



TWEETALIG ONDERWIJS: MORE IS LESS?

EEN ONDERZOEK NAAR DE INVLOED VAN TWEETALIG ONDERWIJS OP DE EERSTE
TAAL

Naam: Esmée Hage

Studentnummer: [REDACTED]

Opleiding: Leraar Basisonderwijs

School: Christelijke Hogeschool Ede

Afstudeerbegeleider: Jan Willem Chevalking

Aantal woorden exclusief bijlagen: 13.894

Datum afstuderen: juni 2018

Voorwoord

Mijn naam is Esmée Hage en ik ben momenteel vierdejaarsstudent aan de opleiding Leraar basisonderwijs op de Christelijke Hogeschool Ede.

Met trots presenteer ik u het onderzoek 'Tweetalig onderwijs, more is less?'. Een afstudeeronderzoek naar wat het effect is van Engels onderwijs op de Nederlandse woordenschat.

Voor dit onderzoek zijn de kinderen uit groep 3 op een tweetalig primair onderwijs (TPO) school en een vroeg vreemdetalenonderwijs (VVTO) school getest op Nederlandse en Engelse receptieve woordenschat.

Ik ben dankbaar voor de periodes waarin ik samen met een groep studenten en een begeleider de kinderen ging testen. Het was waardevol om te leren hoe ik deze tests kon afnemen, maar het was nog waardevoller om zoveel kinderen te spreken. Soms was het een uitdaging om alle tests bij een kind af te nemen, omdat het voor de kinderen vrij intensief was. Op die momenten maakte ik even een praatje met het kind en gaf ik een sticker als beloning. Daarna konden we er weer samen tegenaan.

Mede door deze leuke en leerzame periode was het ook een uitdaging om deze scriptie te schrijven. Het schrijven van de literatuurstudie was nog best een grote klus en mijn weg vinden door SPSS ging ook niet vanzelf.

Ik ben erg blij dat ik hulp heb gehad van mijn vrienden en familie. Ze spraken me moed in en motiveerden me om verder te werken. Verder wil ik mijn vriend bedanken, die steeds weer opnieuw mijn scriptie op taal- en spellingsfouten wilde controleren en me heeft leren omgaan met SPSS. Ook zonder mijn afstudeerbegeleider Jan Willem Chevalking was het niet gelukt. Zijn positieve kritische houding heeft er voor gezorgd dat ik steeds weer verder kwam en ook kritisch naar mijn eigen afstudeeronderzoek kon blijven kijken. Dit alles heeft geleid tot de afstudeerscriptie die voor u ligt.

Ik wens u veel leesplezier toe.

Esmée Hage

Veenendaal, mei 2018

Samenvatting

Dit onderzoek sluit aan bij de discussie omtrent tweetalig basisonderwijs, waarbij gesteld wordt dat meer Engels leidt tot slechtere beheersing van de Nederlandse taal. Sinds 1986 behoort Engels tot het Nederlands basisonderwijs als verplicht vak. Hierin zijn drie soorten scholen te onderscheiden. Engels in het basisonderwijs (EIBO), waarbij kinderen vanaf groep 7 gemiddeld een uur per week Engels krijgen. Ook is er vroeg vreemdetalenonderwijs (VVTO), waarbij kinderen vanaf groep 1 gemiddeld een uur per week Engels krijgen. Tot slot is er tweetalig primair onderwijs waarbij dertig tot vijftig procent van de totale lestijd in het Engels wordt gegeven. Scholen zijn vrij om zelf de vormgeving van Engels onderwijs te bepalen. Wel zijn er verschillende eisen waar ze aan moeten voldoen, waaronder het aantal uren onderwijs en het niveau van de leerkracht.

In dit onderzoek wordt een antwoord geformuleerd op de vraag of de hoeveelheid Engels onderwijs invloed heeft op de Nederlandse receptieve woordenschat.

Om een antwoord te geven op deze vraag zijn er twee tests afgenomen bij de kinderen uit groep 3 op een TPO-school en een VVTO-school. Er is gebruikgemaakt van de volgende tests: Peabody Vocabulary Test-III voor de Nederlandse receptieve woordenschat en Peabody Vocabulary Test-IV voor de Engelse receptieve woordenschat. Bij beide tests leest de tester een woord voor en wijst het kind het plaatje aan dat bij het woord hoort.

Uit de resultaten valt te concluderen dat de hoeveelheid Engels onderwijs geen negatief effect heeft op de Nederlandse receptieve woordenschat. Beide scholen scoorden in 2016 op Nederlandse woordenschat vrijwel even hoog. Dit was in 2017 wederom het geval. Er was te zien dat beide scholen gemiddeld ongeveer evenveel groei hebben doorgemaakt wat betreft Nederlandse woordenschat.

Inhoudsopgave

Voorwoord	1
Samenvatting.....	2
Inleiding.....	4
Hoofdstuk 1 Woordenschatverwerving eerste taal	6
1.1 Woordenschatverwerving	6
1.2 Mentaal lexicon	7
1.3 Receptieve woordenschat	8
Hoofdstuk 2 Woordenschatverwerving van een vreemde taal	10
2.1 Vreemdetaalverwerving	10
2.2 Doeltaal is voertaal	11
2.3 Verschillen eerste taalverwerving en vreemdetaalverwerving.....	12
Hoofdstuk 3 Tweektalig primair onderwijs	13
3.1 TPO-school.....	13
3.2 Effecten TPO-scholen	14
Hoofdstuk 4 Vroeg vreemdetalenonderwijs	16
4.1 VVTO-school	16
4.2 Effecten VVTO-scholen	17
Hoofdstuk 5: Methode	19
5.1 Type onderzoek	19
5.2 Respondenten	19
5.3 Data afname onderzoek	19
5.4 Respons	20
5.5 Instrumenten	20
5.6 Procedure	21
5.7 Data-analyses	22
5.8 Validiteit	22
Hoofdstuk 6: Onderzoeksresultaten	23
Hoofdstuk 7: Conclusie.....	28
Hoofdstuk 8: Discussie	29
Hoofdstuk 9: Aanbevelingen	31
Bibliografie	32

Inleiding

In Engeland is 'less is more' een veelgebruikte uitdrukking. In deze scriptie wordt deze uitdrukking omgedraaid. De vraag is of meer Engels in het Nederlandse onderwijs tot minder beheersing van het Nederlands leidt. De scriptie sluit aan bij de discussie omtrent tweetalig onderwijs. In deze discussie vragen mensen zich af of meer Engels onderwijs goed is, of dat het zorgt voor een slechtere Nederlandse woordenschat.

Aanleiding

Tweetalig onderwijs is in opkomst. Op basisscholen wordt steeds eerder en meer Engelse les gegeven. Momenteel wordt een proef uitgevoerd, waarbij negentien basisscholen tweetalig primair onderwijs (TPO) mogen aanbieden (Algemeen Dagblad, 2016). TPO-scholen beginnen in de kleuterklas met Engelse lessen. Op TPO-scholen wordt dertig tot vijftig procent van de totale lestijd in het Engels lesgegeven. Daarnaast zijn er vroeg vreemdetalenonderwijs (VVTO) scholen waarop vanaf de kleuterklas een uur per week tot maximaal vijftien procent van de totale lestijd Engels wordt gegeven. Tot slot zijn er scholen die rond groep 6 voor het eerst met Engelse les beginnen. Deze scholen hebben een regulier aanbod van Engels in het basisonderwijs (EIBO). Op deze scholen wordt meestal drie kwartier tot een uur per week aan Engels besteed.

In discussies over Engels bij het jonge kind komt naar voren dat mensen denken dat Engels onderwijs een negatief effect heeft op de eerstetaalbeheersing. Volgens Van den Broek, De Graaff, Unsworth en Van der Zee (2014), die een literatuuronderzoek hebben uitgevoerd naar tweetalig onderwijs, heeft tweetalig onderwijs in andere landen geen negatief effect op de taalverwerving van de eerste taal. Het heeft ook geen negatief effect op de eerstetaalverwerving van kinderen die de nieuwe taal als derde taal aanleren. Aan het einde van de basisschool blijkt dat de leesvaardigheidsscore en schrijfvaardigheidsscore van de eerste taal van kinderen op een TPO-school net zo goed of zelfs hoger zijn dan die van de leerlingen op een reguliere school. Ook is waargenomen dat leerlingen hoger scoren op lees-, luister-, spreek-, en schrijfvaardigheid van de tweede taal (Van den Broek, De Graaff, Unsworth, & Van der Zee, 2014). Toch zijn er ook tegenstanders van tweetalig onderwijs. Zij wijzen erop dat door meer Engelse les, minder lestijd overblijft voor andere belangrijke vakken, zoals rekenen, lezen en techniek. Deze tegenstanders vragen zich af of Engels van groter belang is dan de andere vakken die in deze lestijd onderwezen kunnen worden (Grüschke, 2013).

Probleemstelling

In het onderwijs, maar ook daarbuiten, heersen verschillende opvattingen over de waarde van Engels onderwijs binnen het primair onderwijs. Deze discussies zijn vooral gericht op VVTO- en TPO-scholen. Op internet zijn op forums verschillende discussies gaande over de voor- en nadelen van Engelse les in de kleuterklas. Zo wordt gedacht dat Engels bij kleuters slecht is voor de Nederlandse woordenschat. Er wordt immers minder tijd aan de Nederlandse taal besteed, terwijl de kinderen de Nederlandse taal op de kleuterleeftijd nog niet volledig beheersen (Ouders.nl, 2013). Voor leerkrachten kan het soms moeilijk zijn om te verantwoorden waarom er Engels onderwijs gegeven wordt.

Doelstelling

Het doel van dit onderzoek is inzicht krijgen in het effect van Engels onderwijs op de eerste taal. Een ander doel is meer inzicht krijgen in het taalverwervingsproces van de eerste taal en de vreemde taal.

Identiteit

Dit onderwerp sluit goed aan bij de christelijke identiteit. Op meerdere plekken in de Bijbel komt meertaligheid voor. Het verspreiden van het Woord in verschillende talen staat hierin centraal. Een voorbeeld hiervan is het Pinksterverhaal in Handelingen 2.

Dit verhaal beschrijft hoe reizigers vanuit de hele wereld in Jeruzalem waren aangekomen om het Pinksterfeest te vieren. Tijdens het feest klonk een geluid uit de hemel en verspreidden zich vlammen als vuurtongen over de discipelen. Opeens konden de discipelen alle talen spreken en vertelden zij de mensen over God (NBV, 2004). God vond het van belang dat Zijn woord in verschillende talen verkondigd werd. In Openbaring 14 staat bovendien dat Gods koninkrijk aan mensen uit elke natie en van elke stam in iedere taal verkondigd dient te worden (NBV, 2004). In deze twee teksten komt het belang van meertaligheid naar voren.

Kinderen leren communiceren in een andere taal, zodat ze zich later ook in het buitenland kunnen redden. Het basisonderwijs kan hiervoor de basis leggen door kinderen middels spelletjes en aantrekkelijke lessen interesse te laten ontwikkelen voor de nieuwe taal. Bij de huidige samenleving waar de Engelse taal een steeds prominentere rol inneemt, sluit Engels onderwijs dus goed aan.

Vraagstelling

Deze scriptie beschrijft een toetsend en kwantitatief onderzoek. Tijdens dit onderzoek staat de volgende hoofdvraag centraal:

‘In hoeverre heeft de hoeveelheid Engels onderwijs op TPO- en VVTO-scholen invloed op de Nederlandse receptieve woordenschat van kinderen uit groep 3?’

Bij bovenstaande onderzoeksvraag zijn twee hypothesen opgesteld.

- De H0-hypothese luidt als volgt: ‘De hoeveelheid Engels onderwijs heeft geen invloed op het niveau van de Nederlandse receptieve woordenschat.’
- De H1-hypothese luidt als volgt: ‘De hoeveelheid Engels onderwijs heeft wel invloed op het niveau van de Nederlandse receptieve woordenschat.’

Om deze hypothesen te kunnen testen, is literatuuronderzoek uitgevoerd. Hierbij zijn verschillende theoriendeelvragen opgesteld.

- Hoe verloopt de woordenschatverwerving van de eerste taal?
- Hoe verloopt de woordenschatverwerving van een vreemde taal?
- Wat houdt tweetalig primair onderwijs in en wat zijn de effecten hiervan?
- Wat houdt vroeg vreemdetalenonderwijs in en wat zijn de effecten hiervan?

Naast het literatuuronderzoek zijn de hypothesen ook in de praktijk onderzocht. Hierbij zijn de volgende praktijkvragen opgesteld:

- Wat zijn de gemiddelde scores van de kinderen op de TPO-school en VVTO-school in 2016 en in 2017?
- Is er een verband tussen het Engels niveau, het Nederlands niveau en de leeftijd van de kinderen?
- Hoe scoren de kinderen van beide scholen ten opzichte van elkaar?

Leeswijzer

Hoofdstuk 1 en 2 behandelen de woordenschatverwerving in de eerste taal en in een vreemde taal. Daarna beschrijven hoofdstuk 3 en 4 de TPO-school en de VVTO-school. In deze vier hoofdstukken worden antwoorden op de theoriendeelvragen geformuleerd. Hoofdstuk 5 en 6 vormen de methode en onderzoeksresultaten. Tot slot worden in hoofdstuk 7, 8 en 9 de conclusie, discussie en aanbevelingen besproken.

Hoofdstuk 1 Woordenschatverwerving eerste taal

Dit hoofdstuk zal gaan over de verwerving van de eerste taal. Dit is de taal die kinderen van jongs af aan thuis leren. Het is dus letterlijk de eerste taal die een kind meekrijgt. In hoofdstuk 2 wordt dieper ingegaan op de verwerving van een vreemde taal.

Dit hoofdstuk licht het proces van woordenschatverwerving van de eerste taal en de werking van het mentaal lexicon toe. Tevens wordt het begrip 'receptieve woordenschat' gedefinieerd. Tot slot worden enkele factoren die van invloed zijn op woordenschatverwerving benoemd.

1.1 Woordenschatverwerving

Woordenschat staat in verbinding met semantiek. Semantiek houdt in dat een kind een betekenis aan een woord toekent. Zodra een kind dit doet, is het kind bezig met de verwerving van woordenschat. De woorden die een kind leert en onthoudt, worden opgeslagen in het mentaal lexicon. Het mentaal lexicon bevindt zich in de hersenen en is een onderdeel van het langetermijngeheugen.

De eerste woorden die een kind leert, zijn vooral, zoals 'papa', 'koekje' en 'stoel'. Een kind leeft op dat moment voornamelijk in het heden en kan met taal dus ook alleen verwijzen naar het heden. Woorden die naar de toekomst en het verleden verwijzen, worden nog niet gebruikt. Dit soort woorden leert een kind op een later moment in zijn ontwikkeling, evenals abstracte begrippen. Een kind leert dan bijvoorbeeld vragen of het morgen naar school moet (Loonstra, Mentink & Rem, 2015). Een kind spreekt dus niet gelijk in volzinnen en kan niet meteen naar verschillende tijden verwijzen. De taalverwerving gaat stapsgewijs en kent verschillende domeinen, die zowel bij eerstetaalverwerving als vreemdetaalverwerving voorkomen. Deze domeinen zijn: fonologie (kennis van klanken), morfologie (kennis van woordopbouw), zinsbouw, woordenschat en pragmatiek (hoe wordt het woord gebruikt in dagelijks taalgebruik) (Boelens, 2016). In hoofdstuk 2 worden deze domeinen wederom benoemd en geïllustreerd met voorbeelden die aansluiten bij de vreemdetaalverwerving.

Door de jaren heen wordt de woordenschat van kinderen steeds verder uitgebreid. Ook kunnen sommige woorden, afhankelijk van de context, verschillende betekenissen gaan dragen. Een 'pop' kan bijvoorbeeld verwijzen naar een speelgoedfiguur, maar ook naar een rups die een vlinder gaat worden. Het opslaan van woorden is, mede hierdoor, een ingewikkeld proces.

De kinderen die aan dit onderzoek deelnamen zijn 5 à 6 jaar. Dit onderzoek focust daarom met name op de taalverwervingsfase die bij deze leeftijdscategorie hoort. Kinderen in de leeftijdscategorie van 5 tot 12 jaar bevinden zich in de voltooiingsfase van de taalverwerving. Kinderen breiden in deze fase hun woordenschat uit. Ook begint hun taalgebruik steeds meer op het taalgebruik van volwassenen te lijken, afgezien van de verschillen in onderwerpen waar kinderen en volwassenen graag over praten. Kinderen leren in deze fase ook mondeling grammaticale regels toe te passen. Zo leren ze bijvoorbeeld dat bij verkleinwoorden 'je' achter een woord wordt geplaatst of dat bij meervoudsvormen 'en' aan een woord wordt toegevoegd. De uitzonderingen op deze regels leren de kinderen ook. Later kunnen de kinderen grammaticale regels ook schriftelijk toepassen, wanneer zij zich op school bezighouden met zinsontleding en woordbenoeming.

Jonge kinderen zijn op school nog niet echt bezig met zinsontleding en woordbenoeming, maar ze krijgen wel woordenschatonderwijs. Bij woordenschatonderwijs kan de woordenschat verbreed en verdiept worden. Bij verbreding leren kinderen woorden die met elkaar in verband staan. Zo leren ze bijvoorbeeld dat de woorden 'mes', 'vork' en 'lepel' in verband staan met 'eten'. Bij verdieping leren kinderen bijvoorbeeld het woord 'bestek'.

Het is binnen het taalonderwijs van belang om verbindingen te creëren in het mentaal lexicon (zie hoofdstuk 1.2 voor verdere toelichting). Om die reden wordt op veel scholen thematisch gewerkt. Op deze manier leren kinderen verschillende woorden binnen een bepaald thema en leren ze dat deze woorden met elkaar in verband staan.

1.2 Mentaal lexicon

Het mentaal lexicon is een opslagplaats voor woorden en wordt ook wel het woordgeheugen genoemd. Het is een onderdeel van het langetermijngeheugen. Van elk woord worden verschillende eigenschappen opgeslagen. Zo worden de klank en de uitspraak, beide onderdeel van de fonologie, opgeslagen. Verder worden de morfologie (woordopbouw), semantiek (betekenis), pragmatiek (de manier waarop een woord in de taal gebruikt moet worden) en syntaxis (de manier waarop een woord in een zin gebruikt moet worden) opgeslagen. Wanneer kinderen ouder zijn en kunnen schrijven, worden ook de orthografische eigenschappen opgeslagen. Hierdoor weet een kind hoe een woord geschreven moet worden (Slo, z.j.).

In het mentaal lexicon wordt een woord opgeslagen en er worden verbindingen gemaakt met andere woorden. Dit gebeurt in de volgende fases: labelen, categoriseren en netwerk opbouwen.

Als een kind een nieuw woord aanleert, komt er een proces op gang. In de eerste fase van dit proces leert een kind alleen concrete eigenschappen van een woord. Deze fase wordt ook wel labelen genoemd.

In de daaropvolgende fase, ook wel categoriseren genoemd, leert een kind dat een woord een overkoepelende term kan zijn. Dit geldt bijvoorbeeld voor het woord 'kat'. Verschillende katten zien er anders uit, maar worden toch allemaal 'kat' genoemd. Het kind gaat in deze fase op zoek naar gemeenschappelijke kenmerken en verbindt die aan het begrip 'kat'. De individuele kenmerken worden in deze fase gescheiden van de gemeenschappelijk kenmerken en genegeerd.

Tot slot volgt de fase die netwerk opbouwen genoemd wordt. In deze fase gaat het kind woordbetekenissen aan elkaar verbinden. Deze woorden worden ook in het semantisch netwerk van het mentaal lexicon opgeslagen (Blonk, 2013). Het semantisch netwerk sluit aan bij de semantiek (betekenis van woorden) en hier worden woorden aan elkaar verbonden die op semantisch vlak bij elkaar horen. De woorden 'schilder', 'kwast' en 'schilderij' zijn

Het mentaal lexicon ontwikkelt zich in verschillende fases. In de vorige alinea werd 'labelen', 'categoriseren' en 'netwerk opbouwen' toegelicht. In deze alinea wordt ingegaan op andere fases. Deze fases zijn: referentiële fase, denotationele fase en de sense fase. Deze fases hebben overeenkomsten met de fases uit de vorige alinea.

De ontwikkeling start met de referentiële fase en deze fase sluit aan bij de fase van labelen. In deze fase kennen kinderen begrippen toe aan gebeurtenissen, zoals 'aankleden', 'naar bed gaan' en 'in bad gaan'. Deze gebeurtenissen zijn voor jonge kinderen belangrijk en daarom bedenken ze er een overkoepelend woord voor. Ze benoemen voor dit ritueel dan bijvoorbeeld alleen het woord 'bad' of 'bed'.

In de volgende fase, de denotationele fase, leert een kind individuele woorden aan en gaat het deze gebruiken. Deze fase sluit aan bij de fase 'categoriseren'. Dit gebeurt bijvoorbeeld bij het woord 'bal'. Tijdens het spelen ziet een kind verschillende soorten ballen en deze zien er niet altijd hetzelfde uit. Het kind leert dat een bal verschillende uiterlijke kenmerken kan hebben en dat het een overkoepelend begrip is. In deze fase ontwikkelt een kind ook woordnetwerken (fase netwerk opbouwen). Woordnetwerken bestaan uit woorden die aan elkaar verbonden zijn op basis van een overeenkomst. Die overeenkomst kan bijvoorbeeld gebaseerd zijn op het feit dat de woorden in het woordnetwerk allemaal objecten aanduiden die gebruikt worden in dezelfde context.

Bij het eten kan het bijvoorbeeld om de volgende objecten gaan: mes, vork, lepel, bord en tafelkleed. Deze objecten ziet het kind structureel tijdens het eten en kunnen dus aan elkaar worden verbonden.

Na de denotationele fase volgt de sense fase. Deze fase sluit niet aan bij een van de fases uit de vorige alinea. In deze fase gaat context een grotere rol spelen bij het aanleren van woorden. Zo leert een kind dat 'dapper zijn' betekent dat je niet bang bent, door dit uit de context van een zin te herleiden. In deze fase vragen kinderen veel naar begrippen en willen ze weten hoe een begrip wordt uitgelegd met woorden. Kinderen kunnen in deze fase ook twee woorden met elkaar vergelijken, zoals bijvoorbeeld de woorden 'smeerkaas' en 'smeerworst'. Bovendien maken ze in de sensefase ook zelf nieuwe woorden. Zo kan een soldaat bijvoorbeeld een 'oorlogsman' genoemd worden, of een brandweerman een 'vuurblusser'.

Wanneer deze fasen zijn doorlopen richten kinderen zich op figuurlijk taalgebruik. De uitdrukking 'een grote dag' kan bij kinderen bijvoorbeeld in eerste instantie voor verwarring zorgen. Ze nemen de uitdrukking letterlijk en vragen zich af hoe een dag groter gemaakt kan worden. Kinderen horen in deze fase het figuurlijk taalgebruik van anderen, maar kunnen dit nog niet op de juiste manier interpreteren.

Met het doorlopen van deze fasen wordt de basis gelegd voor het mentaal lexicon. Het mentaal lexicon blijft zich echter ontwikkelen wanneer mensen nieuwe woorden leren of nieuwe verbanden tussen woorden leggen. Ook krijgen sommige woorden meerdere betekenissen. De ontwikkeling van het mentaal lexicon blijft gedurende het hele mensenleven doorgaan (Elbers & Loon-Vervoorn, 2000).

1.3 Receptieve woordenschat

De woorden die een kind begrijpt en gebruikt, vormen de productieve woordenschat. De receptieve woordenschat bestaat uit woorden die een kind wel begrijpt, maar nog niet productief gebruikt. Dit betekent dat een kind meer woorden begrijpt dan het gebruikt. De receptieve woordenschat gaat altijd vooraf aan de productieve woordenschat. In het onderwijs is het daarom ook van belang dat kinderen woorden eerst receptief beheersen en daarna pas productief.

Kinderen beginnen in het eerste en tweede levensjaar woorden te begrijpen en ontwikkelen zodoende een receptieve woordenschat. Als kinderen ongeveer twee jaar oud zijn, kunnen ze gemiddeld 500 woorden actief produceren. In het derde levensjaar bestaat de productieve woordenschat uit ongeveer 1000 woorden en in het vijfde levensjaar uit ongeveer 3000 woorden (Elbers & Loon-Vervoorn, 2000). Wanneer een kind vijf jaar is, bedraagt de receptieve woordenschat gemiddeld 3800 woorden. Dat zijn gemiddeld 800 woorden meer dan de productieve woordenschat (Blonk, 2013). De receptieve woordenschat ontstaat eerder dan de productieve woordenschat en een kind begrijpt dus ook meer woorden dan het kan produceren. De woorden die deel uitmaken van de receptieve woordenschat worden door het kind wel begrepen maar nog niet toegepast in zijn taalgebruik.

1.4 Factoren

Om verbaal te communiceren zijn vier factoren van belang: interactie, taalvaardigheid, cognitie en het lichaam. De interactie staat hierin centraal. Kinderen leren taal in eerste instantie door naar hun ouders te luisteren en klanken na te bootsen (Loonstra, Mentink, & Rem, 2015).

Zoals in de vorige alinea benoemd is, is interactie cruciaal. Baby's maken kennis met taal door middel van interactie met volwassenen. In eerste instantie bootsen zij klanken die ze horen enkel na, maar in een later stadium gaat het kind betekenissen aan deze klanken toekennen. Dit betekent ook dat interactie met volwassenen erg belangrijk is om de taal te leren gebruiken. Interactie hangt samen met taalgebruik, cognitie en het lichaam.

Taalgebruik en cognitie worden in dit stuk samen genomen, omdat ze overlap hebben. Onder cognitie valt het vermogen te begrijpen wat er tegen wie gezegd dient te worden. Onder taalgebruik valt het vermogen om te bedenken hoe iets gezegd dient te worden. Het gaat bij beide factoren dus over iets dat gezegd moet worden, maar hier wordt op een andere manier over nagedacht. Bij deze factoren zijn onder andere woordenschat, semantiek en zinsbouw van belang.

Het lichaam is ook van belang om verbaal te kunnen communiceren. Om een zin uit te spreken, zijn onder andere de stembanden en de mond nodig. Deze moeten de klanken produceren.

Naast interactie, taalgebruik, cognitie en het lichaam zijn ook de opleiding van de ouders en de grootte van een gezin factoren die een rol spelen bij taalverwerving. Uit onderzoek blijkt de opleiding van ouders namelijk invloed te hebben op de leerprestaties, en daarmee ook op de taalverweving, van het kind (Van Eijck & De Graaf, 1994). Vaak beheersen ouders met een hogere opleiding ook een hoger niveau van taal. Wanneer dat het geval is, wordt er ook een hoger taalniveau aan de kinderen aangeboden. Verder blijkt dat de grootte van een gezin een significant negatief effect heeft op de leerprestaties van het kind (Van Eijck & De Graaf, 1994). Hoe groter het gezin is, hoe negatiever het is voor de leerprestaties van het kind. Dit zou kunnen komen door minder persoonlijke aandacht. De ouders dienen hun aandacht immers over meer kinderen te verdelen.

Hoofdstuk 2 Woordenschatverwerving van een vreemde taal

In het vorige hoofdstuk is ingegaan op de woordenschatverwerving van de eerste taal. Dit hoofdstuk gaat over het verwerven van een vreemde taal. Het verwerven van een vreemde taal is iets anders dan het verwerven van een tweede taal: vreemdetaalverwerving is het aanleren van een taal die niet in de omgeving van de lerende persoon gesproken wordt. Als de taal in de omgeving wel wordt gesproken, wordt deze een tweede taal genoemd (Herder & Bot, 2007).

2.1 Vreemdetaalverwerving

Bij het verwerven van twee talen worden twee soorten taalverwerving onderscheiden. Als beide talen tegelijkertijd worden verworven, wordt gesproken van simultane taalverwerving. Wanneer kinderen vanaf de geboorte twee talen tegelijkertijd aanleren, is dit een grotendeels onbewust proces.

Als een kind de eerste taal redelijk beheerst en daarna de tweede taal aanleert, wordt gesproken van successieve taalverwerving (Hulshof & Rietmeijer, 2006). Het basisonderwijs biedt leerlingen vanaf vierjarige leeftijd Engels onderwijs aan. Er is hier sprake van successieve taalverwerving, omdat de leerlingen hun eerste taal (Nederlands of een andere eerste taal) dan al hebben geleerd.

Taaldomeinen

Het verloop van de vreemdetaalverwerving is, net als bij de eerstetaalverwerving, in verschillende onderdelen op te delen: fonologie, morfologie, syntaxis, pragmatiek en woordenschat.

De fonologie heeft betrekking op klanken. Kinderen leren bijvoorbeeld een klein onderscheid in klank tussen twee woorden te herkennen. Fonologie heeft ook te maken met de uitspraak van taal. Kinderen leren de klanken op verschillende plekken in een woord te reproduceren. Bij eerstetaalsprekers is het reproduceren van klanken makkelijker dan bij vreemdetaalsprekers. Tussen jonge eerstetaalsprekers en vreemdetaalsprekers is een duidelijk verschil in reproductie van klanken te horen, maar hoe ouder de kinderen worden, hoe kleiner dit verschil vaak wordt. De vreemdetaalsprekers hebben dan meer met de klanken geoefend en horen de taal vaker om zich heen. Hierdoor leren deze kinderen de taal steeds beter te reproduceren.

De morfologische ontwikkeling heeft betrekking op de verschillende vormen van woorden. Hieronder vallen bijvoorbeeld enkelvouds- en meervoudsvormen of werkwoordsvormen in verschillende tijden. Wanneer een kind een vreemde taal leert, zal de morfologische ontwikkeling in het begin beperkt zijn. De kennis die het kind heeft, past het vaak toe op alle woorden. Zo is een regel in het Engels dat bij meervoudsvormen een -s aan het woord wordt toegevoegd. Deze regel past een kind vervolgens bij alle woorden in het meervoud toe. Uiteindelijk leren kinderen nieuwe regels en uitzonderingen en zal de generalisatie van regels verminderen.

Naast de morfologische ontwikkeling is ook de syntactische ontwikkeling van belang bij het verwerven van een vreemde taal. Dit is de ontwikkeling van de zinsbouw. Deze ontwikkeling begint met eenwoordszinnen en tweewoordszinnen, omdat een kind nog niet genoeg woorden kent om in volledige zinnen te spreken. Voor vreemdetaalverwervers is het vaak moeilijk om een werkwoord op de juiste plaats in een zin te zetten. In het Nederlands begint een zin bijvoorbeeld vaak met een onderwerp gevolgd door een persoonsvorm. In een andere taal kan dit anders zijn, maar omdat een kind de Nederlandse taal als referentiekader heeft, zal dit kind in een andere taal een zin waarschijnlijk ook beginnen met een onderwerp en een persoonsvorm, terwijl dit niet correct is.

Verder is sprake van pragmatische ontwikkeling. De pragmatische ontwikkeling heeft betrekking op de regels voor het gebruik van taal. De taalgebruiker dient te weten welke manier van spreken in welke situatie wordt gebruikt. Hierbij valt te denken aan taalgebruik in een discussie of een begroeting en het verschil hiertussen. Deze regels zijn vaak regionaal verschillend en kunnen afwijken van het land waar een kind oorspronkelijk vandaan komt (Appel & Vermeer, 2000).

Verder is de woordenschat ook van belang. De woordenschatverwerving van eerstetaalverwervers en vreemdetaalverwervers verschilt. Eerstetaalverwervers beginnen met brabbelen. Vreemdetaalverwervers brabbelen niet, omdat zij weten dat alleen een samenhang van klanken een woord kan vormen dat verwijst naar een object. Voor de meeste objecten is al een woord opgeslagen in het mentaal lexicon van de eerste taal. De sociaal-culturele omgeving speelt vervolgens een grote rol in de manier waarop het woord in de vreemde taal wordt opgeslagen. Een woord kan in de ene taal namelijk een andere lading hebben dan in een andere taal. Het Engels kent bijvoorbeeld het woord 'family', dat in het Nederlands zowel de betekenis 'gezin' als 'familie' heeft.

Bij het leren van nieuwe woorden in een vreemde taal is frequentie van groot belang. Uit onderzoek blijkt dat een woord minstens zestien keer betekenisvol moet worden aangeboden, voordat een kind het kan opslaan in het mentaal lexicon (Lightbown & Spada, 2013). Voor de ontwikkeling van de productieve woordenschat moet het woord nog vaker aangeboden worden.

Lightbown & Spada (2013) beschrijven naast frequentie ook andere factoren die van invloed zijn op de woordenschatverwerving in een vreemde taal. Zo zijn woorden met één lettergreep gemakkelijker aan te leren dan woorden met meerdere lettergrepen. Het is bij deze woorden wel van belang dat ze verwijzen naar concrete handelingen of objecten. Ook helpt het als het woord, of een deel daarvan, lijkt op een woord in de eerste taal. Dit is bijvoorbeeld het geval bij het woord 'bal' (in het Engels 'ball'). Bij de verwerving van nieuwe woorden is het bovendien van belang om woorden in een context te plaatsen. Illustraties kunnen hierbij ondersteuning bieden.

Hieruit is te concluderen dat bij het verwerven van woordenschat in een vreemde taal de volgende factoren van invloed zijn: de frequentie waarmee het woord in de omgeving van het kind wordt gebruikt, de lengte van het woord, de mate van concreetheid van het woord en de mate van verwantschap met hetzelfde woord in de eerste taal.

2.2 Doeltaal is voertaal

Bij vreemdetaalverwerving is het van belang de doeltaal, in dit geval het Engels, als voertaal te gebruiken. Dit wordt op TPO-scholen (zie hoofdstuk 3) veel gedaan. Op VVTO-scholen wordt deze methode nog niet altijd toegepast. Het gebruik van de doeltaal als voertaal houdt in dat de taal die geleerd wordt, ook de taal is waarin gesproken wordt. Wierenga (2014) heeft verschillende aanpakken van leerkrachten onderzocht en kwam tot de conclusie dat het gebruik van Engels als voertaal een van de meest effectieve methoden is om deze taal aan te leren. Hieruit valt te concluderen dat het bij vreemdetaalverwerving van belang is om op bepaalde delen van de dag Engels als voertaal in te zetten. Op deze manier worden kinderen ondergedompeld en leren ze de taal beter.

Herder en De Bot (2005) bevestigen deze theorie. Ook beschrijven zij in hun onderzoek dat vreemdetaalverwerving niet ten koste gaat van eerstetaalverwerving. Dit argument is van belang, omdat verschillende ouders en leerkrachten zich hier zorgen om maken. Zij willen dat jonge leerlingen de eerste taal goed leren beheersen en zijn bang dat de tijd die aan vreemdetaalonderwijs besteed wordt de eerstetaalverwerving in de weg staat.

Er zijn verschillende visies op de manieren waarop de doeltaal in de klas ook de voertaal kan zijn. Zo kan bijvoorbeeld het principe 'één leraar, één taal' toegepast worden. Als een klas les heeft van twee leerkrachten, dan spreekt de leerkracht aan het begin van de week bijvoorbeeld alleen maar Engels en de andere leerkracht spreekt dan alleen maar Nederlands. Dit is een methode die veel ouders in tweetalige gezinnen ook toepassen. Verder kan de methode 'één situatie, één taal' toegepast worden. Deze methode houdt in dat een leerkracht altijd Nederlands spreekt, behalve als zich een bepaalde, van tevoren afgesproken, situatie voordoet. Een leerkracht kan bijvoorbeeld met de leerlingen afgesproken hebben dat het dragen van een hoed of ketting betekent dat er enkel nog Engels gesproken wordt (Jong, 2015).

2.3 Verschillen eerste taalverwerving en vreemdetaalverwerving

Tussen de eerstetaalverwerving en de vreemdetaalverwerving zijn overeenkomsten en verschillen te benoemen. In dit hoofdstuk worden enkele verschillen toegelicht.

Eerstetaalverwerving begint al bij de geboorte en doorloopt op verschillende leeftijden verschillende fases. Kinderen bereiken rond dezelfde leeftijd dezelfde fase. Eerstetaalverwervers worden meestal ook volledig competente taalgebruikers, die de grammatica correct kunnen toepassen.

Vreemdetaalverwervers bereiken dit niveau vrijwel nooit.

Vreemdetaalverwervers beheersen al een andere taal en deze taal is hun referentiekader. Dat referentiekader en hun al bestaande taalkennis heeft invloed op de verwerving van de vreemde taal. Bij eerstetaalverwerving speelt dit geen rol, omdat kinderen nog niet over kennis van een andere taal beschikken.

Tot slot verloopt het eerstetaalverwervingsproces spelenderwijs en ontdekkend. Door middel van de taal leert een kind de wereld ontdekken. De taalverwerving is hierdoor verbonden aan de sensomotoriek, waarbij gebruikgemaakt wordt van de zintuigen om de wereld te ontdekken. Dit is bij vreemdetaalverwerving niet of veel minder het geval, omdat een kind deze fase dan al voorbij is. De kinderen leren een taal dus op een andere manier aan wanneer ze een vreemde taal verwerven.

Hoofdstuk 3 Tweetalig primair onderwijs

Een van de scholen die deelnemen aan dit onderzoek is een tweetalig primair onderwijs (TPO) school. Op deze school wordt dertig tot vijftig procent van de lestijd Engels gesproken. De leerlingen spreken op die momenten ook Engels met elkaar. Dit hoofdstuk licht toe wat TPO inhoudt en welke eisen aan deze vorm van onderwijs gesteld zijn. Ook worden de effecten van TPO beschreven.

3.1 TPO-school

In 2014 is een proef voor tweetalig primair basisonderwijs van start gegaan. Deze proef loopt tot en met 2019. Tijdens deze proef verzorgen twintig scholen dertig tot vijftig procent van de totale lestijd van alle leeftijdsgroepen in het Engels. Dit betekent dat de kinderen op deze scholen niet alleen Engels horen tijdens de Engelse les, maar ook tijdens andere vakken, zoals muziek of geschiedenis.

De scholen bepalen zelf op welke manier ze Engels in het onderwijs toepassen (Rijksoverheid, 2014). De TPO-school die deelneemt aan dit afstudeeronderzoek, Passe-Partout in Rotterdam, heeft bijvoorbeeld een Engelse docent in dienst. Deze docent gaat alle klassen langs om Engelse lessen te geven. Deze docent spreekt vloeiend Engels en gebruikt deze taal de hele les als voertaal. De docenten gaan deze les de rest van de week verder uitbreiden en verdiepen en bedenken hierbij spelletjes en oefeningen. Op andere TPO-scholen spreken de leerkrachten bijvoorbeeld zelf dertig tot vijftig procent van de lestijd Engels en is er geen extra leerkracht Engels die het onderwijs verzorgt.

Ondanks het feit dat de scholen vrij zijn zelf te bepalen op welke manier ze Engels in het onderwijs toepassen, zijn er wel eisen verbonden aan deelname aan de proef. Nuffic, de Nederlandse organisatie voor internationalisering in onderwijs, beschrijft het leerplan tweetalig primair basisonderwijs (Nuffic, 2017). Gedurende de vijf jaar die de proef duurt, wordt door de deelnemende scholen gewerkt aan verschillende producten en doelen. Zo stellen de scholen een leerlijn op voor tweetalig onderwijs aan leerlingen uit groep 1 tot en met groep 8. Verder ontwikkelen ze een competentieprofiel voor leerkrachten die op een TPO-school werken. Ook werken ze aan een kwaliteitswaarborgingsysteem en aan een doorgaande leerlijn van het primair basisonderwijs naar het voortgezet onderwijs. Een deel van deze producten is al ontwikkeld; aan het andere deel wordt nog gewerkt.

Het is bij deze proef niet alleen van belang naar de vormgeving van het onderwijs te kijken, maar ook naar de kwaliteit van de leerkrachten. Voor VVTO-leerkrachten is een competentieprofiel opgesteld (zie hoofdstuk 4), maar naar het ideale profiel voor een TPO-leerkracht is nog niet veel onderzoek gedaan. Voor deze leerkrachten is zodoende ook geen competentieprofiel beschikbaar. Mehisto en Asser (2007) schrijven naar aanleiding van een onderzoek in Estland dat het waardevol is om een eerstetaalspreker in dienst te hebben voor het vreemdetaalonderwijs. Het voordeel hiervan is dat een eerstetaalspreker de vreemde taal op een hoger niveau beheerst dan een vreemdetaalspreker. Helaas is dit in de meeste gevallen niet haalbaar.

TPO-leerkrachten spreken meer Engels dan leerkrachten in het reguliere basisonderwijs, is het van belang dat zij deze taal op een Common European Framework of Reference (CEFR) C-niveau beheersen. Dit is een Europees vastgesteld niveau en iemand die het C-niveau beheerst, wordt een vaardige gebruiker genoemd (Cito, z.j.).

Tussen het niveau van de vreemdetaalbeheersing van de leerkracht en het niveau van de vreemdetaalbeheersing dat de kinderen bereiken, bestaat een duidelijk verband (Cirnino, Pollard-Durodola, Foorman, Carlson, & Francis, 2007). Het is dus belangrijk dat de leerkracht een hoog niveau van de vreemdetaal beheerst.

Leerkrachten worden in hun opleiding niet opgeleid voor het werken op een TPO-school, waardoor bij de leerkracht onzekerheid kan ontstaan. Deze onzekerheid heeft invloed op de prestaties van de leerlingen. De leerlingen kunnen als gevolg hiervan ook onzeker zijn wanneer ze de vreemde taal spreken.

Het is daarom voor TPO-leerkrachten waardevol om cursussen en workshops te volgen. Op die manier komen leerkrachten met elkaar in contact, kunnen zij ervaringen bespreken en nieuwe technieken leren. Volgens Massler (2012) kunnen de leerkrachten door cursussen en workshops zelfvertrouwen opbouwen. Dit heeft vervolgens een positief effect op de leerlingen.

Er valt te concluderen dat er voor TPO-leerkrachten nog geen ideaalprofiel is ontwikkeld. Wel is geconcludeerd dat het niveau van de vreemdetaalbeheersing van de leerkracht van belang is. Wanneer de leerkracht de vreemde taal op hoog niveau beheerst, zullen de leerlingen een hoger niveau kunnen bereiken dan wanneer de leerkracht de taal op een lager niveau beheerst. Om onzekerheid tegen te gaan en zichzelf te ontwikkelen kunnen leerkrachten cursussen volgen.

3.2 Effecten TPO-scholen

In hoofdstuk 3.1 is toegelicht wat een TPO-school is. Deze paragraaf beschrijft de effecten van TPO-scholen wereldwijd. Zoals in de inleiding van dit onderzoek is aangegeven, loopt de proef van tweetalig onderwijs nog tot en met 2019. Voor deze proef is weliswaar een vooronderzoek uitgevoerd waarin verwachte effecten worden besproken, maar de daadwerkelijke effecten kunnen pas later worden geanalyseerd (Van den Broek, De Graaff, Unsworth, & Van der Zee, 2014). Deze paragraaf bespreekt daarom de effecten van tweetalig onderwijs, zoals die uit andere (buitenlandse) onderzoeken naar voren zijn gekomen.

Op internationaal vlak zijn al veel onderzoeken naar tweetalige scholen uitgevoerd. Voor de proef in Nederland is geprobeerd zoveel mogelijk overeenkomsten in uitvoering te creëren met deze internationale onderzoeken. Een van die overeenkomsten is bijvoorbeeld de voorwaarde dat de vreemde taal dertig tot vijftig procent van de lestijd gesproken dient te worden. Ook is het van belang dat de eerste taal in eigen land een meerderheidstaal is. Dit is in Nederland, waar Nederlands de eerste taal is, het geval.

Baker (2001) beschrijft een uitgevoerd onderzoek op tweetalige en reguliere scholen. In deze studie is onderzoek gedaan naar het verschil in niveau van de eerstetaalbeheersing. Uit het onderzoek blijkt dat kinderen op een tweetalige school, waar delen van de instructie in het Engels worden aangeboden, op jonge leeftijd een achterstand vertonen in de beheersing van de eerste taal ten opzichte van kinderen op een reguliere school. Na enkele jaren is deze achterstand echter volledig verdwenen. Op latere leeftijd laten de kinderen op de verschillende scholen vergelijkbare scores zien (Baker, 2001).

Cheng (2010) is in een ander onderzoek bovendien tot de conclusie gekomen dat de taalvaardigheidsscores van de kinderen op tweetalige scholen veel hoger liggen dan die van kinderen op reguliere scholen. In groep 5 zijn de verschillen nog niet duidelijk waarneembaar, maar zodra de kinderen in groep 8 zitten en zij zes jaar tweetalig onderwijs hebben genoten, is te zien dat de leerlingen hoger scoren op taalvaardigheid in de eerste taal dan de leerlingen op een reguliere school. Meer onderwijs in het Engels zorgt volgens dit onderzoek dus voor een grotere taalvaardigheid in de eerste taal (Cheng, 2010).

Verschillende internationale studies hebben onderzoek gedaan naar de taalvaardigheid van kinderen op een tweetalige school vergeleken met die van kinderen op een reguliere school. Hier kwam onder andere uit naar voren dat kinderen na één jaar tweetalig onderwijs significant hoger scoren op het gebied van de receptieve woordenschat in de vreemde taal (Cheng, 2010). Daarnaast worden andere taalvaardigheden genoemd waarop leerlingen op een TPO-school beter scoren, zoals spreekvaardigheid (Cheng, 2010), leesvaardigheid en luistervaardigheid (Serra, 2007). Ook heeft onderzoek uitgewezen dat er een verband bestaat tussen de taalvaardigheid in de eerste en de tweede taal. Leerlingen met de hoogste scores voor taalvaardigheid in de eerste taal, hebben ook de hoogste scores wat betreft de receptieve woordenschat van de tweede taal (Merisuo-Storm, 2007).

Hoofdstuk 4 Vroeg vreemdetalenonderwijs

Dit hoofdstuk beschrijft wat Vroeg vreemdetalenonderwijs (VVTO) inhoudt en wat de voorwaarden zijn waaraan een VVTO-school moet voldoen. Ook worden de effecten van VVTO-scholen beschreven.

4.1 VVTO-school

Het is wettelijk toegestaan om vijftien procent van de totale lestijd te besteden aan Engels, Duits of Frans. Dat komt neer op maximaal vier uur per week. Dit geldt voor alle scholen in Nederland, behalve de scholen die meedoen aan de proef tweetalig onderwijs. Deze scholen besteden meer tijd aan Engels onderwijs. VVTO-scholen beginnen in groep 1 al met het vreemdetalenonderwijs. Op dit moment bieden ruim 1150 scholen in Nederland VVTO aan. Het merendeel van deze scholen biedt de Engelse taal als vreemde taal aan, maar op sommige scholen wordt Frans of Duits aangeboden (Nuffic, 2018).

Voor VVTO-leerkrachten zijn competenties opgesteld. Het gaat hierbij om competenties in verschillende categorieën, beginnend met taalvaardigheid, gevolgd door pedagogische en didactische kennis en eindigend met de achtergrondkennis van VVTO.

Het is allereerst van belang dat een leerkracht de vreemde taal goed beheerst. Daarom dient een leerkracht Engels minimaal op niveau B2 te beheersen voor de deelgebieden spreken, lezen en begrijpend luisteren. Engels B2 is het vierde van de zes Europees erkende niveaus. Wanneer Engels op CEFR B2-niveau wordt beheerst, is er sprake van het vermogen zelfstandig te kunnen functioneren en de taal te kunnen gebruiken in professionele situaties (Liemberg & Meijer, 2004). Voor het deelgebied schrijven dient de leerkracht minstens niveau B1 te beheersen. Dit niveau ligt onder niveau B2 en vereist onder andere dat de leerkracht standaardteksten kan schrijven en zich kan redden in dagelijkse situaties (Liemberg & Meijer, 2004). Naast de beheersing van het juiste niveau per deelgebied, is het van belang dat een leerkracht schoolspecifieke taaluitdrukkingen kent. Dit wordt ook wel 'classroom-Engels' genoemd. Tot slot moet een leerkracht in staat zijn een hele les in het Engels te geven, zodat de doeltaal van deze les ook de voertaal is.

Op pedagogisch en didactisch gebied is het van belang dat een leerkracht een veilige sfeer kan creëren rondom de vreemde taal. Ook moet de leerkracht kinderen op verschillende positieve manieren kunnen corrigeren en de vreemde taal zo kunnen gebruiken dat het de kinderen uitnodigt de taal ook te spreken.

Verder is het op dit gebied van belang dat de leerkracht lessen kan differentiëren op niveau. Niet ieder kind beheerst namelijk hetzelfde Engels niveau. Een leerkracht moet dus kennis hebben van het niveau van de groep. Ook moet de leerkracht inzicht hebben in de leeftijdsgroep, zodat de les bij de interesses van de kinderen aansluit. Het is ook van belang dat een leerkracht creatief is. Een leerkracht moet bijvoorbeeld taaldoelen kunnen omzetten naar praktische activiteiten in de les en praktische leermiddelen bij de les kunnen vinden. Ook dient de leerkracht in staat te zijn om actieve werkvormen aan een les toe te voegen, zoals drama-activiteiten en Total Physical Response (TPR), waarbij kinderen een opdracht in het Engels horen en deze ook fysiek uitvoeren.

Tot slot is het van belang om het vermogen te hebben kinderen te beoordelen op taalkennis. De leerkracht dient hiervoor kennis te hebben van taalverwervingsprocessen bij kinderen op de basisschool. Bovendien moet de leerkracht de verschillen in taalverwerving per leeftijdsgroep kennen. Daarnaast is het ook belangrijk om kennis te hebben van het Nederlandse onderwijssysteem en achtergrondkennis over VVTO te hebben (Nuffic VVTO, z.j.).

Een leerkracht dient over verschillende competenties te beschikken om VVTO-leerkracht te zijn. Het Engels van de leerkracht moet op voldoende niveau zijn. Een leerkracht dient ook het niveau van de kinderen goed in kaart te kunnen brengen op Engels gebied en lessen te kunnen ontwikkelen die aansluiten bij de leeftijd en interesse van de kinderen.

Op sommige VVTO-scholen wordt ook gewerkt aan een doorlopende leerlijn. Het doel hiervan is aansluiting op het voortgezet onderwijs te creëren. Dit wordt onder andere gerealiseerd door het gebruik van de IEP-eindtoets Engels. Deze toets geeft inzicht in het niveau van de Engelse taalvaardigheid van de leerling. De resultaten van de toets worden doorgegeven aan de middelbare school, die hierop kan inspelen (Nuffic, z.j.).

4.2 Effecten VVTO-scholen

Verschiedende internationale onderzoeken hebben geanalyseerd wat de effecten zijn van VVTO. Deze paragraaf geeft een overzicht van de effecten van VVTO-scholen wereldwijd. Hierbij worden verschillende onderzoeken genoemd.

Er is een onderzoek uitgevoerd naar hoe de Engelse taal op een basisschool effectief aangeboden kan worden. Uit dat onderzoek blijkt dat het van belang is om naar het kind te kijken. De leeftijd van een kind heeft invloed op het aanleren van een vreemde taal. Oudere kinderen zijn bijvoorbeeld al in staat te abstraheren en kunnen zich bezighouden met grammaticale vaardigheden. Voor jonge kinderen is dit nog niet mogelijk. Zij leren een taal aan de hand van handelingen en sensomotorische ervaringen. Bij jonge kinderen ligt de focus bij de taalverwerving dan ook voornamelijk op de receptieve woordenschat (Bot & Philipsen, 2007).

Jonge kinderen leren door middel van ervaringen en belevingen, zoals spelletjes, Total Physical Response en liedjes. Wanneer kinderen iets zelf ervaren, onthouden ze het beter en leren ze ervan. Bij jonge kinderen is het ook productief om de Engelse les te verbinden aan een thema. Op die manier worden meer belevingen ervaren, omdat de kinderen bij andere vakken met dezelfde onderwerpen werken (Bot & Philipsen, 2007).

Leeftijd

In een van de studies is onderzocht of leeftijd effect heeft op het taalverwervingsproces.

Jonge kinderen zijn in mindere mate met taalbeschouwing bezig, waardoor het bij deze kinderen langer duurt voordat ze iets hebben geleerd in een nieuwe taal. Ze hebben minder inzicht in de grammaticale regels en de pragmatische kant van een taal. Ook speelt mee dat jonge kinderen impliciet leren. Dat betekent dat ze leren door naar een taal te luisteren en hem zelf te gebruiken. Dit is een natuurlijke manier van leren, waarbij spontaniteit van belang is.

Uit dit onderzoek volgde de conclusie dat oudere kinderen sneller een vreemde taal leren dan jonge kinderen. Dit komt doordat oudere kinderen verder in hun cognitieve ontwikkeling zijn dan jonge kinderen. Zij kunnen vaardigheden die zij in de eerste taal beheersen, toepassen op de vreemde taal (Muñoz, 2006). De vorm van onderwijs heeft eveneens invloed. Oudere kinderen zijn in het onderwijs op een andere manier met taal bezig. Het onderwijs heeft meer aandacht voor taalbeschouwing en dit helpt kinderen wanneer ze een vreemde taal aanleren. Ook leren oudere kinderen expliciet. Ze krijgen instructie en leren een taal door middel van de uitleg (Keyser & Larson-Hall, 2005).

Op scholen wordt met name gebruikgemaakt van instructie en komen spontane leermomenten weinig voor. Oudere kinderen profiteren om die reden meer van vreemdetalenonderwijs dan jonge kinderen. Wanneer jonge kinderen die vroeg beginnen met Engelse les op hetzelfde moment worden getest als oudere kinderen die laat beginnen met Engelse les, zijn de jonge kinderen in het nadeel.

De oudere kinderen leren namelijk sneller, vanwege een verder ontwikkelde taalbeschouwing en verder ontwikkelde strategieën die onder andere gebruikt kunnen worden bij grammatica en zinsbouw. Wanneer beide groepen getest worden aan het einde van het voortgezet onderwijs, laten ze ongeveer dezelfde scores zien (Muñoz, 2006).

Vroeg starten met Engels onderwijs heeft ook voordelen. Uit onderzoek blijkt namelijk dat kinderen die op jonge leeftijd met Engelse les starten, uiteindelijk een grotere luistervaardigheid, klankproductie en klankherkenning ontwikkelen dan kinderen die op latere leeftijd starten. Deze resultaten kwamen wel pas aan het licht toen kinderen op latere leeftijd (aan het einde van het voortgezet onderwijs) getest werden (Corda, Phielix, & Krijnen, 2012).

Vreemde taal en eerste taal

Het effect van een vreemde taal op de eerste taal is eveneens onderzocht. Uit een recent onderzoek dat in Nederland is uitgevoerd, volgde de conclusie dat de verwerving van een vreemde taal geen invloed heeft op de beheersing van de eerste taal. Op de school die in deze studie werd onderzocht, wordt drie uur per week Engelse les gegeven. Gedurende de rest van de tijd wordt in de eerste taal gesproken (Goorhuis-Brouwer & Bot, 2010). Uit dit onderzoek bleek ook dat de prestaties in de vreemde taal samenhangen met de prestaties in de eerste taal van een kind. Meestal wanneer een kind vaardig is in de vreemde taal, is het ook vaardig in de eerste taal. Deze samenhang geldt ook wanneer kinderen de vreemde taal minder beheersen. Zij presteren dan ook minder in de eerste taal. Dit effect kwam al eerder naar voren in het onderzoek van Muñoz (2006). Hij kwam erachter dat deze samenhang het beste terug te zien is in dictees, grammaticale opdrachten en gatenteksten, waarbij de leerling een woord op de lege plek in een tekst moet invullen. Kinderen bleken ongeveer gelijk te scoren op deze opdrachten in de eerste taal en de vreemde taal.

Uit onderzoek blijkt dat VVTO een positieve invloed kan hebben op eerstetaalvaardigheden. Dit geldt ook voor anderstalige kinderen voor wie de vreemde taal een derde taal wordt (Bot & Herder, 2008). Het blijkt dat het aanleren van een tweede taal niet alleen een positieve invloed heeft op het beheersen van de eerste taal, maar ook op het vermogen analytisch te denken, en op het inzicht in betekenissen van woorden en woordstructuur.

In Duitsland is een onderzoek uitgevoerd naar de vaardigheden van kinderen in de Engelse en Duitse taal en op het gebied van zaakvakken. Hierbij ging het om de vakken aardrijkskunde, geschiedenis en natuur. De kinderen kregen alle lessen in het Engels, behalve het vak Duits. Uit het onderzoek bleek dat de leesvaardigheid in het Duits bij deze kinderen groter is dan de leesvaardigheid in het Duits bij kinderen op een reguliere school, ondanks het feit dat de eerste groep kinderen veel minder les in het Duits krijgt (Kersten, Imhoff, & Sauer, 2002).

Opbrengsten VVTO

In een Nederlands onderzoek is gekeken naar het functioneren van het VVTO in de onderbouw van de basisschool. De resultaten vielen echter tegen. Aan het einde van de kleuterschool (groep 2) waren bij de leerlingen slechts basale vaardigheden aanwezig wat betreft de receptieve woordenschat. Ook lag het niveau van de productieve woordenschat laag. Deze kinderen krijgen in totaal één uur per week Engelse les. De onderzoekers hebben daarom geconcludeerd dat het voor de effectiviteit van het VVTO van belang is dat de kinderen meer dan één uur per week Engelse les krijgen. Ook is het van belang dat de instructie in het Engels gegeven wordt, idealiter door een eerstetaalspreker. Kinderen hebben veel tijd nodig om een vreemde taal te leren, en dit proces gaat niet bij iedere leerling even snel. Het is daarom tot slot van belang dat een leerkracht in het niveau van lesgeven kan differentiëren, zodat ieder kind genoeg tijd krijgt zich de taal eigen te maken (Aarts & Ronde, 2006).

Hoofdstuk 5: Methode

5.1 Type onderzoek

Volgens Baarda (2014) is een kwantitatief onderzoek een onderzoek waarbij wordt gekeken naar onderzoeksmateriaal bestaande uit cijfermatige gegevens. Deze gegevens dienen statistisch geanalyseerd te worden om te komen tot een antwoord op de onderzoeksvraag. Dit onderzoek sluit aan bij de definitie van kwantitatief onderzoek. Door middel van de tests kan namelijk gekeken worden naar scores van kinderen. Tussen deze scores kunnen eventuele verbanden worden gelegd. Voorafgaande aan de dataverzameling is er een onderzoeksvraag vastgesteld en die is tijdens het gehele onderzoek hetzelfde gebleven.

Dit onderzoek is tevens een explorerend onderzoek. Volgens Baarda (2014) worden er bij een explorerend onderzoek frequenties, samenhangen en verschillen onderzocht. Tijdens dit onderzoek wordt onderzocht of er een verband is tussen de Nederlandse receptieve woordenschat en de hoeveelheid Engelse les. Er wordt gekeken of de hoeveelheid Engelse les invloed heeft op de Nederlandse receptieve woordenschat. Dit sluit goed aan bij de definitie van een explorerend onderzoek. Zoals in de inleiding beschreven, is er een H0 hypothese en een H1 hypothese gesteld. In dit onderzoek wordt getoetst welke hypothese klopt.

- De H0-hypothese luidt als volgt: 'De hoeveelheid Engels onderwijs heeft geen invloed op het niveau van de Nederlandse receptieve woordenschat.'
- De H1-hypothese luidt als volgt: 'De hoeveelheid Engels onderwijs heeft wel invloed op het niveau van de Nederlandse receptieve woordenschat.'

5.2 Respondenten

In tabel 1 staat informatie over de respondenten weergegeven. Dit onderzoek is onderdeel van een groter onderzoek dat meerdere jaren duurt. De kinderen die getest zijn voor dit onderzoek zijn ook getest toen ze in groep 1 zaten. De ouders hebben toen de kinderen in groep 1 zaten toestemming gegeven om deel te nemen aan dit onderzoek. Momenteel zitten de kinderen allemaal in groep 2 of 3. Ze zijn geboren in 2011 of 2012. De meeste leerlingen zijn dus zes jaar.

Tabel 1: Respondenten

School	Plaats	Aantal geteste leerlingen
Passe-Partout	Rotterdam	48
Gideonschool	Nieuwerkerk a.d. IJssel	57

5.3 Data afname onderzoek

De tests zijn op verschillende data uitgevoerd in de periode van week 38 tot en met week 45. Deze gegevens staan weergegeven in tabel 2. In onderstaande tabel staan de data weergegeven dat er testers naar scholen zijn gegaan. Niet iedere tester is iedere dag mee gaan testen. Er was een planning opgesteld van welke tester wanneer ging testen. In de weken tussen week 38 en week 44 is er ook op andere scholen getest. Deze scholen worden niet in de tabel weergegeven, omdat ze niet in dit onderzoek zijn meegenomen.

Tabel 2: Data afname onderzoek

School	Week	Dagen
Passe-Partout Rotterdam	Week 38	Ma, di, wo, do, vr
Gideonschool Nieuwerkerk a.d. IJssel	Week 44 & 45	Wo, do & di, wo

5.4 Respons

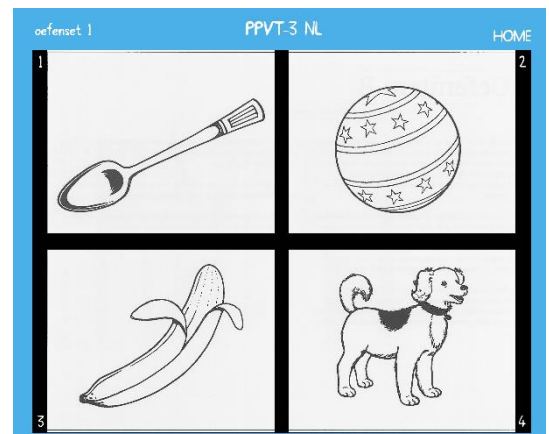
Dit onderzoek is onderdeel van een onderzoek dat meerdere jaren loopt. De kinderen zijn voor het eerst getest toen ze in groep 1 zaten. Nu zitten de meeste kinderen in groep 3, maar sommigen zitten nog in groep 2. Over ongeveer anderhalf jaar zullen de kinderen wederom worden getest. Toen dit meerjarige onderzoek van start ging, hebben de ouders de kans gekregen om toestemming te geven. Alleen de kinderen van wie de ouders toestemming hebben gegeven, worden getest. Omdat alle ouders al eerder toestemming hadden gegeven, was voor dat dit onderzoek startte al bekend hoeveel kinderen er getest zouden worden. De responserate is daardoor 100%.

5.5 Instrumenten

In deze paragraaf wordt beschreven welke tests zijn gebruikt tijdens dit onderzoek.

Peabody Picture Vocabulary Test III Nederlands (PPVT-III NL)

Deze test meet de Nederlandse receptieve woordenschat van het kind. De tester leest een woord voor en het kind wijst het plaatje aan dat bij dat woord hoort. Voorafgaande aan de test dient de geboortedatum van het kind te worden ingevuld. Op basis van de geboortedatum kan worden berekend in welke set met woorden het kind kan starten. Als het kind bij de eerste set minder dan zeven punten scoort, moet de voorgaande set worden afgenomen. Dan wordt er terug getest, totdat het kind een score van acht punten of meer heeft. Daarna wordt er weer verder getest en gaat het testen door totdat het kind drie punten of minder scoort in een set. In figuur 1 is een voorbeeld uit de Peabody Picture Vocabulary Test-III NL (PPVT-III NL) te zien. Het kind moet het plaatje aanwijzen dat hoort bij het woord dat de tester voorleest.

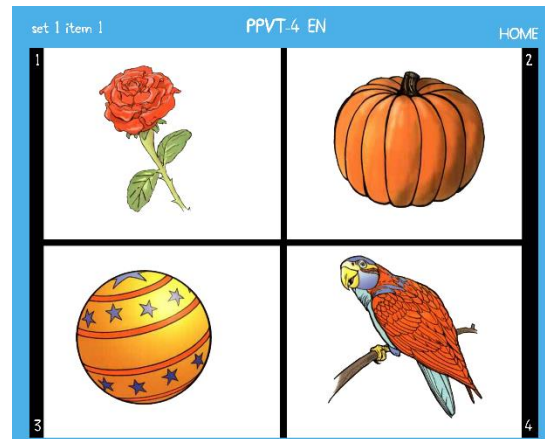


Figuur 1: PPVT-III NL

Uit de literatuurstudie blijkt dat een kind in het begin van de eerstetaalontwikkeling vooral woorden leert die verwijzen naar objecten zoals 'papa', 'koekje' en 'stoel'. Dit zijn woorden die het kind op het moment van zeggen nodig heeft. Een kind leeft op dat moment nog erg in het heden en kan met de taal dus ook alleen verwijzen naar het heden. De toekomstige tijd en de verleden tijd gebruikt het jonge kind nog niet. Later in de ontwikkeling leert een kind ook woorden die verwijzen naar de toekomst. Dan leert een kind bijvoorbeeld vragen of het morgen naar school moet (Loonstra, Mentink, & Rem, 2015). Dit is ook terug te zien in de PPVT-III NL die gebruikt is tijdens dit onderzoek. Deze test loopt op in leeftijd en niveau. Er wordt voor de jongste kinderen begonnen met vrijwel alleen maar zelfstandig naamwoorden en een paar werkwoorden die de kinderen zelf waarschijnlijk ook vaak gebruiken. Een voorbeeld van een frequent gebruikt werkwoord is drinken. Verder in de test komen er steeds meer woorden aan bod die abstracter zijn, zoals de woorden 'conflict' en 'transparant'. Er is dus te zien dat officiële tests aansluiten bij de ontwikkeling van de woordenschat van jonge kinderen. Deze test begint met zelfstandige naamwoorden en makkelijke werkwoorden. In het begin zijn alle woorden nog concreet. Later komen hier ook abstractere woorden bij.

Peabody Picture Vocabulary Test IV Engels (PPVT-IV EN)

Deze test meet de Engelse receptieve woordenschat van het kind. De tester leest een Engels woord voor en het kind wijst het plaatje aan dat bij het woord hoort. Net als bij de vorige test wordt er gekeken naar de geboortedatum om de startset te bepalen. Als het kind in de eerste set meer dan een fout heeft gemaakt, wordt er terug getest. Dit gaat net zo lang door totdat het kind nul of een fout heeft gemaakt. Dan wordt er weer verder getest totdat het kind vijf punten of minder heeft gescoord. In figuur 2 is een voorbeeld te zien van de PPVT-IV EN. Het kind wijst het plaatje aan waar het woord op staat dat wordt voorgelezen.



Figuur 2: PPVT-IV EN

Er zijn verschillende onderzoeken uitgevoerd naar de receptieve woordenschat van kinderen. Er is bijvoorbeeld een onderzoek uitgevoerd naar de Engelse receptieve woordenschat van kinderen op een reguliere school en op een VVTO-school in Nederland. De eerste groep kinderen krijgt vanaf groep 7 voor het eerst Engels en de tweede groep start in groep 1 al met Engels onderwijs. De receptieve woordenschat van al deze kinderen werd twee keer gemeten door gebruik te maken van PPVT-IV EN, de test die tijdens dit onderzoek ook is gebruikt. De receptieve woordenschat van de kinderen werd in het begin van groep 1 en daarna aan het einde van groep 1 gemeten. De kinderen op de reguliere school waren de controlegroep. Zij hebben dat hele jaar dus geen Engels onderwijs genoten. Tijdens de eerste meting scoorden de kinderen van beide groepen gemiddeld ongeveer even hoog. De groep kinderen uit de controlegroep scoorde net iets hoger. De tweede testronde scoorden de kinderen op de VVTO-school significant hoger. De receptieve woordenschat van de kinderen is dus wel gestegen na een jaar Engels onderwijs (Persson, 2012).

5.6 Procedure

Dit onderzoek is onderdeel van een groot landelijk onderzoek dat meerdere jaren duurt. Allereerst werden alle personen die gingen testen geïnstrueerd. Er werd uitgelegd hoe de tests afgenomen moeten worden en op welke scholen er getest zal worden. De testers probeerden de tests zelf uit en konden vragen stellen over eventuele onduidelijkheden binnen de verschillende tests.

Daarna werd er een planning gemaakt in welke week de testers naar welke school zouden gaan. De school waar het voorgaande jaar als eerst werd getest, kwam dit jaar weer als eerst aan de beurt.

Tijdens het testen werd eerst de Taalbeschouwingstest afgenomen, dit test onder andere het fonemisch -, morfologisch - en syntactische bewustzijn. Daarna volgde de Wechsler, dit meet de niet-verbale intelligentie. De resultaten van deze twee tests zijn niet meegenomen in dit onderzoek, maar worden hier wel genoemd, zodat het duidelijk is welke tests er allemaal bij de kinderen zijn afgenomen.

Na de Wechsler volgde de PPVT-III NL en de PPVT-IV EN voor de Nederlandse en Engelse receptieve woordenschat. Na iedere test mocht het kind een sticker uitkiezen als beloning.

Nadat alle kinderen waren getest, werden de gegevens geanalyseerd. De tests zijn digitaal afgenomen, dus de resultaten zijn ook digitaal beschikbaar.

5.7 Data-analyses

Tijdens de data-analyse is er gebruikgemaakt van het programma SPSS. Er is eerst een tabel gemaakt van de scores van beide scholen en gekeken of de scores in beide datasets normaal verdeeld waren. Dit is belangrijk voor het trekken van conclusies. Bij een normale verdeling wordt er getoond of er bijvoorbeeld een paar kinderen zijn die extreem laag scoren. Deze kinderen kunnen het gemiddelde erg omlaag halen. Door de normale verdeling te maken, is ontdekt dat er een leerling was die een test niet had gemaakt en dus een score van nul had. Deze leerling is uit een van de metingen gehaald, om een eerlijk gemiddelde te kunnen verkrijgen. Een score van nul haalt het gemiddelde namelijk erg omlaag en dat was in dit geval onterecht, omdat de leerling de test niet had gemaakt. Later is er ook nog een correlatie berekening uitgevoerd om te kijken of er een verband is tussen de Nederlandse en Engelse receptieve woordenschat en leeftijd. Tot slot zijn er nog grafieken gemaakt die laten zien op welk niveau de kinderen van beide scholen zitten. De scholen zijn in de grafiek naast elkaar gezet, zodat de scores van beide scholen met elkaar vergeleken kunnen worden. Dit is van zowel dit jaar als van een jaar geleden gedaan, om ook te kijken of er duidelijke veranderingen te zien zijn na een jaar. Wanneer de kinderen in 2017 allebei ongeveer hetzelfde gemiddelde hebben, lijkt dit positief, maar dit moet ook vergeleken worden met 2016. Het zou namelijk kunnen zijn dat de TPO-school in 2016 veel hoger scoorde dan de VVTO-school. Als de scholen dan in 2017 even hoog scoren, dan is de TPO-school minder goed gaan scoren, of de VVTO-school beter. Om deze reden is er ook gekeken naar de gegevens uit 2016.

5.8 Validiteit

In deze paragraaf zal worden gekeken of het onderzoek wel valide is. Het is hierbij van belang dat de meetinstrumenten echt meten wat er gemeten moet worden.

PPVT-III NL: de werkwijze van deze test staat al in paragraaf 5.5 beschreven. Hier volgt een korte samenvatting. Het kind ziet vier plaatjes. De tester leest een Nederlands woord voor en het kind wijst het plaatje aan dat bij het woord hoort. Deze test is valide, wanneer de test op de voorgeschreven manier wordt uitgevoerd. Zo moet een set altijd volledig worden afgenomen en moet de test op het juiste moment worden afgebroken (zie paragraaf 5.5). Deze test is internationaal meerdere malen onderzocht op validiteit, en daarop ook goedgekeurd (Taalexpert, 2018).

PPVT-IV EN: de werkwijze van deze test staat ook in paragraaf 5.5 beschreven. Hier volgt nog een korte samenvatting. Het kind ziet vier plaatjes. De tester leest een Engels woord voor en het kind wijst het plaatje aan dat bij het woord hoort. Voor deze test geldt dezelfde voorwaarde voor validiteit als voor de vorige test. Dit is een test waarbij de voorgeschreven afspraken gevolgd moeten worden. Wanneer dit wordt gedaan, is de test valide. Er is naar deze test ook internationaal onderzoek gedaan en er is gebruikgemaakt van verschillende bronnen bij het ontwikkelen van de test (Pearson, 2018).

Er valt te concluderen dat de tests valide zijn, mits de voorgeschreven afspraken worden gevolgd. Tijdens dit onderzoek zijn deze afspraken gevolgd, hierdoor kan geconcludeerd worden dat de tests valide zijn.

Voor een vergelijking tussen TPO-scholen en bijvoorbeeld VVTO-scholen is het van belang dat de leerlingen een vergelijkbare sociaaleconomische status en een vergelijkbaar IQ hebben. Ook moet op iedere school hetzelfde curriculum gevolgd worden. Op deze manier zijn de verzamelde gegevens van scholen onderling vergelijkbaar. Hier is tijdens dit onderzoek rekening mee gehouden.

Hoofdstuk 6: Onderzoekresultaten

In dit hoofdstuk worden de belangrijkste onderzoekresultaten besproken. Er wordt gekeken naar de scores van de VVTO-school en TPO-school op de PPVT-III NL en PPVT-IV EN. Daarnaast wordt er gekeken of er een verband is tussen Engelse receptieve woordenschat en Nederlandse receptieve woordenschat en de leeftijd. Ook worden de scores van dit jaar vergeleken met de scores van vorig jaar.

Tabel 3: PPVT-III NL scores

PPVT-III nl scores	TPO	VVTO
Aantal leerlingen	42	34
Gemiddelde score	86,98	88,82
Mediaan	86,50	89,00
Modus	79	76
Std. Deviatie	9,618	8,325
Laagste score	69	76
Hoogste score	108	107

In hoofdstuk 5.5 Instrumenten staat beschreven hoe de PPVT-III NL test is uitgevoerd. In tabel 3 PPVT-NL scores staan de gegevens betreffende Nederlandse receptieve woordenschat op de TPO-school en VVTO-school weergegeven. Het gemiddelde bij de TPO-school is afgerond 87,0 en bij de VVTO-school 88,8. Dit betekent dat de TPO-school gemiddeld een punt hoger scoorde, dit is een erg klein verschil. Het gaat dan om een woord meer goed in de test. Bij de hoogste score is ook een punt verschil te zien, dit is ook een klein verschil. Wel is er een groot verschil tussen de laagste scores. Hier zit namelijk zeven punten verschil tussen. Dit betekent dat de VVTO-leerlingen gemiddeld op dezelfde score zaten als de TPO-leerlingen, maar dat het laagst scorende kind wel zeven punten hoger scoort dan de laagst scorende leerling op de TPO-school.

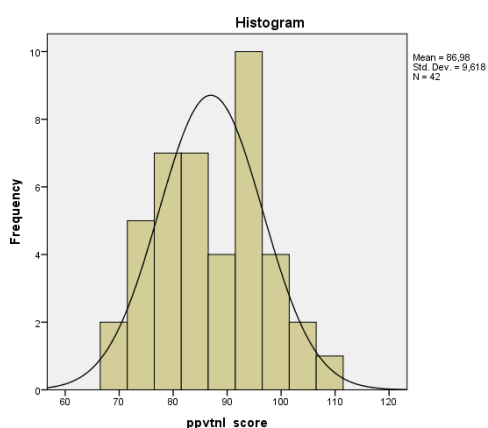
Tabel 4: PPVT-IV EN scores

PPVT-IV EN scores	TPO	VVTO
Aantal leerlingen	41	34
Gemiddelde score	49,29	32,18
Mediaan	49,00	31,50
Modus	44	11
Std. Deviatie	16,319	11,699
Laagste score	22	11
Hoogste score	86	59

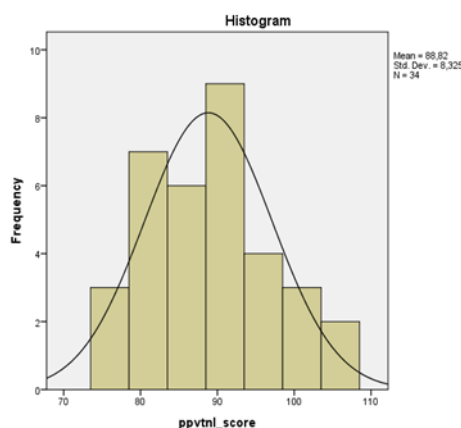
In hoofdstuk 5.5 instrumenten staat beschreven hoe de PPVT-IV EN test is uitgevoerd. In tabel 4 PPVT-IV EN scores staan de gegevens van de resultaten van de Engelse receptieve woordenschat op de TPO-school en VVTO-school weergegeven. Op de TPO-school heeft een leerling de test niet gemaakt, waardoor deze leerling uitkomt op een score van nul. Deze leerling is niet meegenomen in deze resultaten, omdat het gemiddelde anders onnodig daalt. Het gemiddelde van de TPO-school is 49,3 en het gemiddelde op de VVTO-school is 32,2. Dat is een verschil van zeventien punten en dat is dus een significant verschil. Dit was wel te verwachten, aangezien de kinderen op de TPO-school meer uren in het Engels les krijgen. Wanneer er wordt gekeken naar de hoogste score, dan is dit op de TPO-school 86 en op de VVTO-school 59. Dit is een groot verschil, maar is wederom te verklaren aan de hand van het aantal uren Engels dat kinderen op de TPO-school krijgen.

Normaalverdelingen per school Engels en Nederlands

In figuur 3, 4, 5 en 6 zijn spreidingsdiagrammen te zien. Deze diagrammen zijn gemaakt, om te bekijken of de scholen met elkaar vergeleken mogen worden. Wanneer beide scholen ongeveer hetzelfde gemiddelde hebben, betekent dit niet automatisch dat ze ook hetzelfde hebben gescoord. Vijf lage scores samen met vijf hoge scores kunnen een gemiddelde hebben dat hetzelfde is als een groep waar de tien scores allemaal ongeveer op het gemiddelde liggen. Deze scholen mogen dan niet met elkaar vergeleken worden, omdat ze te verschillend zijn. Wanneer de spreidingsdiagrammen grotendeels gelijk zijn, mogen de scholen wel vergeleken worden met elkaar.

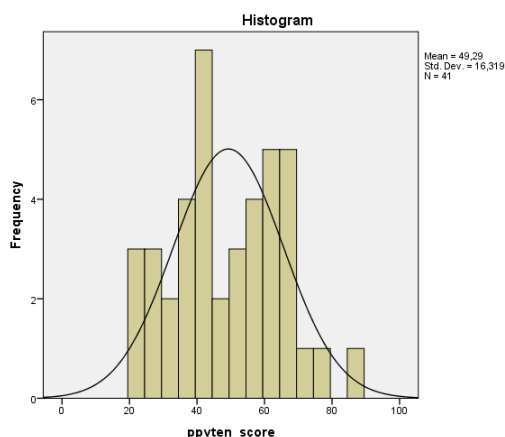


Figuur 3: Normale verdeling TPO Woordenschat NL

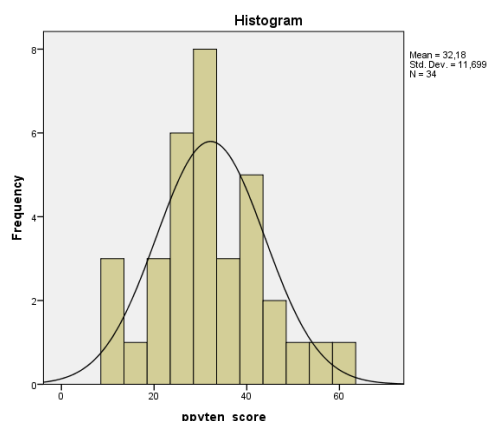


Figuur 4: Normale verdeling VVTO Woordenschat NL

In Figuur 3 en 4 zijn twee spreidingsdiagrammen van een normale verdeling te zien. Er is te zien dat de scores van de Nederlandse receptieve woordenschat op beide scholen vrij goed verspreid zijn. Op de TPO-school is na het gemiddelde nog een grote piek te zien. Ook is te zien dat de score die ongeveer in het midden zit minder vaak voor komt. De modus zit dus pas na het gemiddelde. Op de VVTO-school is te zien dat de scores normaal verdeeld zijn. Er zijn wel kleine pieken te zien, maar de scores sluiten vrij goed aan bij de spreidingsdiagram van de normale verdeling.



Figuur 5: Normale verdeling TPO Woordenschat EN



Figuur 6: Normale verdeling VVTO Woordenschat EN

In Figuur 5 en 6 is een minder duidelijke normale verdeling te zien dan bij de Nederlandse woordenschat. Voor de Engelse woordenschat is op de TPO-school te zien dat er veel pieken zijn. Ook bij de VVTO-school is dit te zien. De scores komen niet mooi langs de lijn uit. Dit betekent in dit geval dat de lijn eigenlijk het hoogtepunt verder naar links zou moeten hebben. De kinderen scoren lager dan het geval zou zijn bij de berekening van een normale verdeling.

Correlatie TPO-school en VVTO-school

In tabel 5 en tabel 6 worden de eventuele verbanden tussen de scores op de receptieve woordenschat van Nederlands en Engels en de leeftijd in maanden weergegeven op de TPO-school en de VVTO-school.

Tabel 5: Verbanden VVTO

		Ppvt-III nl_score	Ppvt-IV en_score	Leeftijd_maanden
Ppvt-III nl_score	Pearson Correlatie	1	,169	,459**
	Sig. (2-zijdig)		,340	,006
	N	34	34	34
Ppvt-IV en_score	Pearson Correlatie	,169	1	,360*
	Sig. (2-zijdig)	,340		,036
	N	34	34	34
Leeftijd_maanden	Pearson Correlatie	,459**	,360*	1
	Sig. (2-zijdig)	,006	,036	
	N	34	34	34

**. Correlatie is significant op het 0.01 level (2-zijdig)

*. Correlatie is significant op het 0.05 level (2-zijdig).

Er is een Correlatie uitgevoerd om te kijken naar het verband tussen Nederlandse receptieve woordenschat, Engelse receptieve woordenschat en leeftijd in maanden voor leerlingen die VVTO volgen. Het resultaat is in tabel 5 te zien.

Er is een redelijk verband te zien tussen de leeftijd in maanden en de score op Nederlands. Dit houdt in dat hoe ouder het kind in maanden is, hoe hoger de score op de PPVT-III NL is. Ook is er te zien dat er een wat zwakker verband is tussen de leeftijd in maanden en de score op PPVT-IV EN. Tussen de scores op Nederlandse receptieve woordenschat en Engelse receptieve woordenschat is geen verband te zien.

Tabel 6: Verbanden TPO

		Ppvt-III nl_score	Ppvt-IV en_score	Leeftijd_maanden
Ppvt-III nl_score	Pearson Correlatie	1	,333*	,158
	Sig. (2-tailed)		,033	,318
	N	42	41	42
Ppvt-IV en_score	Pearson Correlatie	,333*	1	,288
	Sig. (2-tailed)	,033		,068
	N	41	41	41
Leeftijd_maanden	Pearson Correlatie	,158	,288	1
	Sig. (2-tailed)	,318	,068	
	N	42	41	42

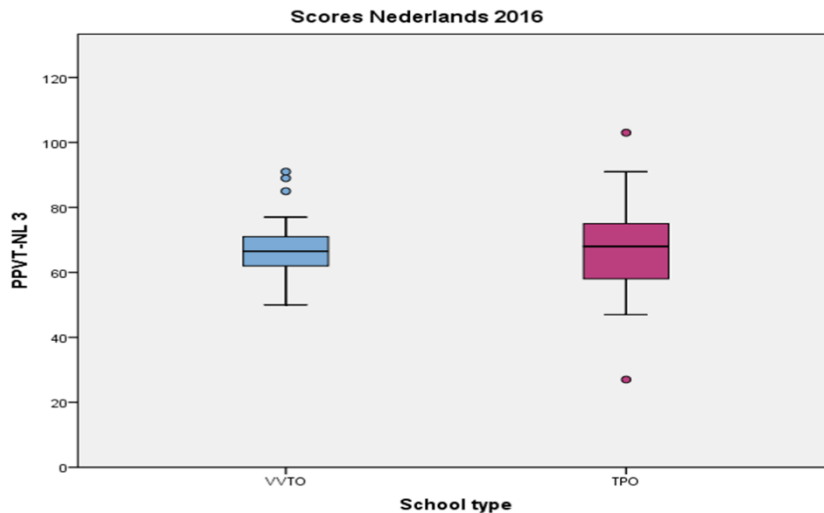
*. Correlatie is significant op het 0,05 level.

Er is een Correlatie uitgevoerd om te kijken naar het verband tussen Nederlandse receptieve woordenschat, Engelse receptieve woordenschat en leeftijd in maanden. Het resultaat is in tabel 6 te zien.

Het sterkste verband dat op de TPO-school is gevonden, is het positieve verband tussen de score van de Engels receptieve woordenschat en de score van de Nederlandse receptieve woordenschat. Dit is namelijk 0,333. Dit is niet een heel sterk verband, maar het verband is wel degelijk aanwezig.

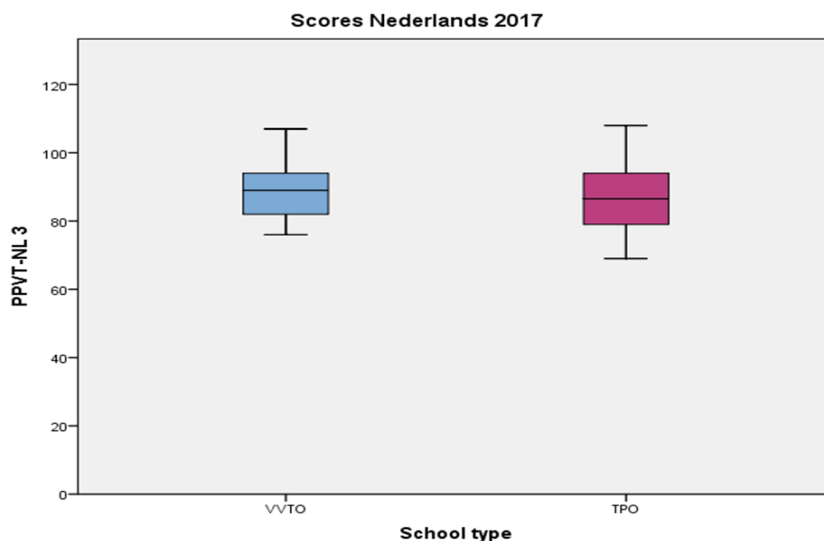
Figuur scores Nederlands 2016 en 2017

Figuur 7 en 8 laten een weergave zien van de scores op de PPVT-III NL op de VVTO-school en de TPO-school in 2016 en 2017. Er is gekozen voor twee jaren, zodat er ook gekeken kan worden of het niveau van de leerlingen op de VVTO-school en de TPO-school ongeveer gelijkmatig is gestegen.



Figuur 5: Scores Nederlands 2016

In figuur 7 is te zien dat de gemiddelde scores van de TPO-school en de VVTO-school ongeveer gelijk zijn. Verder is er te zien dat de scores bij de VVTO-school dichter bij het gemiddelde liggen, afgezien van de drie uitschieters. Bij de TPO-school zijn de scores meer verspreid. Het maximum en minimum liggen dus verder van het gemiddelde vandaan.



Figuur 6: Scores Nederlands 2017

In figuur 8 is te zien dat het gemiddelde van de score van de Nederlandse receptieve woordenschat op de VVTO-school iets hoger ligt dan op de TPO-school. Ook is er te zien dat de scores op de VVTO-school minder verspreid zijn dan op de TPO-school. Op de VVTO-school liggen de scores dichter bij het gemiddelde dan op de TPO-school.

Hoofdstuk 7: Conclusie

In dit hoofdstuk zal een antwoord worden gegeven op de hoofdvraag. Tijdens dit onderzoek stond de volgende hoofdvraag centraal: 'In hoeverre heeft de hoeveelheid Engels onderwijs op TPO- en VVTO-scholen invloed op de Nederlandse receptieve woordenschat van kinderen uit groep 3?'

Bij bovenstaande hoofdvraag zijn twee hypothesen opgesteld.

- De H0-hypothese luidt als volgt: 'De hoeveelheid Engels onderwijs heeft geen invloed op het niveau van de Nederlandse receptieve woordenschat.'
- De H1-hypothese luidt als volgt: 'De hoeveelheid Engels onderwijs heeft wel invloed op het niveau van de Nederlandse receptieve woordenschat.'

In hoofdstuk 6 staan de onderzoeksresultaten beschreven. Er is gekeken naar verschillende gegevens die voortkomen uit de testresultaten. Zo valt er door middel van figuur 5 en 6 te concluderen dat de hoeveelheid Engels onderwijs op deze TPO-school en VVTO-school vrijwel geen invloed heeft op de Nederlandse receptieve woordenschat. In 2016 zijn de gemiddelde scores op de PPVT-III NL van de VVTO-school en TPO-school ongeveer gelijk. Op de TPO-school is wel een grotere spreiding zichtbaar dan op de VVTO-school. In 2017 liggen de scores van de VVTO-school gemiddeld iets hoger dan op de TPO-school, maar dit is een erg klein verschil. Ook liggen de scores van de VVTO-school wederom dicht bij het gemiddelde. In anderhalf jaar zijn de kinderen van beide scholen gemiddeld ongeveer evenveel vooruit gegaan. Eerst lag het gemiddelde rond de 70 en anderhalf jaar later rond de 90.

In tabel 3 is te zien dat de gemiddelde score van de Nederlandse receptieve woordenschat op de VVTO-school net iets hoger is dan het gemiddelde op de TPO-school. Dit is een verschil van twee punten, dus dat zijn twee vragen uit de test. In tabel 4 is te zien dat de kinderen op de PPVT-IV Engels op de TPO-school gemiddeld 17 punten hoger scoren dan de kinderen op de VVTO-school. Dat is wel een significant verschil.

Tussen de gemiddelde scores voor Nederlandse receptieve woordenschat op de TPO-school en de VVTO-school is bijna geen verschil zichtbaar, terwijl er bij Engelse receptieve woordenschat een significant verschil te zien is. Dat de kinderen op de TPO-school hoger scoren op Engels is logisch te verklaren aan de hand van de hoeveelheid tijd die aan Engels onderwijs wordt besteed. Bij de Nederlandse receptieve woordenschat is vrijwel geen verschil te zien, terwijl de kinderen op de TPO-school minder Nederlands horen (omdat ze veel Engels krijgen). Dat is wel opvallend, maar in hoofdstuk 4.2 Effecten VVTO-scholen kwam in een Duits onderzoek een soortgelijke conclusie. Hier kwam namelijk uit dat meer Engelse les ook zorgde voor beter Duits. Uit de resultaten van deze twee onderzochte scholen kan dus geconcludeerd worden dat meer Engels geen negatief effect heeft op de Nederlandse woordenschat.

Tot slot is er ook nog gezocht of er een verband is tussen de leeftijd, de Nederlandse receptieve woordenschat en de Engelse receptieve woordenschat. Op de VVTO-school is een redelijk verband (positief) te zien tussen de leeftijd en de Nederlandse receptieve woordenschat. Dit betekent: hoe ouder de leerling, hoe hoger de score. Dit is logisch, omdat oudere kinderen meer onderwijs hebben genoten en waarschijnlijk dus ook met meer woorden in aanraking zijn gekomen. Op de TPO-school was een zwak verband tussen de Engelse receptieve woordenschat en de Nederlandse receptieve woordenschat te zien. Deze resultaten staan beschreven in tabel 5 en 6.

Door middel van dit onderzoek kan de H1 hypothese worden verworpen en de H0 hypothese worden aangenomen. Op deze twee scholen is te zien dat de hoeveelheid Engels onderwijs geen invloed heeft op de Nederlandse receptieve woordenschat (gemeten door PPVT-III NL) van de kinderen in groep 3.

Hoofdstuk 8: Discussie

Dit hoofdstuk legt een link tussen de theorie van de literatuurstudie en de praktijk van dit onderzoek. Daarnaast worden er een aantal kanttekeningen benoemd die tijdens dit onderzoek aan het licht kwamen.

In de literatuurstudie van deze scriptie komt naar voren dat kinderen die meer Engels onderwijs krijgen hetzelfde of beter scoren op het gebied van de eerste taal (Van den Broek, De Graaff, Unsworth, & Van der Zee, 2014). Uit de resultaten van dit afstudeeronderzoek blijkt dat de kinderen op een VVTO-school en op een TPO-school gemiddeld bijna hetzelfde scoren op de PPVT-III NL. Wel is er bij de TPO-school meer spreiding tussen de individuele scores van de leerlingen te zien. In 2016 was de gemiddelde score op de TPO-school net iets hoger dan de VVTO-school. In 2017 scoort de VVTO-school gemiddeld echter hoger. De TPO-school bouwt hierdoor dus een kleine achterstand op. Dit sluit wel weer aan bij het onderzoek van Baker (2001). Die beschreef namelijk dat kinderen op een TPO-school op jonge leeftijd een achterstand opbouwen wat betreft de eerste taal en dat ze de andere kinderen later weer inhalen. Of de kinderen deze achterstand gaan inhalen, kan nog niet bewezen worden, aangezien de kinderen nog te jong zijn om dit te bewijzen. Ook is het onderzoek hiervoor te kort.

Verder kwam er in de literatuurstudie naar voren dat er een verband is tussen het taalniveau van de eerste taal en de tweede taal. Een hoog niveau voor de eerste taal betekent dus ook een hoog niveau voor de tweede taal (Merisuo-Storm, 2007). In de resultaten van dit onderzoek is niet echt een verband tussen Nederlandse woordenschat en Engelse woordenschat te vinden. Op de TPO-school was een zwak verband te zien tussen de Engelse en Nederlandse woordenschat en op de VVTO-school was geen verband hiertussen te zien.

Tijdens een onderzoek zijn er vrijwel altijd omstandigheden die niet optimaal zijn en wel invloed kunnen hebben op de resultaten. Hieronder volgen een aantal kanttekeningen die tijdens dit onderzoek naar boven zijn gekomen.

- **Tijd tussen testperiodes:** Tijdens het onderzoek zijn kinderen op verschillende scholen getest. Omdat er in totaal vijf scholen meededen aan het onderzoek, kon er niet op iedere school op hetzelfde moment getest worden. Hierdoor heeft niet iedere school dezelfde hoeveelheid onderwijstijd gehad. Enkele scholen hebben een aantal weken meer Engels onderwijs genoten. De scholen zijn in 2016 en 2017 wel op dezelfde volgorde getest om een zo eerlijk mogelijke uitslag te verkrijgen.
- **Tester:** Niet iedere leerling is door dezelfde tester getest. Er namen verschillende studenten deel aan dit onderzoek. Er zijn wel afspraken gemaakt over hoe er getest zou worden, maar het zou kunnen dat niet iedereen een situatie hetzelfde inschat. Zo kan het dus zijn dat een tester iets goedkeurt, terwijl een andere tester in de notities schrijft dat de leerling het antwoord heeft gegokt.
- **Engelse test:** In hoofdstuk 2.8 validiteit staat beschreven dat de test valide is. Toch is er ook een kanttekening te benoemen. Sommige woorden in de PPVT-IV EN test lijken erg op Nederlandse woorden. Een voorbeeld hiervan zijn de Engelse woorden 'cat' en 'ball'. Deze woorden lijken op de woorden kat en bal. Wanneer deze woorden tijdens de test worden gevraagd, wordt eigenlijk niet de Engelse receptieve woordenschat getest, maar de Nederlandse receptieve woordenschat.

Naar aanleiding van dit onderzoek is er wel een vervolgvraag ontstaan. Zoals eerder al beschreven scoren de kinderen op de TPO-school ongeveer even hoog als de kinderen op de VVTO-school. In 2016 scoorden ze net iets hoger en in 2017 net iets lager dan de kinderen op de VVTO-school. Een belangrijk vraag voor een vervolgonderzoek kan zijn: 'Hoe ontwikkelt de eerste taal van de kinderen op de TPO-school zich vergeleken met de kinderen die op een VVTO-school zitten?'. Uit theorie (Van den Broek, De Graaff, Unsworth, & Van der Zee, 2014) blijkt namelijk dat dit zich zal gaan herstellen, maar het is interessant om te onderzoeken of dit ook echt gaat gebeuren over enkele jaren.

Hoofdstuk 9: Aanbevelingen

Dit hoofdstuk zal ingaan op wat de resultaten van dit onderzoek voor het onderwijs kunnen gaan betekenen. De hoofdvraag van dit onderzoek was als volgt:

‘In hoeverre heeft de hoeveelheid Engels onderwijs op TPO- en VVTO-scholen invloed op de Nederlandse receptieve woordenschat van kinderen uit groep 3?’

Praktijkdeelvragen

- Wat zijn de gemiddelde scores van de kinderen op de TPO-school en VVTO-school in 2016 en in 2017?
- Is er een verband tussen het Engels niveau, het Nederlands niveau en de leeftijd van de kinderen?
- Hoe scoren de kinderen van beide scholen ten opzichte van elkaar?

Uit dit onderzoek zijn, zoals te lezen is in hoofdstuk 6 en 7, verschillende resultaten naar voren gekomen. Een van de resultaten is dat op deze scholen de hoeveelheid Engels onderwijs geen invloed heeft op de Nederlandse receptieve woordenschat. Dit onderzoek is echter maar op twee scholen uitgevoerd, waardoor de populatie te klein is om te concluderen dat de theorie voor elke school geldt. Een aanbeveling is dan ook om een vervolgonderzoek te doen met dezelfde tests, maar dan op meerdere scholen. Zo kan er een conclusie worden getrokken die meer valide is.

Een andere aanbeveling is om verder onderzoek te doen naar de ontwikkeling van de kinderen op de VVTO-school en de TPO-school. In hoofdstuk 8 kwam de volgende vraag naar voren: ‘Hoe ontwikkelt de eerste taal van de kinderen op de TPO-school zich in vergelijking tot de kinderen die op een VVTO-school zitten?’. Tijdens een vervolgonderzoek zou onderzocht kunnen worden of de kleine achterstand van de kinderen op de TPO-school met de Nederlandse woordenschat door de jaren heen gaat vergroten of verkleinen ten opzichte van de kinderen op de VVTO-school.

Theoriedeelvragen

- Hoe verloopt de woordenschatverwerving van de eerste taal?
- Hoe verloopt de woordenschatverwerving van een vreemde taal?
- Wat houdt tweetalig primair onderwijs in en wat zijn de effecten hiervan?
- Wat houdt vroeg vreemdetalenonderwijs in en wat zijn de effecten hiervan?

In de hoofdstukken 1 en 2 is gekeken naar hoe de taalverwerving bij kinderen verloopt. Dit is gedaan voor zowel een vreemde taal, als voor de eerste taal. Deze inzichten kunnen een goede bijdrage leveren aan de manier van lesgeven van een taal. Een aanbeveling hierin is dus vooral voor leerkrachten. De leerkrachten wordt geadviseerd om zich te verdiepen in deze theorie. De opgedane kennis kan in de lessen worden toegepast en zo kan het leerrendement van de kinderen stijgen.

Bibliografie

- Aarts, R., & Ronde, S. (2006). Tweetalige onderwijs met vervroegd Engels in het basisonderwijs. *Levende Talen Tijdschrift*, 3-14.
- Algemeen Dagblad. (2016, Februari 5). *Proef met tweetalig onderwijs op twaalf basisscholen*. Opgehaald van AD: <https://www.ad.nl/binnenland/proef-met-tweetalig-onderwijs-op-twaalf-basisscholen~a27697ec/>
- Appel, R., & Vermeer, A. (2000). Tweede-taalverwerving en simultane taalverwerving. In S. Gillis, & A. Schaerlaekens, *Kindertaalverwerving* (pp. 347-393). Groningen: Martinus Nijhoff.
- Baker, C. (2001). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Blonk, J. (2013). *Tweetaligheid en woordenschatontwikkeling*.
- Boelens, L. (2016). *Taaldomeinen in samenhang*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.
- Bot, K. d., & Herder, A. (2008). *Effecten van vroeg vreemdetalenonderwijs*. Groningen: Expertisecentrum taal onderwijs en communicatie.
- Bot, K. d., & Philipsen, K. (2007). *Early English: waarom (zo)?* Den Haag: Europees Platform voor het Nederlandse Onderwijs.
- Cheng, L. (2010). English language immersion and students' academic achievement in English, Chinese and mathematics. *Evaluation & Research in Education*, 151-169.
- Cirnino, P., Pollard-Durodola, S., Foorman, B., Carlson, C., & Francis, D. (2007). Teacher characteristics, classroom instruction, and student literacy and language outcomes in bilingual kindergartners. *The Elementary School Journal*, 341-364.
- Cito. (z.j.). *Common European Framework of Reference (CEFR)*. Opgehaald van Cito: http://www.cito.nl/onderzoek%20en%20wetenschap/deelname_int_onderzoek/cefr
- Corde, A., Phielix, C., & Krijnen, E. (2012). *Wat weten we over vroeg Engels op de basisschool?* Leiden: Expertisecentrum.
- Elbers, L., & Loon-Vervoorn, A. v. (2000). Lexicon en semantiek. In S. Gillis, & A. Schaerlaekens, *Kindertaalverwerving* (pp. 185-225). Groningen: Martinus Nijhoff.
- Goorhuis-Brouwer, S. M., & Bot, C. L. (2010). Impact of early language teaching on L1 and L2 development in children in Dutch schools. *International Journal of Bilingualism*, 289-302.
- Grüschke, S. (2013, Juli 29). *'Beter goed in één taal, dan matig in twee talen'*. Opgehaald van Volkskrant: <https://www.volkskrant.nl/opinie/-beter-goed-in-een-taal-dan-matig-in-twee-talen~a3483390/>
- Herder, A., & Bot, K. d. (2007). *Vroeg Engels in het Nederlandse taalcurriculum*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.
- Hulshof, H., & Rietmeijer, M. (2006). *Taalkunde voor de tweede fase van het VWO*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Jong, Y. d. (2015). *Doeltaalgebruik stimuleren in groep 1 van het Tweetalig Primair Onderwijs*. Utrecht: Universiteit Utrecht.

- Kersten, K., Imhoff, C., & Sauer, B. (2002). *The acquisition of English verbs in an elementary school program*.
- Keyser, R. M., & Larson-Hall, J. (2005). What does the critical period really mean? In J. F. Kroll, & A. M. Groot, *Handbook of Bilingualism: Psycholinguistic Approaches* (pp. 88-108). New York: Oxford University Press.
- Liemberg, E., & Meijer, D. (2004, Maart). *Taalprofielen*. Opgehaald van ERK: http://www.erk.nl/docent/niveaubeschrijvingen/Taalprofielen_Nationaal_Bureau_MVT.pdf/download
- Lightbown, P., & Spada, N. (2013). *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Loonstra, J. H., Mentink, M., & Rem, C. (2015). *Van baby tot kleuter. De veelzijdige en indrukwekkende ontwikkeling van kinderen van 0-4 jaar*. Apeldoorn: Garant Uitgevers.
- Massler, U. (2012). *Primary CLIL and its stakeholders: What children, parents and teachers think of the potential merits and pitfalls of CLIL modules in primary teaching*. Opgehaald van ICRJ: <http://www.icrj.eu/>
- Mehisto, P., & Asser, H. (2007). CLIL programme management in Estonia. *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 683-701.
- Melka, F. (1997). *Receptive vs. productive aspects of vocabulary*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Merisuo-Storm, T. (2007). Pupils' attitudes towards foreign-language learning and the development of literacy skills in bilingual education. *Teaching Teacher Education*, 226-235.
- Muñoz, C. (2006). *The effects of age on foreign language learning: The BAF project*. Clevedon: Multilingual Matters.
- NBV. (2004). *NBV vertaling*. Haarlem: Nederlands Bijbelgenootschap.
- Nuffic. (2017, Oktober 18). *Leerplan tweetalig basisonderwijs*. Opgehaald van Nuffic: <https://www.nuffic.nl/primair-onderwijs/vroeg-vreemdetalenonderwijs-vvto/tweetalig-primair-onderwijs/leerplan-tweetalig-basisonderwijs>
- Nuffic. (2018, Februari 15). *Vroeg vreemdetalenonderwijs*. Opgehaald van Nuffic: <https://www.nuffic.nl/primair-onderwijs/vroeg-vreemdetalenonderwijs-vvto>
- Nuffic VVTO. (z.j.). *Competenties van de vvtol leerkracht*. Opgehaald van Nuffic: <https://www.nuffic.nl/bestanden/documenten/competenties-van-de-vvto-leerkracht.pdf>
- Nuffic. (z.j.). *Doorlopende leerlijn*. Opgehaald van Nuffic: <https://www.nuffic.nl/primair-onderwijs/vroeg-vreemdetalenonderwijs-vvto/vvto-engels/doorlopende-leerlijn>
- Ouders.nl. (2013, Juli 10). *Vroeg Engels op de basisschool*. Opgehaald van Ouders.nl: <https://www.ouders.nl/forum/ouders-en-school/engels-vroeg-op-de-basisschool>
- Pearson. (2018). *Peabody Picture Vocabulary Test, Fourth Edition*. Opgehaald van Pearsonclinical: <https://www.pearsonclinical.com/language/products/100000501/peabody-picture-vocabulary-test-fourth-edition-ppv-4.html>
- Persson, L. (2012). *Engels voor kleuters Een eerste verkenning naar de vormgeving van vroeg vreemdetalenonderwijs in Nederland*. Opgehaald van It-tijdschriften:

https://www.google.nl/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwihskQglfYAhURaFAKHe_WAkAQFgg4MAE&url=http%3A%2F%2Ftijdschriften.nl%2Fojs%2Findex.php%2Ftt%2Farticle%2Fdownload%2F140%2F137&usg=AOvVaw0UMC3GnUX2UTC5znRIZFfQ

Rijksoverheid. (2014, Januari 8). *Eerste basisscholen van start met tweetalig onderwijs*. Opgehaald van Rijksoverheid: <https://www.rijksoverheid.nl/actueel/nieuws/2014/01/08/eerste-basisscholen-van-start-met-tweetalig-onderwijs>

Serra, C. (2007). Assessing CLIL at primary school: A longitudinal study. *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 582-602.

Slo. (z.j.). *Mentaal lexicon*. Opgehaald van Slo: <https://web.archive.org/web/20120112014006/http://www.slo.nl/primair/leergebieden/ned/taalsite/lexicon/00481>

Taalexpert. (2018). *Peabody Picture Vocabulary Test-III-NL (PPVT-III-NL)*. Opgehaald van Taalexpert: <http://taalexpert.nl/test.aspx?id=21>

Van den Broek, E., De Graaff, R., Unsworth, S., & Van der Zee, V. (2014). *Voorstudie Pilot Primair Tweetalig Onderwijs*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.

Van Eijck, C., & De Graaf, P. (1994). *Uit één nest? De invloed van primaire socialisatie op onderwijskansen*. Tilburg: Tilburg University.

Vandendaele, A., & Vervenne, L. (2011). *Leerstijlen en vreemdetaalverwerving*. Universitair Centrum voor Talenonderwijs.

Wierenga, J. (2014). *Engels als instructietaal in het basisonderwijs*. Utrecht: Universiteit Utrecht.