprestaties van de leerling.⁵ De Eindtoets Basisonderwijs meet onder andere intelligentie⁶ en iemands leerprestaties hangen voor een groot deel samen met zijn intelligentie. Bovendien bleek uit het PPO-onderzoek van het Cito ook dat de gemiddelde scores van de leerlingen verschilden per doorstroomniveau. Ik verwacht daarom in mijn onderzoek ook een relatie te vinden tussen het schooladvies van de leerlingen en hun niveau Engels.

In het volgende hoofdstuk wordt beschreven door middel van welke onderzoeksopzet de antwoorden op de bovenstaande onderzoeksvragen gezocht zullen worden.

⁵ <http://www.rijksoverheid.nl/documenten-en-publicaties/vragen-en-antwoorden/wat-is-het-schooladvies-in-groep-8-van-de-basisschool.html#anker-totstandkoming-schooladvies>. Geraadpleegd op 9 mei 2011.

⁶ http://www.cito.nl/nl/onderwijs/primair%20onderwijs/cito_volgsysteem_po/eindtoets_basisonderwijs/faq.aspx. Geraadpleegd op 9 mei 2011.

5. Methode

In dit hoofdstuk wordt de opzet van het onderzoek besproken. Eerst wordt er gekeken naar de scholen die deelgenomen hebben aan het onderzoek. Deze scholen worden op bepaalde punten met elkaar vergeleken. Vervolgens wordt er informatie gegeven over de leerlingen die participeerden in het onderzoek. Daarna wordt er iets uitgelegd over de gebruikte tests. Tenslotte wordt de procedure van de testafname besproken en wordt kort vermeld hoe de resultaten geanalyseerd zullen worden.

5.1 Scholen

Drie basisscholen hebben deelgenomen aan het onderzoek. Op twee van de drie basisscholen (school A en B) hebben de groep 8-leerlingen vanaf groep 1 tot en met groep 8 het vak Engels gehad. Dit zijn de vvto-leerlingen. Op de andere basisschool (school C) hebben de groep 8-leerlingen alleen in groep 7 en 8 Engels gehad. Dit zijn de eibo-leerlingen.

De groep waarin Engels wordt geïntroduceerd is niet het enige verschil tussen vvto en eibo. Er zijn meer verschillen in het onderwijs Engels aan de vvto-leerlingen enerzijds en de eibo-leerlingen anderzijds. Tabel 2 geeft informatie over de invulling van het vak op elke school. Het geeft aan hoeveel tijd de leerlingen uit dit onderzoek besteed hebben aan Engels in elke groep, wie het vak onderwees, etc.

Tabel 2. De invulling van het vak Engels per school.

| | School A | School B | School C |
|--------------------|---|--|----------------------------|
| Startgroep | Groep 1 | Groep 1 | Groep 7 |
| Tijd p/week | 1 t/m 7: 30 min. 8: 45 min. | 1 t/m 8: 60 min. | 7: 60 min. 8: 90 min. |
| Leerkracht | 1 t/m 8: vakleerkracht | 1 t/m 6: vakleerkracht en groepsleerkracht 7 & 8: groepsleerkracht | 7 & 8: groepsleerkracht |
| Methode | 1 t/m 4: Playway to English 5 t/m 8: New Stepping Stones | 1 t/m 6: Playway to English 7: Cool English 8: English in mind | 7 & 8: Junior |

Aan het einde van groep 8 hebben de leerlingen van school A 170 uur instructie gehad, de leerlingen van school B hebben dan 320 uur instructie gehad en de leerlingen van school C 100 uur. Op de vvto-scholen wordt gebruik gemaakt van een vakleerkracht voor het onderwijzen van Engels, in tegenstelling tot op de eibo-school. De groepsleerkrachten van school B, die naast de vakleerkracht ook Engels geven, hebben hier bovendien nascholing voor gevolgd. School C is met ingang van dit schooljaar (2010-2011) begonnen met Engels in alle groepen en om die reden zijn de groepsleerkrachten van school C ook net gestart met nascholing, maar zij hebben dit nog niet voltooid. De scholen verschillen ook wat betreft de lesmethode. De methodes die gebruikt worden op de vvto-scholen zijn allemaal methodes voor de internationale markt, dat wil zeggen, ze zijn niet speciaal voor Nederland. In deze methodes wordt dus ook alleen Engels gebruikt. Op de eibo-school wordt een Nederlandse methode gebruikt, waarin af en toe ook Nederlands voorkomt. De internationale methodes geven dus meer Engelse input. Nog een verschil tussen de scholen is dat op de vvto-scholen ongeveer eens in de maand een Engelse middag wordt gehouden, waarbij alle reguliere lessen in het Engels gegeven worden. Engels wordt dan dus ook als voertaal gebruikt bij andere vakken. Dit gebeurt niet op de eibo-school. Bij het interpreteren van de onderzoeksresultaten zal rekening worden gehouden met deze verschillen tussen de vvto-scholen en de eibo-school.

5.2 Participanten

De groep met vvto-leerlingen bestond in totaal uit 29 leerlingen. Er waren in deze groep negen leerlingen die niet in groep 1, maar in een latere groep op hun school zijn gekomen. Zij hebben dus minder dan acht jaar Engelse les gehad op de basisschool en zij konden daarom geen deel uitmaken van dit onderzoek. Dit betekent dat de groep leerlingen die vanaf groep 1 Engelse les heeft gehad uit twintig leerlingen bestaat. Twee van de leerlingen uit deze groep spreken thuis naast Nederlands nog een andere taal, één leerling spreekt thuis helemaal geen Nederlands en de overige leerlingen spreken thuis enkel Nederlands. De eibo-groep bestaat uit twintig leerlingen. Al deze leerlingen spreken thuis Nederlands.

De leerlingen kunnen worden ingedeeld aan de hand van het schooladvies dat zij dit jaar hebben gekregen. Tabel 3 laat zien op welk niveau de leerlingen in het volgende schooljaar zullen instromen in het voortgezet onderwijs. Wanneer een leerling een combinatie van twee niveaus als advies heeft gekregen, zoals havo/vwo, is de leerling ingedeeld bij het

eerstgenoemde niveau.⁷ Dit is gedaan om het aantal categorieën beperkt te houden. Niveau vmbo-k, dat tussen vmbo-b en vmbo-t inzit, kwam niet voor als advies en is daarom in dit onderzoek ook niet genoemd als categorie.

Tabel 3. Schooladvies per groep.

| | LWOO | VMBO-B | VMBO-T | HAVO | VWO | Totaal |
|-------------|------|--------|--------|------|-----|--------|
| Vvto | 1 | 1 | 2 | 9 | 7 | 20 |
| Eibo | 0 | 1 | 10 | 3 | 6 | 20 |

Zoals te zien is in bovenstaande tabel zijn er verschillen tussen de twee groepen wat betreft schooladvies. In de vvto-groep hebben de meeste leerlingen een havo-advies gekregen. In de eibo-groep is vmbo-t het vaakst voorkomende schooladvies. Het gemiddelde niveau van de vvto-leerlingen is daarmee iets hoger dan dat van de eibo-leerlingen.

Alle leerlingen hebben een vragenlijst ingevuld waarin werd gevraagd hoeveel zij buiten school bezig waren met Engels, bijvoorbeeld door Engelstalige computerspelletjes te spelen of Engelstalige tv-programma's te kijken. Hieruit blijkt dat leerlingen uit de vvto-groep buiten school gemiddeld 7,4 uur (SD = 6,1 uur) aan Engels worden blootgesteld en de eibo-leerlingen gemiddeld 4,8 uur (SD = 3,4 uur).

5.3 Tests

De taalvaardigheid Engels van de leerlingen werd in kaart gebracht door middel van twee tests: een test voor de receptieve woordenschat (Peabody Picture Vocabulary Test 4, Dunn & Dunn, 2007) en een test voor het begrip van grammaticale structuren (Test for Reception of Grammar 2, Bishop, 2003).

In de woordenschatstest (PPVT-4) krijgt een leerling steeds vier plaatjes te zien en een woord te horen. De leerling moet vervolgens het plaatje kiezen dat correspondeert met het woord. In Figuur 2 wordt een voorbeeld gegeven van de plaatjes die een leerling te zien kan krijgen in de test. Het woord dat een leerling in dit geval te horen krijgt is *digital*.

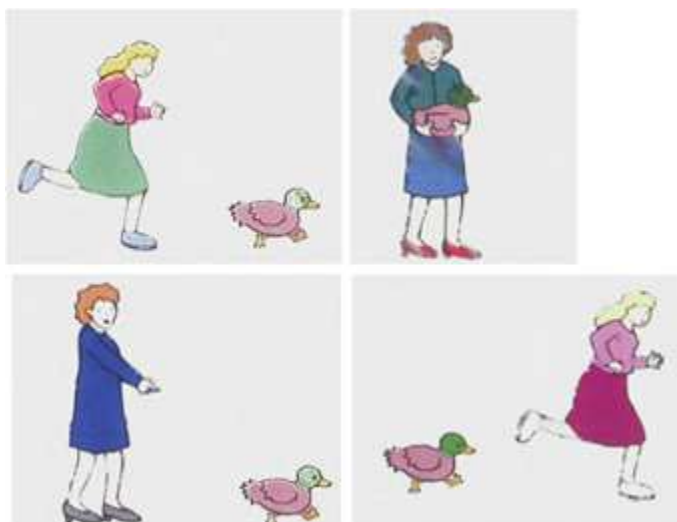
⁷ Vier van de vvto-leerlingen en twee van de eibo-leerlingen kregen een combinatie van twee niveaus als schooladvies.



Figuur 2. Plaatjes uit de PPVT-4 (Bron: Dunn & Dunn, 2007).

Er zitten twaalf woorden in een set en de sets lopen op in moeilijkheidsgraad. Er wordt gestart bij de set die hoort bij de leeftijd van de leerling. Als de leerling in die set meer dan één fout heeft gemaakt, wordt er een set omlaag gegaan. Dit gebeurt totdat de leerling in een set één of nul fouten maakt. Dit wordt de basisset genoemd. Als de leerling al in de startset minder dan twee fouten maakt, is dat dus de basisset. Vervolgens wordt er vanaf de startset omhoog gewerkt om de plafondset te zoeken. Dat is de laagste set waarin de leerling acht of meer fouten heeft gemaakt. Er kan vervolgens een ruwe score berekend worden door het nummer van het laatste woord uit de plafondset te verminderen met het aantal gemaakte fouten. De ruwe score kan weer geconverteerd worden naar een leeftijdsequivalent. De woordenschattest is in eerste instantie ontwikkeld voor moedertaalsprekers van het Engels. Een standaardscore zou daarom aangeven hoe de leerlingen scoren ten opzichte van een gemiddeld scorend kind van dezelfde leeftijd, dat Engels als moedertaal heeft. Het gaat er in dit onderzoek niet om hoe elf- en twaalfjarige leerlingen die Engels als vreemde taal leren het doen in vergelijking met elf- en twaalfjarige moedertaalsprekers van het Engels. Daarom worden in dit onderzoek de ruwe scores gebruikt in plaats van standaardscores. Om toch te kunnen zien hoe ver de leerlingen zijn op het gebied van receptieve woordenschat in vergelijking met moedertaalsprekers van het Engels, worden naast de ruwe scores ook leeftijdsequivalenten berekend. Een leeftijdsequivalent geeft de leeftijd aan waarop de behaalde ruwe score de gemiddelde score was voor moedertaalsprekers van het Engels.

De grammaticatest (TROG) is evenals de woordenschattest ontwikkeld voor moedertaalsprekers van het Engels, maar deze test is eerder ook gebruikt voor T2-leerders (bijvoorbeeld in Chondrogianni & Marinis, 2011). In deze test krijgt de leerling weer telkens vier plaatjes te zien. De leerling kiest vervolgens het plaatje dat overeen komt met de zin die hij of zij hoort. Een voorbeeld van de plaatjes die een leerling te zien krijgt bij de zin *The duck is chased by the woman* wordt gegeven in Figuur 3.



Figuur 3. Plaatjes uit de TROG (Bron: Bishop, 2003).

De zinnen worden aangeboden in twintig blokken van vier zinnen. Elk blok test één grammaticale structuur. De blokken lopen op in moeilijkheidsgraad. Een blok is gehaald wanneer bij alle vier de zinnen het juiste plaatje is gekozen. De test eindigt wanneer een proefpersoon vijf opeenvolgende blokken niet gehaald heeft. De score bestaat uit het aantal goed beantwoorde items.

5.4 Procedure

Voorafgaand aan testperiode hebben de ouders van de groep 8-leerlingen van de drie scholen een toestemmingsbrief ontvangen. Daarin werd uitleg gegeven over het onderzoek en werd toestemming werd gevraagd om de tests af te nemen en om informatie te krijgen van de leerkracht over het schooladvies van het desbetreffende kind. De ouders die toestemming gaven, gaven op hun formulier ook aan wat de thuistaal van hun kind is, in welke klas het kind op de betreffende school is gekomen en of het kind eens is blijven zitten of een klas heeft overgeslagen.

De informatie over de invulling van het vak Engels op de scholen is verzameld door middel van een korte vragenlijst. De vvto-scholen hebben de vragenlijst op de computer ingevuld en de leerkracht van de eibo-school heeft de vragen mondeling beantwoord.

Op de eerste testdag op elke school is er eerst klassikaal aan de leerlingen uitgelegd wat het doel was van het onderzoek en wat er zou gaan gebeuren. Vervolgens vulden de leerlingen in de klas de vragenlijst in over de mate waarin zij buiten school bezig zijn met Engels.

De twee tests werden bij elke leerling apart afgenomen in een rustige ruimte. Voorafgaand aan beide tests werden er in het Nederlands instructies gegeven. De tests

begonnen met een oefenitem, om de leerling bekend te maken met de taak. Bij elke leerling werd eerst de woordenschattest (PPVT-4) en dan de grammaticatest (TROG) afgenomen.

De scores op de tests worden in het volgende hoofdstuk besproken.

6. Resultaten

In dit hoofdstuk worden de resultaten op de tests besproken. Eerst worden de scores van de vvto-leerlingen en de eibo-leerlingen op de twee tests gepresenteerd. Vervolgens wordt dieper ingegaan op de resultaten per test om zo een beeld te schetsen van de taalvaardigheid Engels van de vvto-leerlingen. Tenslotte wordt er bekeken of er een relatie is tussen de scores op de tests van de vvto-leerlingen en het schooladvies dat zij gekregen hebben. De statistische berekeningen in dit hoofdstuk zijn uitgevoerd met het programma SPSS 17.0.

6.1 Vvto versus eibo

Voordat er wordt ingegaan op het niveau Engels dat vvto-leerlingen bereiken aan het einde van de basisschool, wordt er eerst gekeken of dit niveau significant verschilt van het niveau Engels dat eibo-leerlingen halen. Een belangrijk doel van vvto is om leerlingen in het basisonderwijs een hoger niveau Engels te laten bereiken dan mogelijk is met eibo. Het is dus van belang om eerst te onderzoeken of vvto überhaupt iets oplevert ten opzichte van het reguliere Engels in groep 7 en 8.

Een eerste inzicht in de scores van de vvto-leerlingen en de eibo-leerlingen op de woordenschattest en de grammaticatest wordt gegeven in Tabel 4.

Tabel 4. Gemiddelde en bereik per test per groep.

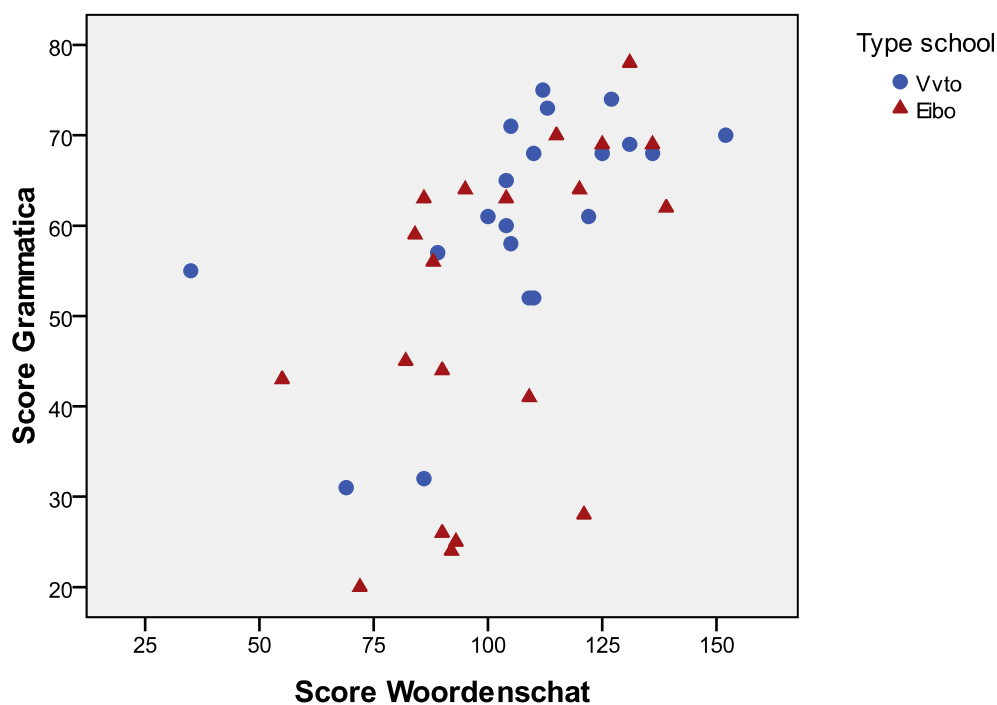
| | Woordenschat | | Grammatica | |
|-------------------|--------------|--------------|-------------|-------------|
| | Vvto | Eibo | Vvto | Eibo |
| Gemiddelde | 107,2 (25,1) | 101,3 (22,5) | 61,0 (12,3) | 50,7 (18,7) |
| Bereik | 35-152 | 55-139 | 31-75 | 20-78 |

De vvto-leerlingen hebben op beide tests een hogere gemiddelde score dan de eibo-leerlingen.

Met behulp van een t-toets kan gekeken worden of de scores van de vvto-leerlingen en de eibo-leerlingen op de tests significant van elkaar verschillen. Uit de t-toets blijkt dat de scores van de vvto-leerlingen op de woordenschattest niet significant verschillen van de scores van de eibo-leerlingen ($t(38) = 0,77$, $p = 0,442$). De scores van de vvto-leerlingen op de grammaticatest blijken wel significant te verschillen van de scores van de eibo-leerlingen ($t(33,315) = 2,10$, $p = 0,043$). Dat betekent dat de receptieve woordenschat in het Engels van de vvto-leerlingen niet duidelijk beter is dan die van de eibo-leerlingen. Het begrip van

grammaticale structuren in het Engels is bij de vvto-leerlingen echter wel duidelijk beter dan bij eibo-leerlingen.

De individuele resultaten van alle leerlingen worden weergegeven in Figuur 4. In deze figuur is duidelijk te zien dat de vvto-leerlingen over het algemeen hoger scoren op het gebied van grammatica dan de eibo-leerlingen. Op het gebied van woordenschat is het verschil tussen de vvto-leerlingen en de eibo-leerlingen minder evident. Opvallend is ook dat er meer spreiding lijkt te zijn in de scores van de eibo-leerlingen dan in die van de vvto-leerlingen, zeker op het gebied van grammatica.



Figuur 4. De scores van de vvto-leerlingen en de eibo-leerlingen.

6.2 De receptieve woordenschat van vvto-leerlingen

Het zou erg moeilijk zijn om een volledige beschrijving te geven van de Engelse woordenschat van een vvto-leerling, of om te zeggen uit hoeveel woorden deze woordenschat bestaat. Het is echter wel mogelijk om te zien hoe ver de receptieve woordenschat is ontwikkeld in vergelijking met die van moedertaalsprekers van het Engels. Ook kan er een indruk worden gegeven van het niveau van de receptieve woordenschat door voorbeelden te geven van woorden waarvan vvto-leerlingen de betekenis wel en niet kennen.

De ruwe score op de woordenschattest, die hierboven ook gebruikt werd in de analyse, kan worden omgezet naar een leeftijdsequivalent. Dit is de leeftijd waarop de behaalde ruwe

score de gemiddelde score is van moedertaalsprekers van het Engels. Voor de leerlingen geeft het leeftijdsequivalent dus aan hoe ver hun receptieve woordenschat in het Engels is ontwikkeld vergeleken met die van moedertaalsprekers. Als een leerling bijvoorbeeld een ruwe score van 104 heeft gehaald op de test, betekent dat dat hij of zij een receptieve Engelse woordenschat heeft die vergelijkbaar is met die van een zes jaar en drie maanden oude moedertaalspreker van het Engels. In Tabel 5 worden het gemiddelde leeftijdsequivalent en het hoogste en laagste leeftijdsequivalent van de vvto-leerlingen gepresenteerd. Om duidelijk te maken hoe ver de vvto-leerlingen gevorderd zijn in vergelijking met de eibo-leerlingen, worden in de tabel ook de leeftijdsequivalenten van de eibo-leerlingen genoemd.

Tabel 5. Leeftijdsequivalenten van vvto- en eibo-leerlingen op het gebied van receptieve woordenschat.

| | Vvto | Eibo |
|-------------------|-----------|-----------|
| Gemiddelde | 6;7 (1;6) | 6;2 (1;4) |
| Bereik | 2;9 – 9;9 | 4;9 – 8;7 |

Uit de bovenstaande tabel blijkt dat de vvto-leerlingen net iets verder zijn dan de eibo-leerlingen wat betreft de ontwikkeling van hun receptieve woordenschat. De leeftijdsequivalenten van de vvto-leerlingen en de eibo-leerlingen verschillen echter niet significant van elkaar ($t(38) = 0,79$, $p = 0,437$). Gemiddeld gezien komt de receptieve woordenschat van de vvto-leerlingen overeen met die van een moedertaalspreker van het Engels van zes jaar en zeven maanden oud. De gemiddelde receptieve woordenschat van de eibo-leerlingen komt overeen met die van een moedertaalspreker van het Engels van zes jaar en twee maanden. De vvto- en eibo-leerlingen zijn allen rond de twaalf jaar oud. De leerlingen hebben dus een Engelse receptieve woordenschat kunnen ontwikkelen die ongeveer net zo groot is als die van een moedertaalspreker van het Engels die slechts vijf tot zes jaar jonger is dan zichzelf, en dat terwijl de tijd die de leerlingen per week aan Engels worden blootgesteld vrij beperkt is.

Om een indruk te geven van het niveau van de receptieve woordenschat van de vvto-leerlingen, zullen er enkele voorbeelden gegeven worden van Engelse woorden waarvan leerlingen de betekenis kennen. Ook zullen er voorbeelden gegeven worden van woorden waarvan de leerlingen de betekenis niet kennen. Welke woorden wel en niet bekend zijn, verschilt natuurlijk per leerling. Er wordt daarom gekeken naar het niveau van de receptieve woordenschat van drie typen leerlingen: een leerling met een ruwe score van één standaarddeviatie onder het gemiddelde (82), een leerling met de gemiddelde ruwe score

(107) en een leerling met een ruwe score van één standaarddeviatie boven het gemiddelde (132). De voorbeelden van woorden waarvan de leerling de betekenis kent, komen uit een set van twaalf items waarin de leerling ongeveer tweederde van de items goed beantwoord had. Dat wil zeggen dat de leerling de betekenis van redelijk wat woorden met deze moeilijkheidsgraad kent. De voorbeelden van woorden waarvan de leerling de betekenis niet kent, komen uit de plafondset. Dat is de set waarin de leerling hooguit vier van de twaalf woorden kent. De meeste woorden uit deze set zijn dus nog net van een te hoog niveau. De woorden waarvan de leerlingen de betekenis wel en niet kennen, geven samen dan een beeld van het niveau waarop de leerlingen zich bevinden. De voorbeelden van de woorden per type leerling worden gegeven in Tabel 6.

Tabel 6. Bekende en onbekende woorden voor drie typen leerlingen.

| | 1 SD onder gemiddelde score | Gemiddelde score | 1 SD boven gemiddelde score |
|-----------------|--------------------------------|------------------|--------------------------------|
| Bekend | Pigeon | Injecting | Exhausted |
| | Canoe | Demolishing | Adjustable |
| | Flaming | Coast | Triplets |
| Onbekend | Luggage | Carpenter | Embracing |
| | Predatory | Departing | Steeple |
| | Surprised | Aquatic | Irregular |

De woorden per type leerlingen verschillen duidelijk in moeilijkheidsgraad. De grootte van de receptieve woordenschat kan per vvto-leerlingen dus erg verschillen.

6.3 De receptieve grammatica van vvto-leerlingen

Inmiddels is bekend dat de vvto-leerlingen in dit onderzoek een significant beter begrip hebben van grammaticale structuren in het Engels dan de eibo-leerlingen. Het is echter nog niet duidelijk welke grammaticale structuren wel en niet begrepen worden door de vvto-leerlingen. Om daar achter te komen, wordt in deze sectie dieper ingegaan op de resultaten per structuur. Hoewel het interessant zou zijn om ook te zien hoe ver de receptieve grammatica van de vvto-leerlingen is ontwikkeld in vergelijking met die van moedertaalsprekers van het Engels, is ervoor gekozen om bij deze scores geen leeftijdsequivalent te berekenen. Doordat de ontwikkeling van de receptieve grammatica aanvankelijk erg snel gaat en daarna een stuk langzamer, kunnen de leeftijdsequivalenten misleidend zijn (Bishop, 2003: 23). Als twee

leerlingen bijvoorbeeld allebei vrij hoog scoren, met een verschil van zes punten tussen hun scores, kan dit al leiden tot twee leeftijdsequivalenten waar vijf jaar tussen zit. Daarom wordt hier alleen gekeken naar wat de vvtto-leerlingen kunnen en niet hoe ver ze zijn in vergelijking met moedertaalsprekers van het Engels.

In de test komen twintig grammaticale structuren voor. Deze zullen nu eerst worden genoemd en geïllustreerd worden aan de hand van een voorbeeldzin.

A. Twee elementen

The flower is white.

B. Ontkenning

The girl is not standing.

C. Omkeerbaar 'in' en 'on'

The book is on the table.

D. Drie elementen

The man sits on the chair.

E. Omkeerbaar SVO (Subject-Verb-Object)

The girl is pushing the cat.

F. Vier elementen

The woman sees the flower and the tree.

G. Betrekkelijke bijzin in onderwerp

The girl that is standing looks at the dog.

H. Niet alleen..., maar ook...

The flower is not only big but also blue.

I. Omkeerbaar 'above' en 'below'

The book is below the chair.

J. Vergrotende trap

The bird is bigger than the book.

K. Omkeerbaar passieve zin

The horse is chased by the man.

L. Nulanafoor

The boy is looking at the woman and is standing.

M. Voornaamwoord geslacht/getal

She is painting them.

N. Gebonden voornaamwoord

The dog sees that the man is washing him.

O. Noch... noch

Neither the flower, nor the bird is red.

P. X maar niet Y

The house but not the tree is big.

Q. Postgemodificeerd onderwerp

The book on the chair is black.

R. Enkelvoud en meervoud

The flowers are under the tree.

S. Betrekkelijke bijzin in lijdend voorwerp

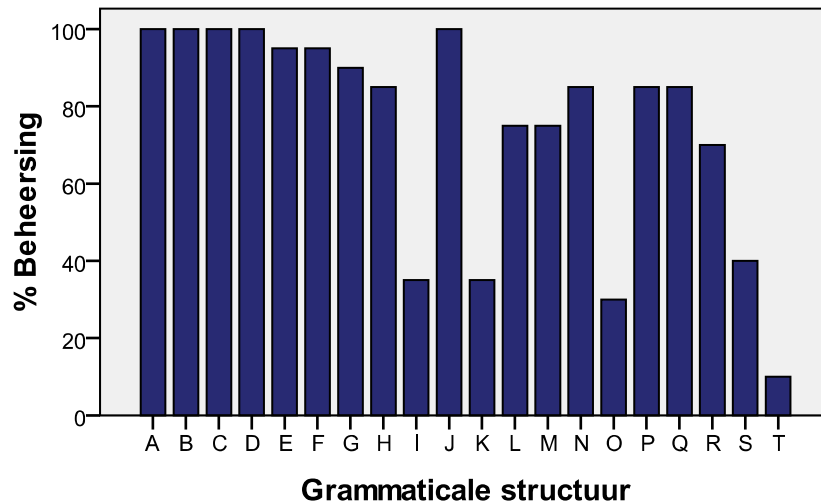
The book is on the table that is green.

T. Centrum-ingebedde zin

The book the pillow is on is yellow.

Een grammaticale structuur wordt als volledig beheerst beschouwd wanneer een leerling bij alle vier de zinnen waarin die structuur voorkomt, het juiste plaatje kiest. Als een leerling echter bij drie van de vier zinnen het juiste plaatje kiest, presteert hij of zij boven kansniveau en dit betekent dat de leerling dan weldegelijk enige kennis heeft van de structuur (Bishop, 2003: 27). In Figuur 5 is te zien hoeveel procent van de vvto-leerlingen (enige) kennis heeft van de grammaticale structuren, oftewel hoeveel procent van de leerlingen ten minste drie van de vier items goed had per structuur. In de bijlage staat per grammaticale structuur hoeveel goede antwoorden de leerlingen hebben gegeven.⁸

⁸ Zoals in hoofdstuk 5.3 al vermeld werd, wordt de grammaticatest gestopt als een leerling in vijf opeenvolgende blokken tenminste één fout maakt. In de bijlage wordt daarom ook genoemd hoeveel leerlingen de set niet gedaan hebben.

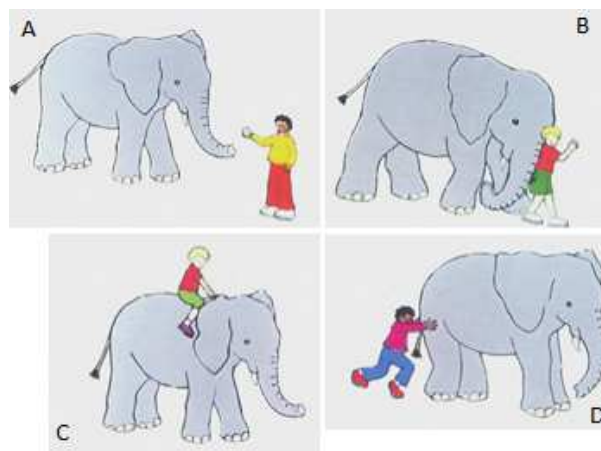


Figuur 5. Percentage vvtto-leerlingen dat kennis heeft van de grammaticale structuren.

De test is zo opgebouwd dat de grammaticale structuren voor moedertaalsprekers van het Engels oplopen in moeilijkheidsgraad. Uit bovenstaande figuur blijkt dat dit voor leerlingen die Engels als vreemde taal leren niet helemaal opgaat, want de vvtto-leerlingen scoren bijvoorbeeld vrij laag op *K. Omkeerbaar passieve zin*, terwijl ze op *L. Nulanafoor* weer een stuk hoger scoren. Voor moedertaalsprekers van het Engels is structuur *L. Nulanafoor* echter moeilijker dan *K. Omkeerbaar passieve zin*. Op de structuren die door een opvallend laag percentage leerlingen worden beheerst, zal nu dieper in worden gegaan.

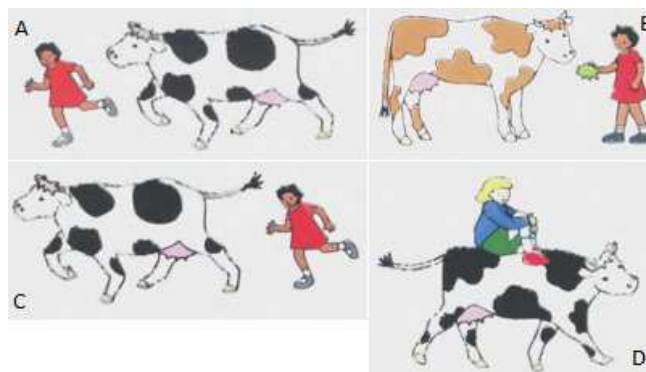
I. Omkeerbaar 'above' en 'below' test de kennis van de preposities *boven* en *onder*. De voorbeeldzin hierbij was *The book is below the chair*. Slechts 35% van de leerlingen gaf bij tenminste drie van de vier zinnen het juiste antwoord. Er zijn twee zinnen met het woord *above* en twee zinnen met het woord *below*. Uit een analyse van de antwoorden die de leerlingen gegeven hebben, blijkt dat de meeste fouten werden gemaakt in de zinnen met het woord *below*. Twaalf van de twintig leerlingen kozen het verkeerde plaatje bij de eerste zin waarin het woord *below* voorkomt en bij de tweede zin waarin dit woord voorkomt kozen dertien leerlingen het verkeerde plaatje. Ter vergelijking: in de eerste zin met het woord *above* gaven drie leerlingen het verkeerde antwoord en in de tweede zin gaven zes leerlingen het verkeerde antwoord. De leerlingen die een verkeerd antwoord gaven, kozen niet allemaal voor hetzelfde andere plaatje. Als het juiste antwoord bijvoorbeeld plaatje A was, kwamen zowel B, C en D voor tussen de verkeerde antwoorden. Het is dus niet zo dat de leerlingen die het verkeerde antwoord gaven, dezelfde (verkeerde) betekenis toekennen aan *below*. Dit kan betekenen dat die leerlingen het antwoord gegokt hebben, of dat zij verschillende ideeën hebben over wat *below* betekent.

Een structuur waar de leerlingen ook erg veel moeite mee leken te hebben was *K*. *Omkeerbaar passieve zin*. Ook hier was het percentage leerlingen dat bij drie of vier van de zinnen het goede antwoord gaf 35%. Uit een foutenanalyse komen twee dingen naar voren. Ongeveer de helft van de gemaakte fouten is toe te schrijven aan een verkeerde interpretatie van de structuur van de zin. De passieve zin wordt dan geïnterpreteerd als een actieve zin, waarbij het onderwerp de actie uitvoert in plaats van ondergaat. Dit gebeurde bijvoorbeeld bij de zin *The boy is pushed by the elephant*. In Figuur 6 zijn de antwoordmogelijkheden bij deze zin te zien.



Figuur 6. Antwoordmogelijkheden bij de zin *The boy is pushed by the elephant* (Bron: Bishop, 2003).

Het juiste antwoord bij deze zin is B, maar tien van de twintig leerlingen kozen plaatje D, waar de jongen de actie uitvoert in plaats van ondergaat. Een andere veelgemaakte fout lijkt te maken te hebben met gebrek aan woordbegrip. In twee van de vier zinnen in de set komt het werkwoord *to chase* voor en een deel van de leerlingen lijkt niet te weten wat dit betekent. Dit wordt duidelijk aan de hand van het volgende voorbeeld. In Figuur 7 staan de plaatjes die horen bij de zin *The cow is chased by the girl*.

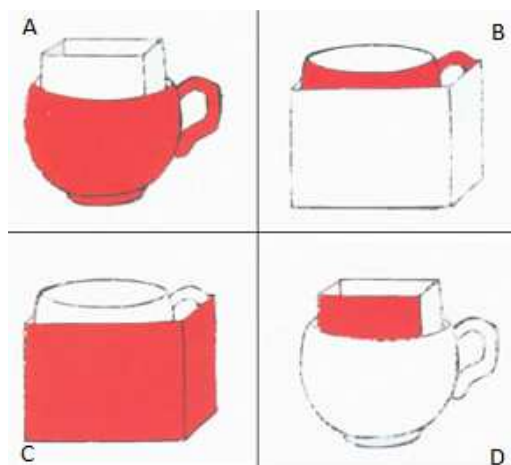


Figuur 7. Antwoordmogelijkheden bij de zin *The cow is chased by the girl* (Bron: Bishop, 2003).

Het goede antwoord is plaatje C. Tien van de twintig leerlingen kozen voor plaatje B. Op dit plaatje ondergaat de koe (het onderwerp van de zin) nog steeds de actie en is het meisje degene die de actie uitvoert. Ondanks dat het niet de juiste actie is (namelijk het achtervolgen), past de structuur van deze zin wel bij plaatje C. Het lijkt er dus op dat de leerlingen die dit antwoord gaven, de grammaticale structuur wel begrepen.

Van de structuur *O. Noch... noch* heeft 30% van de leerlingen enig begrip. De meeste leerlingen hebben in deze set niet boven het kansniveau gescoord en weten dus niet wat *neither... nor* betekent. Als er naar de foute antwoorden gekeken wordt, komt hier geen duidelijke alternatieve interpretatie van de structuur naar voren. Bij de zin *Neither the scarf, nor the flower is long*, waarbij door vier leerlingen het juiste plaatje werd gekozen, kozen de meeste leerlingen (8) voor het plaatje waarop de sjaal niet lang is, maar de bloem wel. Maar bij de zin *Neither the girl, nor the dog is sitting*, waarbij negen leerlingen het juiste plaatje kozen, koos de meerderheid (6) van de leerlingen die een fout antwoord gaven het plaatje waarop zowel het meisje als de hond zit. De leerlingen die niet weten wat *neither... nor* betekent, kennen hier dus geen duidelijke andere betekenis aan toe. Het lijkt erop dat zij veel antwoorden gegokt hebben.

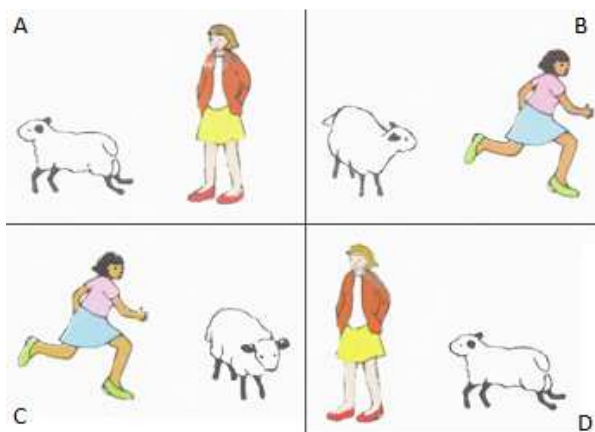
Tenslotte zijn de scores voor de structuren *S. Betrekkelijke bijzin in lijdend voorwerp* en *T. Centrum-ingebedde zin* ook erg laag. Van structuur *S. Betrekkelijke bijzin in lijdend voorwerp* heeft 40% van de leerlingen enige kennis en slechts 10% van de leerlingen heeft enige kennis van de structuur *T. Centrum-ingebedde zin*. Aangezien deze structuren voor moedertaalsprekers van het Engels ook het lastigst zijn, is het niet verwonderlijk dat de vvtol-leerlingen hier laag op scoren. De fouten die de leerlingen maken in de structuur *S. Betrekkelijke bijzin in lijdend voorwerp* zijn vrij systematisch. Een van de zinnen uit deze set is *The cup is in the box that is red*. De plaatjes die de leerling kon kiezen bij deze zin worden weergegeven in Figuur 8.



Figuur 8. Antwoordmogelijkheden bij de zin *The cup is in the box that is red* (Bron: Bishop, 2003).

Het juiste antwoord bij deze zin, C, werd door acht leerlingen gegeven. Op één leerling na kozen de overige leerlingen hier voor plaatje B. Zij interpreteerden *red* dus als een beschrijving van het onderwerp, *the cup*, in plaats van als een beschrijving van het object, *the box*. In de overige zinnen uit de set was dit ook de meest gemaakte fout. Het is niet duidelijk waarom sommige leerlingen deze fout maken. In het Nederlands zou men kunnen zeggen: *Het kopje zit in de doos die rood is*. In het Nederlands bestaat dus dezelfde structuur. De fout is daarom niet te verklaren door transfer uit het Nederlands.

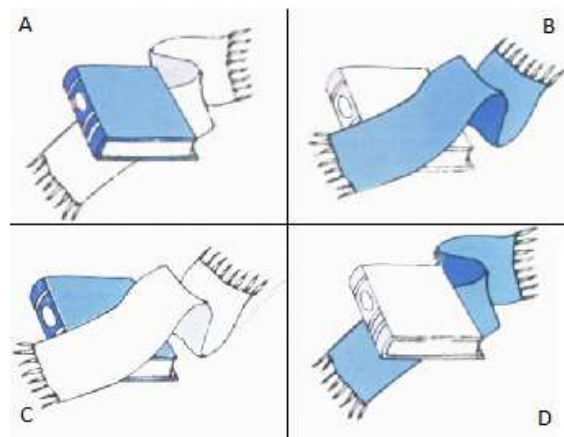
Bij de laatste en tevens moeilijkste structuur, *T. Centrum-ingebedde zin*, hadden de meeste leerlingen nul of één antwoord goed. Deze structuur lijkt door de leerlingen op verschillende manieren te worden geïnterpreteerd. In Figuur 9 staan de antwoordmogelijkheden bij de zin *The sheep the girl looks at is running*.



Figuur 9. Antwoordmogelijkheden bij de zin *The sheep the girl looks at is running* (Bron: Bishop, 2003).

Zes leerlingen kozen hier het juiste plaatje, A. Zeven leerlingen kozen echter voor B, waarbij ze de zin dus leken te interpreteren als *The sheep looks at the girl that is running*. Het laatste

woord uit de zin wordt dan gezien als een beschrijving van het dichtstbijzijnde zelfstandig naamwoord, in dit geval *the girl*. Maar bij een andere zin uit de set bestond de meest gemaakte fout uit een andere foutieve interpretatie van de zin. Het gaat hier om de zin *The scarf the book is on is blue*. De plaatjes waar de leerlingen uit konden kiezen staan in Figuur 10.



Figuur 10. Antwoordmogelijkheden bij de zin *The scarf the book is on is blue* (Bron: Bishop, 2003).

Vijf leerlingen gaven bij deze zin het juiste antwoord, namelijk D. Als de leerlingen die hier een fout antwoord gaven, de zin ook zo zouden interpreteren dat het laatste woord een beschrijving was van het dichtstbijzijnde zelfstandig naamwoord, dan zouden zij gekozen moeten hebben voor een plaatje waarop het boek blauw is, dus plaatje A of C. Drie leerlingen kozen inderdaad voor A. Maar zeven leerlingen kozen voor B, waarbij ze de zin leken te interpreteren als *The scarf on the book is blue*. Uit de verschillende interpretaties van deze twee zinnen kan worden opgemaakt dat de meeste leerlingen niet weten hoe ze deze structuur moeten interpreteren. Leerlingen die de structuur verkeerd interpreteren, interpreteren deze niet systematisch op één andere manier.

Uit het bovenstaande is gebleken dat veel fouten die leerlingen maken te wijten zijn aan een systematisch verkeerde interpretatie van de structuur en aan onbekende woorden in de zin. Ook zijn er structuren waar sommige leerlingen helemaal geen vaste andere betekenis aan toekennen en waarbij zij dus moeten gissen naar de betekenis. Van de vijftien structuren waarop hierboven niet is ingegaan, hebben veel leerlingen een aardig begrip. Dat wil niet per se zeggen dat de leerlingen al deze structuren hebben moeten leren in de jaren dat ze blootgesteld werden aan Engels. Veel van de grammaticale structuren zijn in het Engels hetzelfde als in het Nederlands, waardoor er transfer plaats heeft kunnen vinden. Maar eerder in dit hoofdstuk bleek dat de eibo-leerlingen significant lager scoorden op de grammaticatest.

Transfer vindt dus niet zomaar plaats, waarschijnlijk is hier wel een bepaalde hoeveelheid input voor nodig. Al met al kan gezegd worden dat de vvtto-leerlingen kennis hebben van redelijk wat Engelse grammaticale structuren.

6.4 De relatie met het schooladvies

De tweede onderzoeksvraag is of er een relatie is tussen het schooladvies van de leerlingen en het niveau Engels dat zij behalen. De leerlingen zitten in het laatste jaar van het basisonderwijs en hebben een schooladvies gekregen voor het volgende schooljaar, wanneer ze in het voortgezet onderwijs instromen. Het is mogelijk dat het niveau Engels dat een leerling behaalt, samenhangt met het schoolniveau van de leerling zoals uitgedrukt in het schooladvies.

Door middel van een Spearman's rangcorrelatie is onderzocht of er een relatie is tussen het schooladvies van de leerlingen en hun scores op de tests. De relatie tussen het schooladvies en de scores op de woordenschattest is niet significant ($r = 0,383$, $p = 0,096$). De relatie tussen het schooladvies en de scores op de grammaticatest bleek echter wel significant te zijn ($r = 0,443$, $p = 0,050$). In deze rangcorrelatie zijn de gegevens van twintig vvtto-leerlingen meegenomen, wat een vrij klein aantal is voor een statistische analyse. Met een grotere groep leerlingen zou de uitkomst van de rangcorrelatie betrouwbaarder zijn. De kans bestaat dat er, gezien de huidige p-waarde (0,096), dan wel een relatie tussen het schooladvies en de scores op de woordenschattest gevonden zou worden. Echter, op basis van de huidige uitkomsten kan niet gesteld worden dat er een relatie bestaat tussen het schoolniveau van leerlingen en hun niveau Engels in het algemeen. Dit verschilt mogelijk per aspect van de taal.

De leerlingen worden in verschillende mate buiten school blootgesteld aan Engels. Er is geen significante relatie tussen de mate waarin leerlingen buiten school aan Engels worden blootgesteld en hun schooladvies ($r = 0,354$, $p = 0,125$). Dat houdt in dat een leerling met een vwo-advies niet per se meer minuten per week buiten school aan Engels wordt blootgesteld dan een leerling met een vmbo-advies. Als er dan een relatie zou bestaan tussen de mate waarin leerlingen buiten school aan Engels worden blootgesteld en hun scores op de tests, dan zou dit de relatie tussen het schooladvies en de scores op de tests kunnen verstoren. Als er bijvoorbeeld een leerling met een vwo-advies is die buiten school weinig wordt blootgesteld aan Engels, en daarom een relatief lage score haalt op de tests, terwijl een leerling met een lwoo-advies die buiten school veel wordt blootgesteld aan Engels hierdoor een relatief hoge score haalt, kan het lijken alsof er geen relatie is tussen het schooladvies en de scores op de

test. Het is echter mogelijk dat beide factoren (schooladvies en buitenschoolse blootstelling) van invloed zijn op het niveau Engels van de leerlingen. Daarom wordt nu gekeken of er een relatie is tussen de buitenschoolse blootstelling aan Engels en de scores op de tests, zodat duidelijk wordt of dit de relatie tussen het schooladvies en de scores heeft kunnen verstoren.

Een Pearson's correlatie laat zien dat er geen significante relatie is tussen het aantal minuten dat de leerlingen per week buiten school aan Engels worden blootgesteld en de score op de woordenschattest ($r = 0,196$, $p = 0,407$). Wel bestaat er een significante relatie tussen de buitenschoolse blootstelling en de score op de grammaticatest ($r = 0,452$, $p = 0,045$). Meer blootstelling aan Engels buiten school zorgt dus voor een hogere score op de grammaticatest, maar niet op de woordenschattest. Dat betekent dat enkel de relatie tussen het schooladvies en de score op de grammaticatest verstoord zou kunnen zijn door de mate waarin leerlingen buiten school aan Engels worden blootgesteld. Die relatie blijkt echter niet (erg) verstoord te zijn, want zoals hierboven al genoemd werd, blijkt de relatie tussen het schooladvies en de score op de grammaticatest al significant te zijn zonder dat er rekening wordt gehouden met de eventuele invloed van de mate van buitenschoolse blootstelling hierop.

Kortom, er is wel een relatie tussen het schooladvies dat de vvto-leerlingen gekregen hebben en hun scores op de grammaticatest, maar tussen hun schooladvies en hun scores op de woordenschattest bestaat geen relatie.

7. Discussie en conclusie

In dit hoofdstuk worden de onderzoeksvragen beantwoord en wordt een mogelijke verklaring voor de resultaten gegeven. Ook worden de beperkingen van dit onderzoek genoemd en worden er suggesties voor vervolgonderzoek gedaan. Tenslotte wordt de conclusie van het onderzoek gepresenteerd.

7.1 Beantwoording onderzoeksvragen

In deze scriptie werd het antwoord gezocht op twee vragen. De eerste onderzoeksvraag was:

1. Op welk niveau beheersen groep 8-leerlingen Engels na acht jaar vvto en hoe verhoudt dit niveau zich tot het niveau Engels van eibo-leerlingen?

De receptieve woordenschat van de vvto-leerlingen in dit onderzoek is vrij ver ontwikkeld, als dit vergeleken wordt met de receptieve woordenschat van moedertaalsprekers van het Engels. In de beperkte tijd die de vvto-leerlingen aan Engels worden blootgesteld hebben ze een receptieve woordenschat kunnen ontwikkelen die net zo groot is als die van een moedertaalspreker van het Engels van slechts zo'n vijf jaar jonger dan zichzelf (dit gold overigens ook voor de eibo-leerlingen). De vvto-leerlingen hebben na acht jaar Engels op school ook al een aardig begrip van de Engelse grammatica. Van het merendeel van de geteste grammaticale structuren hebben de meeste vvto-leerlingen wel enige kennis. Enkele grammaticale structuren zijn nog te moeilijk of worden niet door iedereen begrepen doordat er onbekende woorden in de zin zitten.

Het tweede gedeelte van de onderzoeksvraag bestond uit de vraag hoe vvto-leerlingen het doen in vergelijking met eibo-leerlingen. De hypothese bij deze onderzoeksvraag was dat het niveau Engels van vvto-leerlingen in groep 8 hoger is dan dat van eibo-leerlingen. In dit onderzoek is het niveau Engels onderzocht aan de hand van een woordenschattest en een grammaticatest. De vvto-leerlingen haalden een significant hogere score dan de eibo-leerlingen op de grammaticatest, maar niet op de woordenschattest. De hypothese blijkt dus maar deels te kloppen. Of de vvto-leerlingen het beter doen dan de eibo-leerlingen, kan verschillen per aspect van de taal.

Uit eerder onderzoek is gebleken dat late starters soms verder gevorderd zijn in hun beheersing van de vreemde taal dan vroege starters (Muñoz, 2006, Cenoz, 2003), maar wanneer de late starters de vreemde taal pas een jaar leren, zijn de vroege starters in het

voordeel (Oller & Nagato, 1974, Domínguez & Pessoa, 2005). Daaruit zou men op kunnen maken dat late starters meer dan een jaar nodig hebben om op hetzelfde niveau te komen als vroege starters. De late starters uit dit onderzoek (de eibo-leerlingen) leren sinds twee jaar Engels op school. Wellicht hebben eibo-leerlingen genoeg aan twee jaar om op hetzelfde niveau te komen als vvto-leerlingen als het gaat om woordenschat. Na tien jaar Engels op school scoorden de vroege starters in het onderzoek van Larson-Hall (2008) nog steeds beter dan latere starters op een grammaticale beoordelingstaak. Mogelijk levert een vroege start wel een blijvend voordeel op voor het begrip van grammatica. Dat zou verklaren waarom de vvto-leerlingen uit dit onderzoek beter scoorden op de grammaticatest dan de eibo-leerlingen.

Dat de eibo-leerlingen na twee jaar Engels op hetzelfde niveau zitten als de vvto-leerlingen als het gaat om hun receptieve woordenschat, kan ook te maken hebben met de onderwijstijd die aan Engels wordt besteed. De vvto-leerlingen uit dit onderzoek kregen een half uur tot een uur Engels per week. De eibo-leerlingen kregen in groep 7 een uur en in groep 8 zelfs anderhalf uur Engels per week. Als er meer tijd wordt besteed aan Engels is het eerder mogelijk om bepaalde woorden (die niet heel frequent zijn, bijvoorbeeld woorden die bij een thema uit het boek horen) in een korte periode vaker terug te laten komen. Als een leerling een woord zeven keer is tegengekomen, zal hij of zij het woord waarschijnlijk eerder onthouden dan als de leerling het woord vier keer is tegengekomen, bijvoorbeeld (hoewel dit ook afhankelijk is van factoren zoals de context en hoe lang het duurt voor het woord weer gehoord wordt). Het is dus mogelijk dat de eibo-leerlingen uit dit onderzoek door de grotere hoeveelheid onderwijstijd bepaalde woorden vaker tegenkomen en ze dus beter kunnen onthouden. Dat de eibo-leerlingen ondanks de grotere hoeveelheid onderwijstijd in groep 7 en 8 dan niet even goed scoren op het gebied van grammatica, zou als volgt kunnen worden verklaard. Veel grammaticale structuren komen constant terug, in tegenstelling tot veel losse woorden. Doordat die grammaticale structuren steeds terugkomen, zal het begrip hiervan niet snel vervagen en is het mogelijk om hierop voort te bouwen, zodat er met de jaren steeds meer kennis komt van grammaticale structuren. Het is dan te verwachten dat leerlingen die al acht jaar Engels krijgen op school, meer begrip hebben van Engelse grammaticale structuren dan leerlingen die pas twee jaar Engels leren op school.

De tweede onderzoeksvraag was de volgende:

2. Is er een relatie tussen het schooladvies van de vvto-leerlingen en het niveau Engels dat zij behalen?

De hypothese was dat deze relatie inderdaad zou bestaan. Er werd een rangcorrelatie uitgevoerd en deze liet zien dat er een significante relatie bestaat tussen het schooladvies dat vvtto-leerlingen gekregen hebben en hun score op de grammaticatest. Tussen het schooladvies en de score op de woordenschattest werd echter geen significante relatie gevonden. Ook deze hypothese blijkt dus maar ten dele correct te zijn. Deze uitkomst komt niet overeen met die uit het onderzoek van Alexiou (2009). Zij vond wel een statistisch significante correlatie tussen de scores van leerlingen die Engels als vreemde taal leerden op een cognitieve taak die non-verbale intelligentie meet, en hun scores op Engelse woordenschattests. Een mogelijke verklaring voor deze tegenstrijdige uitkomsten heeft te maken met de verwantschap tussen de talen. Engels en Nederlands zijn beide Germaanse talen en Grieks is een Helleense taal. Engels en Nederlands zijn dus meer aan elkaar verwant dan Engels en Grieks. Er zullen daarom waarschijnlijk meer Engelse woorden zijn die op Nederlandse woorden lijken (cognaten), dan Engelse woorden die op Griekse woorden lijken. Cognaten zijn woorden die een gemeenschappelijke oorsprong hebben. Doordat er in het Nederlands (vermoedelijk) meer woorden zijn die een gemeenschappelijke oorsprong hebben met Engelse woorden dan in het Grieks, is het leren van sommige Engelse woorden makkelijker voor moedertaalsprekers van het Nederlands dan voor moedertaalsprekers van het Grieks. Om de betekenis te kennen van Engelse woorden die erg op hun Nederlandse vertaling lijken, hoeft het Engelse woord in feite niet eens echt geleerd te zijn. Het Nederlandse woord kennen is dan al genoeg. Nederlandstalige kinderen die normaal gesproken meer moeite zouden hebben met het leren van woorden in een vreemde taal (en wellicht met leren in het algemeen), kunnen dus beter scoren op een receptieve woordenschattest waarin cognaten voorkomen, vanwege hun kennis van het Nederlands. Als er minder Griekse woorden zijn die erg op Engelse woorden lijken, hebben Griekse kinderen minder profijt van hun moedertaal bij het leren van Engelse woorden en bij het maken van een woordenschattest. Daardoor is er wellicht geen (sterke) relatie tussen schooladvies en receptieve woordenschat voor Nederlandse leerlingen en wel tussen non-verbale intelligentie en woordenschat voor Griekse leerlingen.

Dat de uitkomst van dit onderzoek niet hetzelfde was als de uitkomst van het onderzoek van Alexiou (2009) zou ook kunnen komen doordat de receptieve woordenschat in dit onderzoek gerelateerd werd aan het schooladvies en in het onderzoek van Alexiou aan een taak die non-verbale intelligentie meet. Intelligentie, en dus ook non-verbale intelligentie, speelt weliswaar een rol bij het schooladvies, maar het is niet precies hetzelfde. In het PPON-onderzoek van het Cito (Heesters, Feddema, Van der Schoot & Hemker, 2008) werden de scores van leerlingen op een woordenschattest, een leestest en een luistertest wel gerelateerd

aan het schooladvies (daar doorstroomniveau genoemd), net als in dit onderzoek. In het PPON-onderzoek werden wel duidelijke verschillen in scores gevonden tussen de verschillende doorstroomniveaus, op alle drie de tests. Aangezien de leerlingen uit dat onderzoek dezelfde moedertaal en dezelfde leeftijd hebben als de leerlingen uit dit onderzoek en dus redelijk vergelijkbaar zijn, is het opmerkelijk dat de uitkomsten verschillend zijn. Wellicht is de verklaring voor het feit dat er in dit onderzoek wel een relatie tussen het schooladvies en de grammaticale kennis werd gevonden, maar niet tussen het schooladvies en de receptieve woordenschat, dan methodologisch van aard. In hoofdstuk 6.4 bleek dat de correlatie tussen het schooladvies en de scores op de woordenschattest net niet significant was. Er waren slechts twintig vvto-leerlingen in dit onderzoek. Als er meer vvto-leerlingen hadden deelgenomen aan dit onderzoek waren de statistische analyses iets betrouwbaarder geweest. Er is dus een kans dat er wel een significante relatie gevonden zou zijn tussen het schooladvies en de receptieve woordenschat van vvto-leerlingen als er meer vvto-leerlingen onderzocht waren. Of die relatie dan inderdaad gevonden zou worden is nu niet met zekerheid te zeggen. Dit zou uit nieuw onderzoek moeten blijken.

7.2 Beperkingen van het onderzoek

Tijdens de uitvoer van dit scriptieonderzoek kwamen er enkele beperkingen aan het onderzoek naar voren, welke mogelijk onbedoeld invloed op de resultaten hebben gehad. Deze beperkingen worden hier nu besproken.

In de woordenschattest (PPVT-4) komen redelijk wat Engelse woorden voor die erg lijken op hun Nederlandse vertaling, cognaten. Zoals hierboven al werd uitgelegd, hebben cognaten een gemeenschappelijke oorsprong. Enkele cognaten uit de woordenschattest zijn bijvoorbeeld *pelican* (pelikaan), *transparent* (transparant) en *harmonica* (harmonica). Om bij woorden als deze het juiste plaatje te kiezen, is het voldoende om de Nederlandse variant te kennen, omdat het zo op het Engelse woord lijkt. Dergelijke woorden testen dus niet per se de kennis van Engelse woorden. Zoals in hoofdstuk 5 al uitgelegd werd, wordt deze test uitgevoerd totdat de basisset en de plafondset gevonden worden. Dat zijn de sets waarin respectievelijk één of nul fouten en acht of meer fouten gemaakt worden. Maar de aanwezigheid van cognaten zorgt er mogelijk voor dat de basisset te gauw gevonden wordt en de plafondset hoger is dan die in werkelijkheid zou moeten zijn, als alleen kennis van Engelse woorden getest wordt. Een cognaat in een set kan er bijvoorbeeld net voor zorgen dat een leerling zeven in plaats van acht fouten maakt, waardoor de plafondset dan nog niet bereikt is. Hierdoor zijn de scores van de leerlingen mogelijk iets hoger uitgevallen dan het geval zou

zijn geweest als er geen cognaten in de test hadden gezeten. Het was wellicht dus beter geweest om de test zo aan te passen dat er geen cognaten in voorkomen. Dan is het zeker dat de resultaten enkel gebaseerd zijn op kennis van Engelse woorden.

Ook op de uitvoering van de grammaticatest (TROG) valt achteraf iets aan te merken. De test hoort enkel de kennis van grammaticale structuren te testen. Tijdens het analyseren van de resultaten bleek echter dat lexicale kennis ook invloed heeft gehad op de scores op deze test (zie hoofdstuk 6.3). Als leerlingen de betekenis van een woord uit de zin niet kenden, werd het meteen een stuk moeilijker om het juiste plaatje bij een zin te kiezen. Om die reden zijn de scores van sommige leerlingen waarschijnlijk iets lager uitgevallen dan wanneer echt alleen de grammaticale kennis getest werd. Bij de test wordt wel een woordenlijst gegeven waarmee vóór de afname van de grammatica-items kan worden nagegaan of de leerling de belangrijke woorden uit de zinnen kent. Echter, wegens de beperkte tijd die beschikbaar was, is er in dit onderzoek voor gekozen om deze woordenlijst niet met elke leerling door te nemen. Omdat achteraf is gebleken dat dit consequenties had voor de scores op deze test, zou het beter zijn geweest om toch vooraf te controleren of de leerlingen de woorden uit de zinnen kenden. Pas dan kan met zekerheid gezegd worden dat enkel grammaticale kennis getest wordt.

Zoals eerder al genoemd werd was de omvang van de onderzoeksgroep vrij beperkt: twintig vvto-leerlingen en twintig eibo-leerlingen. Aangezien er nog maar weinig basisscholen zijn die al minstens acht jaar Engels geven in alle groepen, was het moeilijk om meer leerlingen te vinden voor de vvto-groep. Een consequentie van een kleine onderzoeksgroep is dat het moeilijk is om sterke conclusies te trekken. Als de onderzoeksgroep uit meer leerlingen had bestaan, hadden de statistische toetsen meer power gehad en waren de uitkomsten hiervan betrouwbaarder geweest. Mogelijk zouden er dan ook significante verschillen tussen groepen en significante relaties zijn gevonden, die nu (net) niet zijn gevonden. Voor hardere conclusies zou het dus zeer aan te raden zijn om dit onderzoek met meer leerlingen uit te voeren. Aangezien er in de komende jaren aanzienlijk meer leerlingen zullen zijn die vanaf groep 1 tot en met groep 8 Engels hebben gehad, zal dit in de toekomst ook beter haalbaar zijn.

In hoofdstuk 3.1 werd duidelijk dat eibo-leerlingen gemiddeld drie kwartier Engels per week krijgen. De eibo-leerlingen in dit onderzoek krijgen in groep 7 een uur Engels per week en in groep 8 zelfs anderhalf uur. Doordat de eibo-leerlingen in dit onderzoek meer Engels hebben gehad dan de gemiddelde eibo-leerling, is het niet ondenkbaar dat hun Engels daardoor ook iets beter is. Om echt duidelijk te zien wat het verschil in niveau Engels van

eibo- en vvto-leerlingen is, was het daarom beter geweest om tests af te nemen bij eibo-leerlingen die drie kwartier Engels per week krijgen.

7.3 Ideeën voor vervolgonderzoek

Er is in dit onderzoek alleen gekeken naar de receptieve woordenschat en de kennis van grammaticale structuren in het Engels van leerlingen. Het zou interessant zijn om ook andere aspecten van het Engels te testen. Er zou bijvoorbeeld ook gekeken kunnen worden hoe ver vvto-leerlingen zijn op het gebied van productieve woordenschat en grammatica, al dan niet in vergelijking met eibo-leerlingen. Ook zou men kunnen onderzoeken of de uitspraak in het Engels van vvto-leerlingen beter is dan die van eibo-leerlingen, of hoe de twee groepen het doen wanneer er specifieke vaardigheden (spreken, luisteren, lezen, schrijven) worden getest. Door onderzoeken op meerdere gebieden van de taal te doen, kan een duidelijk beeld ontstaan van wat vvto oplevert ten opzichte van eibo. Ook kan dan duidelijk worden wat er precies verwacht mag worden van vvto-leerlingen aan het einde van groep 8.

Aangezien uit verschillende onderzoeken is gebleken dat late starters na enkele jaren les een vreemde taal soms beter beheersen dan vroege starters (Muñoz, 2006, Cenoz, 2003, Oller & Nagato, 1974) zou het tevens interessant zijn om een jaar of twee nadat leerlingen de basisschool verlaten hebben, nogmaals het niveau Engels te testen van voormalige vvto- en eibo-leerlingen. Het zou dan in het bijzonder interessant zijn om twee groepen te kunnen vergelijken: voormalige vvto-leerlingen die in het voortgezet onderwijs samen met voormalige eibo-leerlingen Engels volgen, en voormalige vvto-leerlingen die het vak Engels gescheiden van voormalige eibo-leerlingen volgen. Zo kan men achterhalen of de eventuele voorsprong van vvto-leerlingen blijvend is, en of het, om die voorsprong te behouden, aan te bevelen is om voormalige vvto-leerlingen bij het vak Engels te scheiden van leerlingen die het eibo-programma hebben gevolgd.

7.4 Conclusie

In deze scriptie is onderzocht op welk niveau vvto-leerlingen het Engels beheersen na acht jaar Engels in het basisonderwijs, en in hoeverre dit niveau verschilt van het niveau Engels dat eibo-leerlingen behalen. Zo wordt duidelijk wat vvto oplevert ten opzichte van eibo. Ook is onderzocht of er een relatie is tussen het niveau Engels dat vvto-leerlingen behalen en het schooladvies dat zij gekregen hebben. Informatie over het niveau dat vvto-leerlingen behalen en over een eventuele relatie tussen dit niveau en het schooladvies van de leerlingen, kan nuttig zijn wanneer er eindtermen voor vvto worden ontwikkeld.

Hieronder worden de conclusies van het onderzoek gegeven. Er moet wel rekening mee worden gehouden dat de uitkomsten van dit onderzoek specifiek gelden voor de leerlingen uit dit onderzoek en niet zomaar gegeneraliseerd kunnen worden, onder andere vanwege de kleine onderzoeksgroep.

Uit dit onderzoek is gebleken dat de kennis van Engelse grammaticale structuren van de vvto-leerlingen in dit onderzoek verder ontwikkeld is dan die van eibo-leerlingen. De receptieve woordenschat van de eibo-leerlingen is net zo ver ontwikkeld als die van de vvto-leerlingen. Het aanbieden van Engels vanaf groep 1 in plaats van vanaf groep 7 levert dus wel iets op, maar niet automatisch op ieder aspect van het Engels.

Ook is gebleken dat er een relatie is tussen het schooladvies dat de vvto-leerlingen hebben gekregen en hun kennis van Engelse grammaticale structuren. Er werd echter geen relatie gevonden tussen hun schooladvies en hun receptieve Engelse woordenschat. Dat wil zeggen dat vvto-leerlingen met een vwo-advies meer kennis hebben van Engelse grammaticale structuren dan bijvoorbeeld vmbo-leerlingen, maar vvto-leerlingen met een vwo-advies hebben geen grotere receptieve Engelse woordenschat dan vmbo-leerlingen. Kortom, op basis van de resultaten uit dit onderzoek kan gesteld worden dat er bij de ontwikkeling van eindtermen voor vvto verschillende eindtermen zouden kunnen worden ontwikkeld voor leerlingen met verschillende schooladviezen, wat betreft grammaticale kennis. Er zou bijvoorbeeld een minimumniveau kunnen worden ontwikkeld dat vrijwel alle vvto-leerlingen moeten kunnen halen, en een streefniveau dat in principe door toekomstige havo- en vwo-leerlingen moet kunnen worden gehaald. Bij differentiatie in deze eindtermen weet een havo/vwo-docent in het voortgezet onderwijs ook dat hij op een ander niveau verder kan gaan met Engels dan een vmbo-docent. Zo kunnen vvto-leerlingen in het voortgezet onderwijs op het juiste niveau weer verder.

Referenties

- Aarts, R. & Ronde, S. (2006). Tweetalig onderwijs met vervroegd Engels in het basisonderwijs. *Levende Talen* 7(2): 3-14.
- Alexiou, T. (2009). Young learners' cognitive skills and their role in foreign language vocabulary learning. In: Nikolov, M. (ed.) *Early learning of modern foreign Languages* (pp. 46-61). Bristol: Multilingual Matters.
- Baker, C. (2006). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Bristol: Multilingual Matters.
- Bishop, D. (2003). *Test for reception of grammar: TROG-2*. London: Harcourt Assessment.
- Bodde-Alderlieste, M. (2002). Vervroegd Engels. *JSW* 86(5): 12-15.
- Bodde-Alderlieste, M. & Mey-Dijkman, Y. van der (2007). Twintig jaar Engels in primair onderwijs en op de pabo. In: K. Philipsen, E. Deelder & M. Bodde-Alderlieste (eds.) *Early English: a good start!* (pp. 32-49). Alkmaar: Europees Platform.
- Boon, E. den, Kraay, T. de, Kouzmina, O. & Schokkenbroek, J. (2010). Kennisbasis Engels, december 2010. Verkregen op 22 maart 2011, van <http://www.vedocep-levendetalen.nl/page2.php>
- Cenoz, J. (2003). The influence of age on the acquisition of English: General proficiency, attitudes and code mixing. In: García Mayo, M. & García Lecumberri, M. (eds.), *Age and the acquisition of English as a foreign language* (pp. 94-114). Clevedon: Multilingual Matters.
- Chondrogianni, V. & Marinis, T. (2011). Differential effects of internal and external factors on the development of vocabulary, tense morphology and morpho-syntax in successive bilingual children. *Linguistic Approaches to Bilingualism* 1(3): 223-248.
- Deelder, E. & Maljers, A. (2005). *Vroeg vreemdetalenonderwijs in het primair onderwijs in Nederland: stand van zaken per februari 2005*. Den Haag: Europees Platform.
- Domínguez, R. & Pessoa, S. (2005). Early versus late start in foreign language education: Documenting achievements. *Foreign Language Annals* 38(4): 473-480.
- DeKeyser, R. & Larson-Hall, J. (2005). What does the critical period really mean? In: J.F. Kroll & A.M.B. de Groot (eds.), *Handbook of bilingualism: Psycholinguistic approaches* (pp. 88-108). Oxford: Oxford University Press.
- Dunn, D. M. & Dunn, L. M. (2007). *Peabody Picture Vocabulary Test, Fourth Edition, manual*. Minneapolis, MN: NCS Pearson, Inc.

- European Council Barcelona (2002). *Presidency conclusions – Barcelona, European Council 15 and 16 March 2002*. Verkregen op 23 maart 2011, van http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_data/docs/pressdata/en/ec/71025.pdf
- Europees Platform (2009a). *Overzicht basisscholen met vroeg vreemdetalenonderwijs (vvto), 2009-2010*. Haarlem: Europees Platform.
- Europees Platform (2009b). *Modellenboekje vvto Engels: Streefmodellen voor vvto Engels in het basisonderwijs*. Verkregen op 25 maart 2011, van <http://www.europeesplatform.nl/sf.mcgi?3809>
- García Mayo, M. (2003). Age, length of exposure and grammaticality judgments in the acquisition of English as a foreign language. In: García Mayo, M. & García Lecumberri, M. (eds.), *Age and the acquisition of English as a foreign language* (pp. 94-114). Clevedon: Multilingual Matters.
- Genesee, F. (1976). The role of intelligence in second language learning. *Language Learning* 26(2): 267-280.
- Genesee, F. (2004). What do we know about bilingual education for majority-language students? In: T.K. Bhatia & W.C. Ritchie (eds.), *The Handbook of Bilingualism* (pp. 547-576). Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Goorhuis-Brouwer, S. & Bot, K. de (2005). Heeft vroeg vreemde-talenonderwijs een negatief effect op de Nederlandse taalontwikkeling van kinderen? *Levende Talen* 6(3): 3-7.
- Heesters, K., Feddema, M., Schoot, F. van der & Hemker, B. (2008). *Balans van het Engels aan het einde van de basisschool 3: Uitkomsten van de derde peiling in 2006*. Arnhem: Cito.
- Herder, A. & Bot, K. de (2007). *Vroeg Engels in het Nederlandse taalcurriculum*. Groningen: Expertisecentrum taal, onderwijs en communicatie.
- Hulstijn, J.H. (2005). Impliciete en expliciete taalverwerving. In: J.E. Grezel (ed.), *Gloria Bondi. Liber Amicorum voor Bondi Sciarone* (pp. 89-94). Amsterdam: Boom.
- Hunt, M., Barnes, A., Powell, B., Lindsay, G. & Muijs, D. (2005). Primary modern foreign languages: an overview of recent research, key issues and challenges for educational policy and practice. *Research Papers in Education* 20(4): 371-390.
- Hyltenstam, K. & Abrahamsson, N. (2001). Age and L2 learning: The hazards of matching practical “implications” with theoretical “facts”. *TESOL Quarterly* 35(1): 151-170.
- Kristiansen, I. (1990). *Nonverbal intelligence and foreign language learning*. Proefschrift,

- Department of Education, University of Helsinki. Verkregen op 27 april 2011, van <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED330206.pdf>
- Larson-Hall, J. (2008). Weighing the benefits of studying a foreign language at a younger starting age in a minimal input situation. *Second Language Research* 24(1): 35-63.
- Lenneberg, E. (1967). *Biological Foundations of Language*. New York: Wiley.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2006) *Kerndoelen primair onderwijs*. Verkregen op 16 maart 2011, van <http://www.slo.nl/primair/kerndoelen/Kerndoelenboekje.pdf/download>
- Muñoz, C. (2006). The effects of age on foreign language learning: The BAF project. In: C. Muñoz (ed.), *Age and the rate of foreign language learning* (pp. 1-40). Clevedon: Multilingual Matters.
- Oller, J.W. & Nagato, N. (1974). The long-term effect of FLES: An experiment. *Modern Language Journal* 58(1/2): 15-19.
- Onderwijsraad (2008). *Vreemde talen in het onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Oostdam, R. & Toorenborg, H. van (2002). Leuk is not enough. *Levende Talen* 3(4): 3-18.
- Patkowski, M. (2003). Laterality effects in multilinguals during speech production under the concurrent task paradigm: Another test of the age of acquisition. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 41(3): 175-200.
- Persson, L. (2011). Engels voor kleuters. Een eerste verkenning naar de vormgeving van vroeg vreemde-talenonderwijs in Nederland. *Levende Talen* (in press).
- Philipsen, K. (2007). Het cadeautje van vroeg Engels: EarlyBird en de ontwikkeling van idee naar programma. In: K. Philipsen, E. Deelder & M. Bodde-Alderlieste (eds.) *Early English: a good start!* (pp. 153-162). Alkmaar: Europees Platform.
- Schreppers-Benschop, M. (2007). Starten met Engels in groep 1! Een droom met een deadline. In: K. Philipsen, E. Deelder & M. Bodde-Alderlieste (eds.) *Early English: a good start!* (pp. 163-168). Alkmaar: Europees Platform.
- Stevens, F. (1983). Activities to promote learning and communication in the second language classroom. *TESOL Quarterly* 17(2): 259-272.
- White, J.L. & Turner, C.E. (2005). Comparing children's oral ability in two ESL programs. *The Canadian Modern Language Review* 61(4): 491-517.

BIJLAGE

Aantal goede antwoorden per grammaticale structuur op de grammaticatest

A. Twee elementen

4 goed: 16

3 goed: 4

2 goed: 0

1 goed: 0

0 goed: 0

Niet beantwoord: 0

B. Ontkenning

4 goed: 19

3 goed: 1

2 goed: 0

1 goed: 0

0 goed: 0

Niet beantwoord: 0

C. Omkeerbaar 'in' en 'on'

4 goed: 20

3 goed: 0

2 goed: 0

1 goed: 0

0 goed: 0

Niet beantwoord: 0

D. Drie elementen

4 goed: 19

3 goed: 1

2 goed: 0

1 goed: 0

0 goed: 0

Niet beantwoord: 0

E. Omkeerbaar SVO (Subject-Verb-Object)

4 goed: 11

3 goed: 8

2 goed: 1

1 goed: 0

0 goed: 0

Niet beantwoord: 0

F. Vier elementen

4 goed: 16

3 goed: 3

2 goed: 1

1 goed: 0

0 goed: 0

Niet beantwoord: 0

G. Betrekkelijke bijzin in onderwerp

4 goed: 15

3 goed: 3

2 goed: 2

1 goed: 0

0 goed: 0

Niet beantwoord: 0

H. Niet alleen..., maar ook...

4 goed: 11

3 goed: 6

2 goed: 0

1 goed: 0

0 goed: 3

Niet beantwoord: 0

I. Omkeerbaar 'above' en 'below'

4 goed: 6

3 goed: 1

2 goed: 8

1 goed: 3

0 goed: 2

Niet beantwoord: 0

J. Vergrotende trap

4 goed: 17

3 goed: 3

2 goed: 0

1 goed: 0

0 goed: 0

Niet beantwoord: 0

K. Omkeerbaar passieve zin

4 goed: 2

3 goed: 5

2 goed: 1

1 goed: 3

0 goed: 9

Niet beantwoord: 0

L. Nulanafoor

4 goed: 13

3 goed: 2

2 goed: 4

1 goed: 0

0 goed: 0

Niet beantwoord: 1

M. Voornaamwoord geslacht/getal

4 goed: 11

3 goed: 4
2 goed: 2
1 goed: 1
0 goed: 0
Niet beantwoord: 2

N. Gebonden voornaamwoord

4 goed: 16
3 goed: 1
2 goed: 1
1 goed: 0
0 goed: 0
Niet beantwoord: 2

O. Noch... noch

4 goed: 2
3 goed: 4
2 goed: 3
1 goed: 7
0 goed: 2
Niet beantwoord: 2

P. X maar niet Y

4 goed: 10
3 goed: 7
2 goed: 1
1 goed: 0
0 goed: 0
Niet beantwoord: 2

Q. Postgemodificeerd onderwerp

4 goed: 11
3 goed: 6
2 goed: 1

1 goed: 0
0 goed: 0
Niet beantwoord: 2

R. Enkelvoud en meervoud

4 goed: 9
3 goed: 5
2 goed: 4
1 goed: 0
0 goed: 0
Niet beantwoord: 2

S. Betrekkelijke bijzin in lijdend voorwerp

4 goed: 3
3 goed: 5
2 goed: 4
1 goed: 6
0 goed: 0
Niet beantwoord: 2

T. Centrum-ingebede zin

4 goed: 0
3 goed: 2
2 goed: 3
1 goed: 6
0 goed: 4
Niet beantwoord: 5