Peil.Engels

Einde basisonderwijs

2017 - 2018

Voorwoord

Het beheersen van de Engelse taal stelt je in staat om mondiaal te communiceren met anderen. Of je nu thuis achter je laptop zit, je fysiek aan de andere kant van de wereld bevindt of gewoon op een terrasje zit. Engels spreken, schrijven, lezen en luisteren is voorwaardelijk voor goed wereldburgerschap. Onderwijs in Engels draagt daar in belangrijke mate aan bij. Het belang van het vak wordt dan ook in toenemende mate onderkend.

Sinds 1986 is het geven van onderwijs in Engels in het basisonderwijs vanaf groep 7 verplicht. Inmiddels bieden steeds meer scholen Engels al eerder dan groep 7 aan. Maar ook op andere punten verschillen scholen in de manier waarop zij hun onderwijs in Engels vormgeven. Zo hebben sommige scholen een coördinator of werkgroep voor het vak Engels, andere scholen niet. Bovendien is er diversiteit in de opleiding van leerkrachten in Engels en voelt lang niet iedere leerkracht zich goed voorbereid voor het geven van Engels.

Dit peilingsonderzoek laat zien dat ook de leerlingprestaties op het gebied van Engels uiteenlopen. Voor het waarderen van deze prestaties is in dit onderzoek gebruik gemaakt van de taalbeheersingsniveaus, oplopend van A1 (beginnende gebruiker) tot en met C2 (vaardige gebruiker), zoals vastgelegd in het Europees Referentiekader. We zien dat de Engelse gespreksvaardigheid, luistervaardigheid, leesvaardigheid en woordenschat van leerlingen aanzienlijk verschilt. Voor gespreksvaardigheid beheerst bijvoorbeeld 31 procent van de leerlingen het basale A1-niveau aan het einde van groep 8 niet, terwijl 9 procent al het B1-niveau bereikt. Ook voor luistervaardigheid, leesvaardigheid en woordenschat zien we grote verschillen in beheersing.

Dat de prestaties zo van elkaar verschillen komt waarschijnlijk mede door het ontbreken van heldere en in de wet verankerde beheersingsniveaus voor Engels aan het einde van het basisonderwijs waar scholen naar toe kunnen werken. De in het Europees Referentiekader vastgelegde niveaus zijn, anders dan referentieniveaus bij kernvakken, vrijblijvend en er is niet vastgelegd welk niveau leerlingen aan het einde van het basisonderwijs zouden moeten beheersen.

In de Staat van het Onderwijs gaven we al eerder het belang aan van heldere en gemeenschappelijke doelen voor taal en rekenen. We bepleitten het formuleren van beheersingsniveaus als gezamenlijke ijkpunten. Deze zijn belangrijk voor het realiseren van doorlopende leerlijnen van basisonderwijs tot aan hoger onderwijs, ook voor Engels. Wanneer leerlingen immers met een bepaald basisniveau het basisonderwijs verlaten, dan kan het voortgezet onderwijs daarop verder bouwen en zo verder.

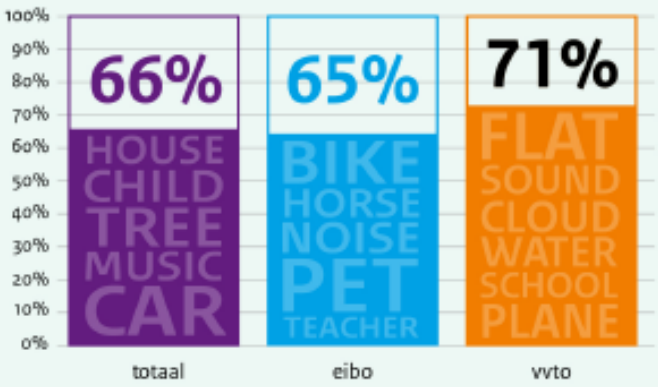
Wettelijk vastgestelde gemeenschappelijke doelen zullen het niveau van de Engelse vaardigheden van leerlingen en studenten ten goede komen. Voorwaardelijk hierbij is dat leerkrachten goed voorbereid en gefaciliteerd onderwijs in Engels kunnen geven. Dat vraagt om meer aandacht voor Engels in het curriculum van de pabo en voldoende aandacht voor Engels van een coördinator of werkgroep op de basisschool. We hopen dat dit onderzoek aanleiding geeft om hiermee aan de slag te gaan.

Drs. Monique Vogelzang
Inspecteur-generaal van het Onderwijs
november 2019

English: facts & figures

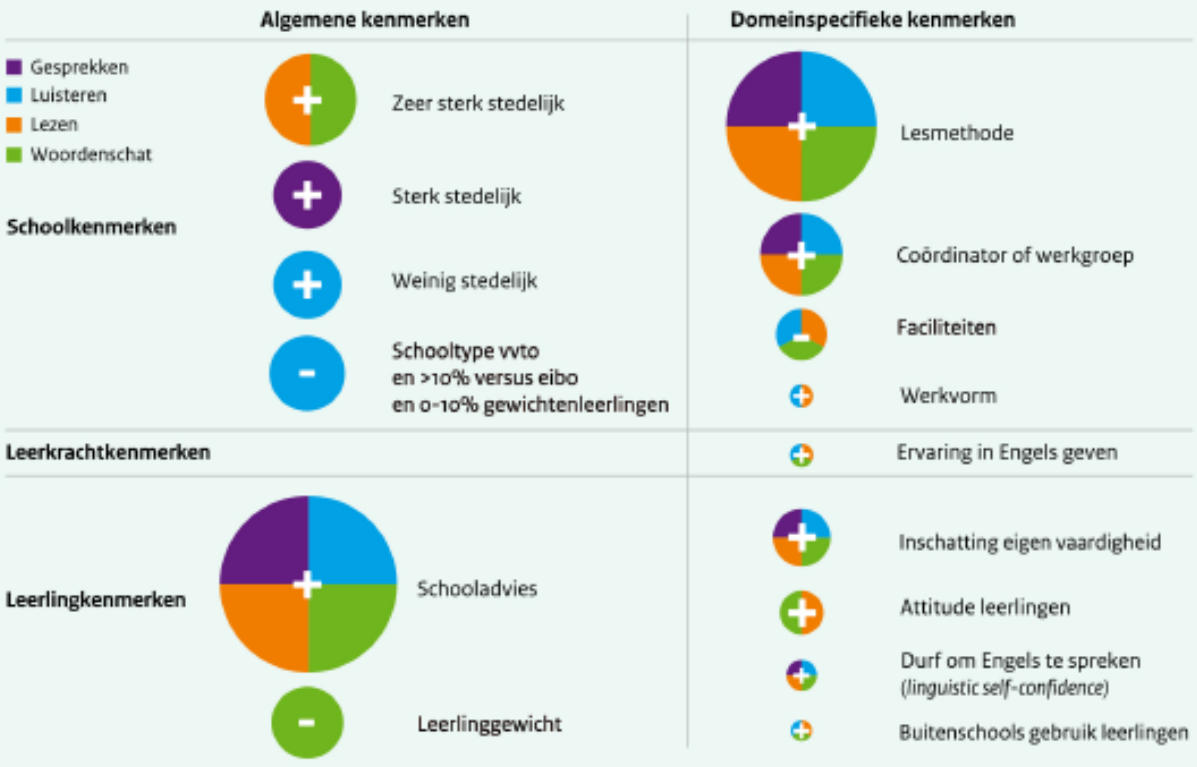
Leerlingprestaties Engelse gespreksvaardigheid, luistervaardigheid en leesvaardigheid in ERK-niveaus

Leerlingprestaties woordenschat (percentage beheerste woorden)



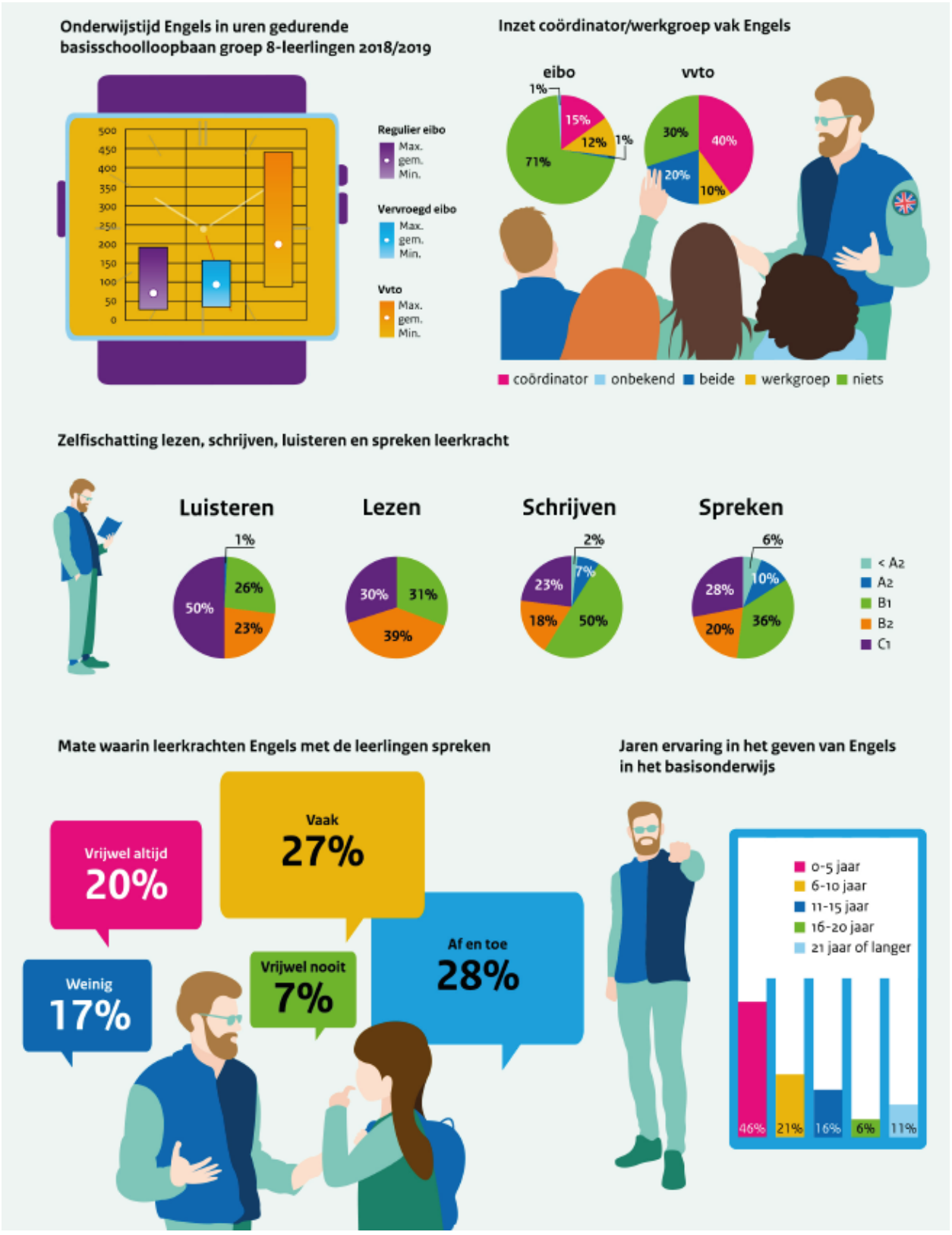
Trend leerlingprestaties 2012-2018

Samenhang prestaties met kenmerken op school-, leerkracht- en leerlingniveau



ERK is de afkorting voor Europees Referentiekader. Het ERK definieert zes niveaus van taalbeheersing: van A1 (beginnende gebruiker) naar C2 (vaardige gebruiker).

regulier eibo: Engels vanaf groep 7
vervroegd eibo: Engels vanaf groep 5 of 6
wto: Engels vanaf groep 1



Resultaten in kort bestek

Peil.Engels geeft zicht op de Engelse taalvaardigheid van leerlingen aan het einde van het basisonderwijs op het gebied van gesprekken voeren, luisteren, lezen en woordenschat. De luistervaardigheid, leesvaardigheid, woordenschat en spreekvaardigheid van groep 8-leerlingen in 2018 vergelijken we met de leerlingprestaties in eerder peilingsonderzoek in 2012. Daarnaast beschrijft Peil.Engels het onderwijsleerproces voor Engels op de deelnemende scholen en de attitude en achtergrondkenmerken van de deelnemende leerlingen en hun leerkrachten. Ook brengt Peil.Engels de samenhang tussen de prestaties van leerlingen en het onderwijs in Engels in beeld. Het rapport besluit met de resultaten van een aanvullend, verdiepend onderzoek onder bovengemiddeld presterende scholen. Doel daarvan is inzicht te geven in de (vak)didactische invulling van de lessen Engels in groep 8 op deze scholen.

Aan Peil.Engels deden 2.088 groep 8-leerlingen van 95 Nederlandse basisscholen mee. Specifiek voor dit peilingsonderzoek ontwikkelden we toetsen en taken om de Engelse taalvaardigheid van de leerlingen in kaart te brengen. Om de prestaties te kunnen interpreteren in het licht van het Europees Referentiekader (ERK), bepaalden experts in een inhoudelijke standaardbepaling waar de cesuren of 'grenspunten' liggen voor het beheersen van de ERK-niveaus A1, A2 en B1. Naast de vaardigheidsmeting onder leerlingen, vulden de leerlingen een vragenlijst in. Ook vulden de leerkrachten die het onderwijs in Engels aan groep 8 verzorgen, een vragenlijst in over het onderwijsleerproces op het gebied van Engels. Ook verstrekte de schoolleider, waar mogelijk samen met de leerkracht(en) van groep 8, informatie over de organisatie en inrichting van het onderwijs in Engels op hun school.

Onderwijsleerproces

Vanaf 1986 zijn basisscholen verplicht om Engels te geven vanaf groep 7 op de basisschool. In de loop der tijd gingen steeds meer scholen Engels eerder aanbieden. We maken in dit rapport daarom een onderscheid tussen de zogenaamde eibo-scholen (Engels in het basisonderwijs) en vvto-scholen (Vroeg vreemde talenonderwijs). Binnen de groep eibo-scholen zijn er scholen die in groep 7 starten met het geven van Engels (regulier Engels in het basisonderwijs, verder: regulier eibo) en scholen die doorgaans vanaf groep 5 of 6 starten met Engels (zogenaamde vervroegd eibo-scholen). Deze scholen zijn allemaal in het onderzoek vertegenwoordigd. Daarbij geldt voor de deelnemende vvto-scholen dat zij sinds schooljaar 2013/2014 of eerder Engels aanbieden aan de leerlingen die ten tijde van de peiling in groep 8 zaten. Deze leerlingen volgden dus ten minste vanaf groep 4 structureel vvto. Dit is gedaan om ervoor te zorgen dat de groep vvto-scholen groot genoeg was (de groep vvto-scholen die al acht jaar of langer vvto aanbiedt, is namelijk relatief beperkt).

Coördinator of werkgroep voor Engels op een derde van de scholen aanwezig

Een derde van de scholen geeft in het onderzoek aan een coördinator of werkgroep voor het vak Engels te hebben. Op vvto-scholen is dit significant

vaker het geval dan op eibo-scholen. Een coördinator komt vaker voor dan een werkgroep. De combinatie coördinator en werkgroep komt op vvto-scholen significant vaker voor dan op eibo-scholen.

Facilitering leerkrachten door school beperkt

Scholen bieden leerkrachten beperkt ondersteuning voor het vak Engels. Ongeveer de helft van de scholen biedt leerkrachten geen faciliteiten voor Engels. Vvto-scholen bieden leerkrachten signifi- cant vaker faciliteiten voor Engels dan eibo-scholen. Wanneer faciliteiten beschikbaar zijn, betreft dat vooral het beschikbaar stellen van budget en 'andere faciliteiten'. Bij deze 'andere faciliteiten' gaat het vooral om scholing en de inzet en aanschaf van methoden om leerkrachten te ondersteunen.
Nascholing op het gebied van Engels voor leerkrachten komt vaker voor op vvto-scholen dan op eibo-scholen. Binnen de groep eibo-scholen zien we echter ook duidelijke verschillen: leerkrachten op vervroegd eibo-scholen krijgen vaker na- en bijscholing dan leerkrachten op reguliere eibo-scholen.

Aantal uren Engels loopt tussen scholen flink uiteen

Het aantal uren Engels dat de huidige groep 8-leerlingen in hun schoolloopbaan hebben gehad, loopt flink uiteen. De huidige groep 8-leerlingen van de deelnemende basisscholen hebben in hun gehele basisschoolloopbaan tussen 34 en 440 uur Engels gehad, met een gemiddelde van 97 uur.
Leerlingen op vvto-scholen krijgen in alle leerjaren de meeste uren Engels per leerjaar. Alleen in groep 8 is dit verschil tussen de eibo- en vvto-scholen niet significant. Als we het verschil tussen reguliere en vervroegd eibo-scholen meenemen, is het verschil al vanaf groep 7 niet meer significant.

Rapportcijfers meest gebruikt bij overdracht

De overdracht van gegevens naar het voortgezet onderwijs is beperkt. Slechts ongeveer twee vijfde van de deelnemende scholen draagt gegevens over, meestal in de vorm van rapportcijfers. Ook bij het overdragen van de resultaten van groep 7 naar groep 8 maken de meeste scholen gebruik van rapportcijfers.

Doelen uit lesmethode en kerndoelen leidend bij inrichting onderwijs Engels

Doelen uit de lesmethode en de kerndoelen zijn het vaakst leidend voor scholen bij de inrichting van hun onderwijs Engels. Er zijn enkele veelgebruikte lesmethoden voor Engels in het basisonderwijs. Leerkrachten zijn over het algemeen redelijk tevreden met hun methode, met name over de relevantie van de inhoud. Over de mogelijkheden voor differentiatie zijn zij het minst tevreden. Meer dan de helft van de scholen gebruikt naast de lesmethode geen andere materialen. Leerkrachten die wel aanvullend materiaal inzetten, noemen vaak de inzet van authentiek Engelstalig beeld- en geluidsmateriaal of Engelstalig tekstmateriaal.

In lessen Engels meeste aandacht voor woordenschat en luisteren

In de lessen Engels gaat van de verschillende vaardigheden de minste aandacht uit naar grammatica. Woordenschat en luisteren komen het meest aan de orde. Om woordenschat te oefenen, kiezen leerkrachten het vaakst voor lesactiviteiten waarbij zij een Nederlandse vertaling geven van een Engels woord. Voor luisteren is dit het luisteren naar een tekst of gesprek in het Engels uit de lesmethode.
Een klein deel van de leerkrachten spreekt vrijwel nooit Engels met de leerlingen tijdens de Engelse les. Een vijfde van de leerkrachten doet dit vrijwel altijd. Meer dan de helft van de leerkrachten werkt tijdens het merendeel van de lessen klassikaal.
Het werken in tweetallen of groepjes en met name individueel werken, komen beduidend minder voor.
Bijna drie op de tien leerkrachten integreren Engels met andere vakken, bijvoorbeeld kunstzinnige oriëntatie.

Nauwelijks gebruik methode- onafhankelijke toetsen

Bijna driekwart van de leerlingen krijgt vaak of af en toe huiswerk voor Engels mee. Dit is vooral huiswerk voor woordenschat, op grote afstand gevolgd door huiswerk voor grammatica. Negen van de tien leerkrachten toetsen de vorderingen van hun leerlingen voor Engels. Ongeveer twee derde van de leerkrachten gebruikt hiervoor methodege- bonden toetsen. Leerkrachten van eibo-scholen maken hier significant vaker gebruik van dan leerkrachten van vvto–scholen. Leerkrachten gebruiken nauwelijks methodeonafhankelijke toetsen voor Engels.
Woordenschat is de meest getoetste vaardigheid. Aan spreek- en gespreks- vaardigheid besteden leerkrachten bij toetsing de minste aandacht. Ook het toetsen van grammatica krijgt geen hoge prioriteit. Wel geven leerkrachten van vvto-scholen hier een significant hogere prioriteit aan dan leerkrachten van eibo-scholen.
Driekwart van alle leerkrachten geeft leerlingen

met achterblijvende prestaties geen gerichte ondersteuning.

Geen grote veranderingen in de inrichting van het onderwijs Engels tussen 2012 en 2018

Bij de vergelijking van gegevens over het onderwijs-leerproces uit 2012 met de gegevens van 2018, valt op dat leerkrachten Engels in 2018 iets vaker integreren en ook vaker Engelstalig materiaal inzetten in aanvulling op de lesmethode. Ook volgden eibo-leerkrachten in 2018 vaker nascholing op het gebied van Engels. Het aantal uren Engels daalde in 2018 licht ten opzichte van 2012, net als de frequentie waarmee leerkrachten leerlinggegevens overdragen naar het voortgezet onderwijs en authentiek Engelstalig beeld- en geluidsmateriaal gebruiken. Van de vaardigheden is de prioritering in de lessen verschoven van luisteren (2012) naar woordenschat (2018). Schrijven en grammatica krijgen nog altijd de minste aandacht. Een kanttekening bij de verschillen in het onderwijs-leerproces tussen 2012 en 2018 is dat we niet goed kunnen nagaan of het om betekenisvolle verschil- len gaat. Vanwege het ontbreken van de data van 2012 kunnen we alleen in beschrijvende zin een vergelijking maken en de verschillen niet toetsen op significantie.

Attitude en achtergrond-kenmerken van leerlingen

Houding van leerlingen ten aanzien van Engels redelijk positief

Leerlingen hebben gemiddeld een redelijk positieve houding tegenover Engels. Daarnaast blijkt uit het peilingsonderzoek dat leerlingen niet weglopen voor het gebruiken van Engels, maar ook niet overlopen van zelfvertrouwen om dit te doen.
Ook buiten school komen leerlingen in aanraking met Engels, al blijkt dit niet heel intensief te zijn.

Leerlingen minst overtuigd van eigen schrijfvaardigheid

Leerlingen schatten hun eigen Engelse lees-, spreek- en luistervaardigheid vrij positief in.
Als het gaat om schrijfvaardigheid zijn leerlingen wat minder overtuigd van hun eigen kunnen.
Vvto-leerlingen schatten hun vaardigheden op alle domeinen hoger in dan eibo-leerlingen.
Leerkrachten schatten de Engels lees- en luister-vaardigheid van hun leerlingen beduidend hoger in dan hun spreek- en schrijfvaardigheid. De inschat- ting die vvto-leerkrachten van hun leerlingen maken, verschilt vrijwel niet van de inschattingen die eibo-leerkrachten van hun leerlingen maken. Alleen voor lezen schatten vvto-leerkrachten vaker dan eibo-leerkrachten in dat hun leerlingen het A1-niveau niet behalen.

Durf van leerlingen om Engels te spreken tussen 2012 en 2018 enigszins toegenomen

Ten opzichte van 2012 lijkt de attitude van leerlingen ten aanzien van Engels weinig veranderd, net als de eigen inschatting van hun Engelse taalvaardigheid. Wel durven leerlingen in 2018 vaker Engels te spreken dan in 2012.

Attitude en achtergrond- kenmerken van leerkrachten

Veel leerkrachten ontevreden over omvang en inhoud van Engels op de pabo

Het merendeel van de leerkrachten heeft de reguliere pabo als opleidingsachtergrond, veelal met Engels als verplichte module. Vier vijfde van de leerkrachten is ontevreden over de omvang en inhoud van het vak Engels op de pabo. Het aantal jaar ervaring met het geven van Engels verschilt sterk per leerkracht en is vaak korter dan het aantal jaren ervaring als leerkracht in het basisonderwijs.

Leerkrachten niet erg overtuigd van eigen Engelse schrijf- en spreekvaardigheid

Leerkrachten schatten hun eigen Engelse vaardig-heid het hoogst in voor luisteren en lezen. Vrijwel alle leerkrachten schatten zichzelf op minstens B1-niveau in en, met name bij luisteren, een groot deel zelfs op C1-niveau. Minder overtuigd zijn ze van hun Engelse schrijf- en spreekvaardigheid. Een klein deel van de leerkrachten schat hun vaardigheid op deze inhoudsgebieden zelfs lager in dan A2-niveau. Buitenschools komen leerkrachten het meest in aanraking met de Engelse taal via Engelstalige muziek, films en series en social media.

Zelfinschatting Engelse vaardigheid leerkrachten tussen 2012 en 2018 weinig veranderd

Het aandeel leerkrachten dat Engels op de pabo als verplichte module volgde, is in 2018 veel groter dan in 2012. Over de inhoud en omvang van Engels op de pabo zijn leerkrachten in beide jaren weinig positief, maar in 2018 wel iets positiever. De eigen inschatting die leerkrachten van hun Engelse

vaardigheid maken, lijkt niet sterk veranderd tussen 2012 en 2018. Voor lezen en spreken schatten in 2018 iets meer leerkrachten in het beoogde B2-niveau te beheersen. Voor luisteren schatten in 2018 juist minder leerkrachten hun niveau op minimaal B2 in. Voor schrijfvaardigheid is de zelfinschatting van leerkrachten in 2012 en 2018 vrijwel gelijk.

Leerlingprestaties

Prestaties Engelse gespreksvaardigheid gemiddeld op A1-niveau

Voor Engelse gespreksvaardigheid presteren leerlingen gemiddeld op A1-niveau. Ruim twee derde van de leerlingen bereikt minimaal dit niveau. Ongeveer een vijfde van de leerlingen behaalt minimaal A2-niveau, waarvan de helft zelfs (minimaal) B1-niveau behaalt. Tussen vvto-leerlingen en eibo-leerlingen zijn er geen significante verschillen in de gemiddelde score en de behaalde ERK-niveaus.

Prestaties Engelse luistervaardigheid en leesvaardigheid gemiddeld op A2-niveau

Voor Engelse luistervaardigheid presteren leerlingen gemiddeld op A2-niveau. Leerlingen op vvto- scholen behalen gemiddeld hogere scores voor luistervaardigheid dan leerlingen op eibo-scholen. Binnen de eibo-scholen zijn het met name leerlingen van reguliere eibo-scholen die lager scoren. Vrijwel alle groep 8-leerlingen behalen minimaal A1-niveau voor Engelse luistervaardig- heid. Ruim twee derde behaalt minimaal A2-niveau, waarvan ongeveer een derde zelfs (minimaal) B1-niveau. Leerlingen op reguliere eibo-scholen behalen significant vaker enkel A1-niveau en significant minder vaak het hogere B1-niveau dan leerlingen op vervroegd eibo-scholen en vvto-scholen.

Net als voor Engelse luistervaardigheid, presteren leerlingen ook voor Engelse leesvaardigheid gemiddeld op A2-niveau en halen leerlingen op vvto-scholen gemiddeld significant hogere scores dan leerlingen op eibo-scholen. Ruim negen van de tien groep 8-leerlingen behalen minimaal A1-niveau voor Engelse leesvaardigheid. Iets meer dan de helft van de leerlingen behaalt minimaal A2-niveau, waarvan ongeveer de helft zelfs (minimaal) B1-niveau. Leerlingen op vvto-scholen halen significant vaker B1-niveau dan leerlingen van beide typen eibo-scholen. Leerlingen op vervroegd eibo-scholen behalen significant vaker het basale A1-niveau dan leerlingen van reguliere eibo- en vvto-scholen.

Percentage woorden dat leerlingen kennen varieert sterk

Voor woordenschat zijn geen ERK-niveaus. Daarom keken we naar het percentage woorden dat leerlingen kennen (van het totaalaantal voorgelegde woorden). Gemiddeld kennen de leerlingen 66 procent van de aangeboden woorden. De spreiding in prestaties is echter aanzienlijk: de 10 procent laagst scorende leerlingen kent 40 procent of minder woorden terwijl de 10 procent hoogst scorende leerlingen 90 procent of meer van de voorgelegde woorden kent. Leerlingen op vvto-scholen kennen gemiddeld significant meer woorden dan leerlingen op eibo-scholen.

Geen grote veranderingen in prestaties tussen 2012 en 2018

De vergelijking van de prestaties in 2018 met die van 2012 laat zien dat de prestaties van leerlingen op het gebied van Engelse luistervaardigheid en leesvaardigheid licht daalden. De verschillen zijn echter (zeer) klein en weinig betekenisvol. Voor de Engelse spreekvaardigheid, die we toetsten met een specifieke taak voor de trendvergelijking, is geen sprake van grote verschillen in leerlingprestaties tussen 2012 en 2018. Dat geldt ook voor de prestaties op het gebied van woordenschat.

Verschillen tussen scholen en leerlingen

Als we kijken welke kenmerken samenhangen met prestatieverschillen tussen leerlingen, valt op dat de prestatieverschillen die we tussen vvto- en eibo-scholen zagen op de onderdelen Engelse luistervaardigheid, leesvaardigheid en woordenschat, vrijwel allemaal wegvallen als we rekening houden met de overige leerling-, leerkracht- en schoolkenmerken. Alleen voor luistervaardigheid zien we nog een klein verschil: op vvto-scholen met een relatief hoog percentage gewichtenleerlingen (meer dan 10 procent) halen leerlingen lagere scores voor luistervaardigheid dan op eibo-scholen met weinig gewichtenleerlingen (minder dan 10 procent).

Dat het verschil tussen vvto- en eibo-scholen wegvalt, is minder verrassend dan op het eerste gezicht wellicht lijkt. Bij het kijken naar de prestatieverschillen namen we immers veel kenmerken van het onderwijsleerproces mee. Daarin waren duidelijke verschillen tussen vvto-

en eibo-scholen zichtbaar; (deels) verschillen die het vvto-onderwijs karakteriseren. Als we rekening houden met deze verschillen, vallen de verschillen in prestaties tussen vvto- en eibo-scholen weg. Dat maakt het relevant om na te gaan welke kenmerken van het onderwijsleerproces samenhangen met de prestatieverschillen tussen leerlingen.

Prestatieverschillen hangen samen met aanwezigheid coördinator of werkgroep

De prestatieverschillen tussen scholen blijken samen te hangen met de aanwezigheid van een coördinator of werkgroep voor Engels en het gebruik van een specifieke lesmethode. Beide hangen samen met hogere prestaties op het gebied van gespreks-, luister-, leesvaardigheid en woorden- schat. Een kenmerk dat het verschil tussen vvto- en eibo-scholen het meest typeert, namelijk de hoeveelheid onderwijstijd die de scholen aan Engels besteden, hangt niet samen met prestatieverschil- len tussen leerlingen. Wel hangt de ervaring van de leerkracht met het geven van Engels licht samen met de leerlingprestaties op het gebied van luisteren, lezen en woordenschat: hoe meer ervaring, hoe hoger de prestaties op deze drie vaardigheden.

Vooral kenmerken op leerlingniveau verklaren prestatieverschillen

Het zijn echter vooral kenmerken op leerlingniveau die de prestatieverschillen tussen leerlingen verklaren. Met name het schooladvies van leerlin- gen hangt sterk samen met de Engelse taalvaardig- heid: een hoger advies voor het voortgezet onderwijs gaat samen met hogere prestaties op het gebied van gesprekken voeren, luisteren, lezen en woordenschat. Van de domeinspecifieke leerling- kenmerken zien we dat vooral de inschatting die leerlingen van hun eigen Engelse taalvaardigheid maken, samenhangt met hogere scores op al deze vaardigheden.

Verdiepend onderzoek

Na de afname van het peilingsonderzoek in het schooljaar 2017/2018, voerden we in september en oktober 2018 een verdiepend onderzoek uit op 21 bovengemiddeld presterende scholen met 22 klassen. Het verdiepend onderzoek bestond uit lesobservaties in en interviews met leerkrachten van groep 8. Het verdiepend onderzoek laat een vrij coherent beeld zien waarin voorop staat dat de leerkrachten hun lessen Engels (willen) focussen op een communicatieve aanpak met veel aandacht voor afwisseling en mondelinge vaardigheden. In de praktijk zijn er echter verschillen tussen denken en handelen en komen niet alle ideeën optimaal uit de verf. Het onderzoek levert daarmee een aantal verbeterpunten op, met name op het gebied van cyclisch werken, aandacht voor differentiatie en het daadwerkelijk inzetten op (vrije) interactie in de les zodat leerlingen hun spreekvaardigheid kunnen ontwikkelen. Ook onderstreept het onderzoek het belang van het schoolbreed inzetten op Engels en van een gedegen opleiding van leerkrachten om Engels op de basisschool te geven.

DEEL A

Reflectie op de resultaten

Inleiding

Hoe kunnen we de resultaten van Peil.Engels duiden? Wat kunnen ze betekenen voor de onderwijspraktijk en voor beleidsmakers? En wat zijn logische stappen voor vervolgonderzoek?

Deze vragen legden we voor aan een focusgroep van professionals uit de onderwijspraktijk, het onderwijsbeleid en het onderwijsonderzoek. Met als doel om samen te reflecteren op de resultaten uit het peilingsonderzoek en op basis hiervan eerste suggesties te geven voor onderwijs, beleid en vervolgonderzoek.

Tijdens de bijeenkomst van de focusgroep voerden de aanwezigen een levendig gesprek over de positie van het vak Engels in het basisonderwijs en de kansen die er zijn om de kwaliteit van het onderwijs in Engels en de vaardigheden van leerlingen verder te verbeteren. Dit hoofdstuk is daarvan een weergave. We beogen hiermee een eerste aanzet te geven voor een breder gesprek over de resultaten van deze peiling en mogelijke vervolgacties.

Leden van de focusgroep

De focusgroep bestond uit leden met expertise op het gebied van Engels, vanuit het perspectief van de onderwijspraktijk, het onderwijsbeleid en het onderwijsonderzoek.

Margreet Balemans, leerkracht en coördinator Engels, Jenaplanschool Wittevrouwen Utrecht

Jan Willem Chevalking, pabodocent Engels, Christelijke Hogeschool Ede

Myrna Feuerstake, teamleider primair onderwijs, Nuffic

Claire Goriot, docent en onderzoeker, Vrije Universiteit Amsterdam

Paul Groot, directeur, Enschedese schoolvereniging

Amy Klipp, sectiehoofd Engels, faculteit Educatie, Hogeschool Leiden

Evelien Krikhaar, senior onderzoeker en projectleider Flankerend Onderzoek Tweetalig Primair Onderwijs, Expertisecentrum Nederlands

Elsbeth Poot, leerkracht en adjunct-directeur, Kraatsschool Bennekom

Gerard Westhoff, emeritus hoogleraar vreemde-talen-didactiek, Universiteit Utrecht

Janice Wierenga, leerkracht en coördinator Engels, Peetersschool Amsterdam

Karin Winkel, pabodocent Engels, Hogeschool Rotterdam

Reflectie en discussie

Tijdens de voorstelronde aan het begin van de bijeenkomst kijken de deelnemers onder andere terug op het Engels uit hun eigen basisschoolperiode. Direct wordt duidelijk dat niet alle deelnemers hun basisschool in Nederland doorliepen; we hebben een inter- nationaal gezelschap. Van degenen die wel in Nederland op school zaten, kreeg lang niet iedereen Engels op de basisschool. Veel van de deelnemers lieten de basisschool achter zich (ruim) voor 1986, het jaar waarin het voor basisscholen verplicht werd om het vak Engels aan te bieden. Deelnemers die wel Engels hadden, hebben daar wisselende herinneringen aan: van moeilijk tot heel leuk. Ook de gebrekkige uitspraak van het Engels door de juf komt voorbij en de opmerking dat het vak vaak werd overgeslagen en er in feite dus weinig onderwijstijd aan Engels besteed werd.

De parallel naar de huidige praktijk is dan ook snel getrokken. In de huidige praktijk voelen leerkrachten zich lang niet altijd goed voorbereid en zelfverzekerd genoeg om Engels te geven. En, hoewel het belang van het vak in toenemende mate wordt onderkend, gaat ook nu de prioriteit op school in veel opzichten nog vaak naar de kernvakken taal en rekenen en niet naar Engels. Zo is er voor Engels lang niet altijd een coördinator en/of werkgroep op school en worden leerkrachten in veel gevallen niet gefaciliteerd bij het geven van Engels. Zonde, aldus de aanwezigen. Met name de tijd en aandacht voor vrije spreek- en gesprekssituaties schiet volgens hen tekort. Dat gaat ten koste van de communicatieve vaardigheden in het Engels, toch een van de belangrijkste doelen van het aanleren van een (vreemde) taal. De leerlingresultaten in het onderzoek laten dat ook zien.

“Het leren van Engels of een andere vreemde taal zou heel erg moeten gaan over de durf om tot spreken te komen. Al vanaf jonge leeftijd.”
Janice Wierenga, leerkracht en coördinator Engels, Peetersschool Amsterdam

“Engels is een kernvak in het voortgezet onderwijs. Ook in het primair onderwijs verdient het mede daarom meer aandacht. Het zou mooi zijn als het Engels van de basisschool al goed aansluit bij en voorbereidt op het Engels in het voortgezet onderwijs.”
Evelien Krikhaar, senior onderzoeker en projectleider Flankerend Onderzoek Tweetalig Primair Onderwijs, Expertisecentrum Nederlands

Wat opvalt aan Peil.Engels 2017/2018

Een aantal resultaten van de peiling valt op. We bespraken ze met de focusgroep.

Wisselend aanbod en ontevredenheid over Engels op de pabo

Ten opzichte van 2012 hebben in 2018 veel minder leerkrachten Engels op de pabo als keuzemodule gevolgd. Elsbeth Poot vindt dit een logische bevinding omdat Engels op de pabo nu een verplichte module is. En wanneer Engels verplicht is, hoef je hiervoor geen keuzemodule te volgen. Evelien Krikhaar: “Je kiest dan als student hooguit nog voor verdieping. Twee of drie actieve pabo’s bieden hiervoor nog specifieke keuzemodules.” De verplichte kennisbasis die studenten leren, is nu bovendien veel uitgebreider op het gebied van Engels. Elsbeth Poot: “Ben je tussen 2012 en nu opgeleid, dan heb je een bredere basis.” In de kennisbasis zijn bijvoorbeeld ook doelstellingen voor vreemdetalendidactiek opgenomen. Pabo’s moeten hun onderwijsaanbod hierop afstemmen.

Opmerkelijk is dat zowel in 2012 als in 2018 het merendeel van de leerkrachten ontevreden is over de omvang en inhoud van het aanbod Engels op de pabo (2012 89 procent ontevreden; 2018 80 procent ontevreden). Amy Klipp: “Tijdens de opleiding hebben studenten minder aandacht voor Engels. Ze zijn zich nog niet zo bewust van het belang van het vak en achteraf denken ze: ik had beter moeten opletten.” Jan Willem Chevalking is van mening dat er een gebrek aan opleidingstijd en stage-ervaring is voor Engels. De brede kennisbasis voor het vak is een goed initiatief, maar zou beter verankerd moeten worden in de opleiding als geheel. Dat gevoel deelt de focusgroep, want Evelien Krikhaar voegt toe: “Leerkrachten komen startbekwaam, maar niet beroepsbekwaam van de opleiding af. Het is net als met een rijbewijs. Pabo’s zouden daarom moeten samenwerken met scholen voor de nodige praktijkervaring. Zo zouden jonge leerkrachten de eerste jaren begeleid moeten worden.” Elsbeth Poot beaamt dat: “Je bent startbekwaam, wat betekent dat je nog ongelooflijk veel moet leren. Je ziet nu dat vvto-scholen meer investeren in de leerkracht als het gaat om Engels. Zij raken daardoor beter gekwalificeerd.”

Een aanzienlijk deel van de leerkrachten schat zelf in niet te voldoen aan het minimaal vereiste niveau voor het geven van Engels op de basisschool

De beperkte voorbereiding op de pabo is er wellicht deels de oorzaak van dat een aanzienlijk deel van de leerkrachten inschat B2-niveau voor luisteren en lezen (een derde van de leerkrachten) en met name spreken (de helft van de leerkrachten) en schrijven (drie vijfde van de leerkrachten) niet te halen. Volgens de kennisbasis pabo is B2-niveau voor mondelinge taalvaardigheid, luistervaardigheid en woordenschat in relatie tot de specifieke context van het onderwijs (Classroom English) het minimaal vereiste niveau voor het verzorgen van Engels in het basisonderwijs. Het op de pabo behalen van B2-niveau voor Engelse spreekvaardigheid is zelfs verplicht.

De focusgroep herkent het door leerkrachten zelf geschetste beeld. Toch schrikken zij er ook van.
De deelnemers zijn unaniem van mening dat het niveau tenminste B2 behoort te zijn in combinatie met goede taaldidactische bekwaamheden. Gerard Westhoff: “In het verleden behaalde je aktes naast je basisopleiding. Voor nu zou kunnen gelden dat als je het B2-niveau niet haalt, dat je dan geen Engels mag geven.” Een oplossing zou wellicht de inzet van een vakleerkracht Engels kunnen zijn, zoals voor bewegingsonderwijs of muziek gebeurt. Paul Groot vult aan: “Als een leerkracht niet voldoende niveau

heeft om Engels te geven, kan dit binnen het team wellicht worden opgelost door middel van team-teaching. Daarbij geeft een leerkracht in verschillende groepen Engels." Karin Winkel benadrukt dat het werken aan je eigen taalvaardigheid niet ophoudt na de pabo.

"Periodieke nascholing is van groot belang voor continuïteit en inspiratie."
Karin Winkel, pabodocent Engels, Hogeschool Rotterdam

Hoewel in de kennisbasis pabo geen minimaal vereist niveau voor leesvaardigheid is gedefinieerd, is ook voor dit domein een voldoende niveau van belang, vindt Amy Klipp. Zeker voor de coördinator Engels, in verband met het lezen van vakliteratuur, zodat ook nieuwe inzichten (vanuit het buitenland) hun weg naar het onderwijs kunnen vinden.

Kerndoelen en doelen uit de lesmethode meest bepalend bij inrichting onderwijs Engels

Samen met de kerndoelen zijn de doelen uit de lesmethode voor scholen het meest bepalend bij de inrichting van het onderwijs in het Engels. De specifiek voor vvto ontwikkelde doelen zijn weinig in gebruik. Zowel hogeschooldocent Amy Klipp als schoolleider Elsbeth Poot zijn niet bekend met deze vvto-doelen. Zij vragen zich dan ook af of scholen voldoende weten wat hiermee bedoeld wordt. Evelien Krikhaar over deze doelen: "Dat zijn de doelen zoals gesteld door SLO. Vermoedelijk ken je ze impliciet wel, maar misschien niet onder de noemer vvto-doelen."

Omdat de doelen uit de lesmethode zo bepalend zijn voor de inrichting van het onderwijs, rijst de vraag of er in de lesmethoden voldoende aandacht is voor alle vaardigheden. Volgens de deelnemers dragen de lesmethoden momenteel niet bij aan de ideale verdeling van onderwijstijd over de verschillende vaardigheden. Spreek- en gespreksvaardigheid verdienen bijvoorbeeld meer aandacht en onderwijstijd vinden ze.

"Ik ben niet bekend met alle lesmethoden, maar over het algemeen is er te weinig aandacht voor spreekvaardigheid. Terwijl ik juist denk dat het spreken van de taal, zeker bij jonge kinderen, van wezenlijk belang is om durf om te spreken te ontwikkelen,'' zegt Elsbeth Poot.

Ook Amy Klipp stelt dat er meer aandacht moet zijn voor spreek- en gespreksvaardigheid. "Kinderen krijgen nu een keer een beurt en dan is het klaar. Het gaat misschien in totaal om vijf minuten spreektijd per leerling op jaarbasis. Het is de vraag in hoeverre de methode interactie ondersteunt. Spreek- en gespreksvaardigheid worden bovendien weinig getoetst omdat de meeste methoden zich beperken tot *paper-and-pencil*-toetsen." Wellicht zou je hiervoor het portfolio kunnen inzetten, aldus Evelien Krikhaar.

"Methoden die nu beschikbaar zijn, lijken de spreekvaardigheid van kinderen eerder te belemmeren dan hen uit te nodigen hun spreek- of gespreksvaardigheid verder te brengen".
Margreet Balemans, leerkracht en coördinator Engels, Jenaplanschool Wittevrouwen Utrecht

Myrna Feuerstake is het daarmee eens: “De lesmethoden creëren geen of veel te kunstmatige taalgebruiks-situaties. Het leidt meer tot papegaaien dan tot open gesprek.”

Ze geeft daarnaast aan dat leerkrachten dusdanig afhankelijk zijn van de methode Engels dat ze daar moeilijk los van komen. Van spontaan spreken komt het dan niet.

Elsbeth Poot onderschrijft deze methode-afhankelijkheid: “Je kunt niet spelen met de stof als je je als leerkracht niet vaardig genoeg voelt. En waarom differentiëren we niet bij Engels? Dat heeft ook te maken met vaardigheid van leerkrachten.” Evelien Krikhaar voegt toe dat dit wellicht mede te maken heeft met de status van het vak, of liever het gebrek daaraan, want bij taal en rekenen differentiëren we wel.

Grote niveauverschillen, maar weinig mogelijkheden tot differentiatie

In het peilingsonderzoek geven leerkrachten aan dat er grote niveauverschillen tussen leerlingen zijn op het gebied van Engelse taalvaardigheid. Tegelijkertijd zijn ze minder tevreden over de mogelijkheden die de methoden bieden voor differentiatie. De groep buigt zich over de vraag of het wenselijk is dat basisscholen deze niveauverschillen verkleinen en hoe dat eventueel zou kunnen.

Claire Goriot: “Ja, dat is wenselijk. Sommige leerlingen zijn nou eenmaal meer afhankelijk van wat ze op school leren. Als het doel is dat leerlingen Engels leren, dan geldt dat voor alle leerlingen. Het start met weten welk niveau ze hebben en de differentiatiemogelijkheden kennen en hebben.” Karin Winkel brengt nuance aan: “Ik weet niet of je verschillen moet willen verkleinen. Ik ben het er wel mee eens dat het een kwestie is van niveauverschillen kennen en hierop inspelen. Je moet leerlingen aanspreken op hun niveau. Iedere leerling moet gestimuleerd worden door aan te sluiten bij zijn niveau en belangstelling. Daarvoor moet de leerkracht meer lef krijgen bij het loslaten van de methode en het vrijlaten van de leerlingen. De methode kan niet de schuld krijgen van het gebrek aan differentiatie.” Niet verder komen dan de methode omschrijft ze als “nare aanpak”. “Vraag jezelf af wat je aan het doen bent de hele dag. Er is meer dan de methode.”

Gerard Westhoff constateert dat er in zijn gehele loopbaan niet veel veranderd is: “Differentiëren en klassikaal onderwijs bijten elkaar nog altijd.” Hij onderstreept dat de leerkracht voor iedere leerling moet aansluiten bij zijn actuele niveau. Daarbij zou voor alle leerlingen een gewenst minimumeindniveau moeten worden nagestreefd. “Dat kan, als je als leerkracht beschikt over instrumentarium, zoals het Europees taalportfolio. Daarmee kan de leerling zelf in kaart brengen wat hij al kan, zodat hij weet waar hij kan beginnen. Het onderwijs wordt dan doelgerichter.”

Of niveauverschillen tussen leerlingen kleiner worden als je allemaal start in groep 1? Daarin gelooft de focusgroep niet.

Coördinator of werkgroep Engels heeft positief effect

Het hebben van een coördinator of werkgroep voor het vak Engels draagt positief bij aan de resultaten op alle domeinen. Die samenhang is logisch volgens de gespreksdeelnemers: een coördinator zet het vak op de kaart. Hij of zij schrijft beleid, brengt knelpunten in kaart, zoekt nascholing, ontwikkelt een doorgaande leerlijn en houdt de stip op de horizon in de gaten. Volgens Evelien Krikhaar kun je een coördinator aanstellen als je een visie hebt op het onderwijs Engels. En als je een visie hebt, dan zie je dat terug in de onderwijsresultaten. “Dat hangt sterk samen”, zegt ze. “De coördinator is een soort start van zicht op onderwijskwaliteit. Zo’n werkgroep maakt het nog extra sterk: het komt op de kaart, je praat erover.”

Veel aandacht voor Engelse woordenschat

Uit het peilingsonderzoek blijkt dat zowel in de lessen als bij de toetsing en het geven van huiswerk de meeste aandacht uitgaat naar de Engelse woordenschat. De focusgroep herkent de dominante positie van dit domein ten opzichte van de andere domeinen.

Janice Wierenga snapt dat er veel tijd gaat naar woordenschat: “Woordenschat is veilig. Dat spontane, bijvoorbeeld bij spreken en gesprekken, vinden leerkrachten spannend.” Ook de nadruk op woordenschat

bij huiswerk is begrijpelijk volgens Amy Klipp: “Dat is meestal het stampwerk waar de ouders mee kunnen helpen.”

Myrna Feuerstake ziet in de vvto-praktijk dat je start met woordenschat in een betekenisvolle context.

“Dat woordenschat in het begin dominant is, snap ik, maar daarna moet je wel de stap zetten naar spreken en spontaan taalgebruik.”
Myrna Feuerstake, teamleider primair onderwijs, Nuffic

Dat blijkt moeilijk, want veel leerkrachten voelen zich daar ongemakkelijk bij. Dat vraagt dan ook veel meer vaardigheid van leerkrachten, aldus Jan Willem Chevalking. “Maar dat krijgen we op de pabo niet voor elkaar met die paar lessen die we daarvoor hebben.” Ook op het gebied van toetsen van gespreksvaardigheid valt voor leerkrachten nog veel te leren, vult Amy Klipp aan. “Dat zit nu nog niet in de opleiding en de kennisbasis van de pabo.”

Janice Wierenga voegt toe dat een geïntegreerd aanbod het ideaal zou zijn en dat het leren van de Engelse taal liefst niet in domeinen moet worden opgehakt. Deze aanpak zie je op scholen die tweetalig primair onderwijs (tpo) aanbieden al wel. “Leerkrachten zijn daar bijvoorbeeld bewust bezig met het laten ontstaan van een spontaan gesprek op basis van woordenschat.”

Trends 2012-2018 in het onderwijsaanbod

Een aantal trends die zich aftekenen in het onderwijsaanbod geeft reden tot gesprek.

De prioritering in het onderwijs verschuift van luisteren in 2012 naar woordenschat in 2018. Dit vindt de focusgroep opmerkelijk, want luisteren is toch geïntegreerd in alles wat je doet? Gespreksdeelnemers vragen zich dan ook af of leerkrachten luistervaardigheid te nauw hebben opgevat.

De peiling laat daarnaast zien dat de overdracht van gegevens van groep 7 naar groep 8 niet sterk is veranderd tussen 2012 en 2018, evenmin als de gehanteerde werkvormen en het gebruik van toetsen. Voor Engels worden nauwelijks methodeonafhankelijke toetsen gebruikt. Dit gehele beeld herkennen de gespreksdeelnemers. De nadruk in de overdracht door leerkrachten ligt toch vooral op de kernvakken en het gedrag van de leerling. Dit wordt mondeling afgestemd, de rest niet.

Een trend die de focusgroep niet direct herkent, is dat eibo-leerkrachten in 2018 iets vaker dan in 2012 Engels integreren met andere vakken. Het gevoel bestaat dat dit niet helemaal overeenkomt met de werkelijkheid. Als mogelijke verklaring draagt de focusgroep wel aan dat in methoden in toenemende mate de verbinding wordt gemaakt met andere vaardigheden, bijvoorbeeld wereldoriëntatie. Ook maken veel eibo-scholen gebruik van Newswise (de Engelse versie van Nieuwsbegrip). Wellicht beschouwen leerkrachten dit al als vakintegratie terwijl daadwerkelijke integratie natuurlijk (veel) verder gaat dan dat. Een verklaring hiervoor zou de vrij brede vraagstelling hierover kunnen zijn.

Overigens is de verandering in de inhoud van methoden volgens de focusgroep wellicht ook de verklaring dat leerkrachten in 2018 minder authentiek Engelstalig beeld- en geluidsmateriaal gebruiken in aanvulling op de methode. Dit komt immers in de huidige methoden al veel meer terug dan in het verleden, waardoor aanvulling minder noodzakelijk is.

Ten slotte geeft de focusgroep aan dat ze de trend dat er minder uren Engels worden gegeven niet in overeenstemming kunnen brengen met wat ze zien in de praktijk. Tegelijkertijd zijn er wel grote verschillen tussen scholen als het gaat om de onderwijstijd voor Engels.

Gespreksvaardigheid is belangrijk, maar behaalde niveaus stellen teleur

Tijdens de veldraadpleging met experts voorafgaand aan het peilingsonderzoek werd gespreksvaardigheid als belangrijkste te toetsen domein aangemerkt. Uit de resultaten blijkt dat leerlingen voor gespreksvaardigheid gemiddeld A1-niveau behalen; 31 procent van de leerlingen behaalt dit niveau niet. Eibo- en vvto-leerlingen verschillen niet van elkaar in hun gemiddelde prestatie en de behaalde ERK-niveaus.

De focusgroep is van mening dat het niveau van gespreksvaardigheid omhoog moet gezien de focus die op communicatie zou moeten liggen. “In de klas zie ik het niveau van leerlingen wel omhooggaan”, zegt Elsbeth Poot. “In de veranderende maatschappij, waarin leerlingen meer geconfronteerd worden met Engels, zou je verwachten dat het niveau ook zonder educatie verbetert.”

Er wordt wel enige nuance aangebracht bij de resultaten. Zo zou de toetsing een rol kunnen spelen. Gespreksvaardigheid is lastig te meten, waardoor kleine niveauverschillen misschien moeilijk waar te nemen zijn. Bovendien zijn leerlingen niet gewend aan toetsen voor gespreksvaardigheid en kan dat de resultaten wellicht enigszins drukken.

De groep heeft wel ideeën voor de wijze waarop het niveau misschien omhoog gebracht kan worden. Facilitering van gespreksvaardigheid is belangrijk, niet alleen door meer aandacht hiervoor in methoden, maar ook door er meer lestijd voor uit te trekken en de (taal)vaardigheid van de leerkracht te vergroten. De kwaliteit van het onderwijs is van meer belang dan de kwantiteit.

“Kwaliteit van wat je binnen een domein doet is belangrijk. Dus niet per se wat je doet en hoeveel je doet, maar hoe goed je het doet.”
Gerard Westhoff, emeritus hoogleraar vreemde-talendidactiek, Universiteit Utrecht

Methoden zouden een meer communicatieve aanpak moeten hebben, zegt Janice Wierenga. “Leerlingen zouden daadwerkelijk moeten praten met elkaar. Dit vraagt ook didactische kennis van de leerkracht als het gaat om het geven van onderwijs in vreemde talen.”

Nauwelijks verandering in leerlingprestaties tussen 2012 en 2018

De leerlingprestaties voor woordenschat en spreekvaardigheid verschillen niet tussen 2012 en 2018. Voor lezen en luisteren is er sprake van een (zeer) kleine daling in vaardigheid tussen 2012 en 2018.

Paul Groot geeft aan: “Ik had verwacht dat de toename van het aantal vvto-scholen en de aandacht voor vvto zou hebben geleid tot een stijging in de prestaties.” Toch is deze trend voor de meeste deelnemers niet onverwacht. Er zijn weliswaar meer vvto-scholen, maar dat betekent niet noodzakelijkerwijs dat er ook meer uren Engels gegeven worden, omdat de onderwijstijd op vvto-scholen onderling veel verschilt, zoals ook blijkt uit de resultaten van dit peilingsonderzoek.

Als het gaat over vvto dan valt volgens Karin Winkel bovendien op te merken dat er weliswaar veel vvto-scholen zijn, maar dat slechts een klein deel daarvan het kwaliteitskeurmerk vvto heeft. Bovendien betekent het hebben van een keurmerk niet automatisch dat het onderwijs in Engels ook ‘onderhouden’ wordt. Daarnaast zijn er binnen die groep scholen aanzienlijke verschillen in de wijze waarop zij invulling geven aan het onderwijs in Engels.

“Wanneer vvto-scholen slechts 45 minuten per week inroosteren, dan zal dit ten opzichte van eibo geen doorslaggevend effect bewerkstelligen. Een meer robuuste benadering is noodzakelijk om resultaat te boeken. Zowel kwalitatief als kwantitatief is er dus nog wel een wereld te winnen.”
Paul Groot, directeur, Enschedese schoolvereniging

Kortom, het feit dat er in 2018 meer vvto-scholen zijn dan in 2012, betekent voor de focusgroep niet dat er vanzelfsprekend ook een toename is in de leerlingprestaties ten opzichte van 2012.

Ook het feit dat leerlingen buitenschools misschien nu meer dan in 2012 in aanraking komen met Engels via onder meer digitale middelen hoeft per se tot een hoger niveau te leiden. De vraag is namelijk of die toename zo substantieel is dat deze een verandering in prestaties teweeg zou kunnen brengen. Claire Goriot geeft in dit kader aan dat zij in haar proefschrift keek naar de mate waarin leerlingen buitenschools in aanraking komen met het Engels, maar dat dit moeilijk bleek te meten.

Het meten van Engels

Peil.Engels is een onderzoek op stelselniveau. Het doel van Peil.Engels einde basisonderwijs is om op het niveau van het gehele Nederlandse basisonderwijs uitspraken te kunnen doen over het onderwijsleerproces en de resultaten van leerlingen op het gebied van Engels.

De focusgroep heeft enkele suggesties voor een volgende peiling Engels.

Meer aandacht voor het toetsen van communicatie (spreken, luisteren en gesprekken voeren) in het Engels

“Het is mooi dat voor het eerst ook de Engelse gespreksvaardigheid van leerlingen in beeld is gebracht. Maar er zijn nog wel verbeteringen mogelijk in de manier waarop dit is gebeurd. Het is goed om hier bij een volgende peiling naar te kijken aangezien het toetsen van gespreksvaardigheid weliswaar moeilijk is, maar wel heel belangrijk. Communicatie is immers een belangrijk doel van het leren van een vreemde taal”, aldus Myrna Feuerstake.

Janice Wierenga, zelf actief als testleider tijdens het onderzoek, vult daarop aan: “De afname van het onderdeel gespreksvaardigheid verliep soms wat stroef. Dat zou soepeler en beter moeten kunnen.”

Formuleer een vragenlijst die niets te raden overlaat en verrijk onderzoeksresultaten opnieuw met informatie uit interviews en observaties

Deelnemers aan de focusgroep vragen zich af of alle aspecten in de vragenlijst goed zijn begrepen en/of geïnterpreteerd door de leerkrachten en schoolleiders. Als voorbeeld hierbij noemen zij dat de term vvto-doelen scholen op het verkeerde been kan zetten, omdat ze niet exact weten wat ermee bedoeld wordt. Hierdoor wordt de vraagstelling gemakkelijk verkeerd begrepen wat leidt tot onjuiste antwoorden. Door nog scherper naar de (duidelijkheid van de) vragenlijst te kijken, zou dit voorkomen kunnen worden.

Voor het eerst zijn tijdens deze peiling op een aantal scholen interviews en observaties verricht door inspecteurs in de hoedanigheid van onderzoeker. De focusgroep vindt dit een verrijking van de onderzoeksresultaten uit de vragenlijsten. De groep is dan ook van mening dat dit voortgezet en wellicht zelfs uitgebreid moet worden naar alle scholen. “Je moet de scholen in. Ga daar mee door en breidt dat uit”, zegt Myrna Feuerstake daarover.

Toets of de zelfinschatting door leerkrachten klopt door onafhankelijke toetsing van hun niveau

De focusgroep vraagt zich af of het zelf ingeschatte niveau van leerkrachten wel klopt. Naast een zelfinschatting is, als onderdeel van dit peilingsonderzoek, met behulp van een bestaande test (APTIS) getracht om op vrijwillige basis de vaardigheid van leerkrachten te meten. De deelname was echter te beperkt en daardoor zijn de resultaten niet bruikbaar voor dit onderzoek. In de lesobservaties (als onderdeel van het verdiepend onderzoek) is gekeken of leerkrachten tijdens de les Engels spraken, maar hun spreekvaardigheid is niet beoordeeld op basis hiervan. Vooral voor spreekvaardigheid vindt de focusgroep dit echter wel belangrijk. De focusgroep suggereert daarom bij een volgende peiling de leerkrachtinterviews in het Engels te houden, zodat een inschatting van het ERK-niveau door een onafhankelijke derde mogelijk is in aanvulling op de zelfinschatting.

Onderscheid regulier eibo, vervroegd eibo en vvto

Gerard Westhoff: “Het is jammer dat er geen goed onderscheid mogelijk is tussen regulier eibo, vervroegd eibo en vvto. Dit vertroebelt het effect van de verschillende schooltypen”. De andere leden van de focusgroep onderschrijven dit. De focusgroep realiseert zich echter ook dat het moeilijk is om het onderscheid tussen regulier eibo, vervroegd eibo en vvto te maken gezien het ontbreken van betrouwbare landelijke informatie op dit punt: er is niet bekend welke eibo-scholen regulier eibo aanbieden en welke vervroegd eibo. Ook voor vvto is de registratie helaas niet sluitend. Specifiek voor vvto merkt de focusgroep op dat het mooi zou zijn als in een volgend peilingsonderzoek alle vvto-scholen ook daadwerkelijk scholen zijn die hun groep 8-leerlingen vanaf groep 1 onderwijs in Engels gaven. Dit is nu voor een deel van de scholen in dit onderzoek niet het geval (zij startten met hun groep 8-leerlingen vanaf groep 4), omdat anders het aantal vvto-scholen waaruit de steekproef voor deelname kon worden getrokken te klein was.

Neem ook scholen die tpo aanbieden mee in het onderzoek

Scholen die tpo aanbieden, vormden geen doelgroep van dit onderzoek. Op dit moment is dat ook nog niet goed mogelijk, omdat dit aantal scholen zeer beperkt is. Voor een volgend onderzoek zou dit volgens de focusgroep interessant kunnen zijn, mits het aantal scholen dat tpo verzorgt dan groot genoeg is.

Onderzoek wat leerkrachten missen in de opleiding om de methode meer los te durven laten

Een veelgebruikte lesmethode ontzorgt leerkrachten in hoge mate. Leerkrachten leunen daarop. Daarin schuilt een risico volgens de gespreksdeelnemers. Ze zijn benieuwd in welke mate leerkrachten afhankelijk zijn van de methode en of dit samenhangt met een gebrekkige voorbereiding tijdens de opleiding op de pabo. Karin Winkel: “Als je zo afhankelijk bent van de methode, wat mis je dan op de opleiding? Dat zou interessant zijn om te weten.”

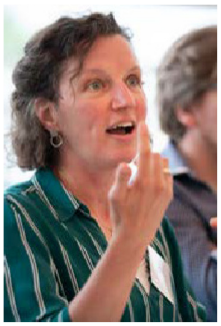
Ideeën naar aanleiding van de resultaten

De reflectie op de peilingsresultaten en het gesprek dat daaruit voortkwam, leverden gedachten en ideeën op om de positie van het vak Engels in het basisonderwijs te verstevigen en om het onderwijs in Engels verder te verbeteren. Het gaat hier nadrukkelijk om ideeën om verder over na te denken en om over in gesprek te gaan. We geven suggesties voor denkrichtingen en inspiratie voor iedereen die betrokken is bij onderwijs in Engels.

Voor de onderwijspraktijk

Een coördinator Engels op elke school

Het hebben van een coördinator of werkgroep voor Engels hangt positief samen met de leerlingprestaties, maar is niet standaard aanwezig op elke school. Een veelgenoemde suggestie van de focusgroep is dan ook dat elke school een coördinator of werkgroep zou moeten hebben. Elsbeth Poot: “Met een werkgroep of coördinator heb je vaak ook een visie op onderwijs in Engels. Ontwikkelingen en methoden worden tegen het licht gehouden. Je ziet het met alle vakken: zodra je een coördinator hebt, dan wordt het vak zichtbaar!”



“Er komt een stip op de horizon: waar willen we komen en hoe? Coördinatoren brengen het onderwijs in Engels bij elke vergadering op tafel; zo verandert het van ondergeschoven kindje naar onderwerp van gesprek.”
Amy Klipp, sectiehoofd Engels, faculteit Educatie, Hogeschool Leiden

De focusgroep heeft goed voor ogen wat een coördinator (samen met het team) zou kunnen doen: een visie ontwikkelen, leerlijnen maken, doelen stellen, ontwikkelingen bijhouden, uitwisseling organiseren, werkwijzen afspreken en borgen, ondersteunend materiaal verzorgen en taakdifferentiatie realiseren.

Kwalitatieve overdracht naar het voortgezet onderwijs

Let goed op de relatie met het vervolgonderwijs, geeft de focusgroep als advies.

“De overdracht zou niet gericht moeten zijn op cijfers, maar op wat er al is gedaan. Dat voorkomt dat later onderwijstijd overboord wordt gegooid.”

Elsbeth Poot, leerkracht en adjunct-directeur, Kraatsschool Bennekom

“In het onderwijskundig rapport voor de overdracht zou rijkere informatie over de Engelse taalvaardigheid van de leerling moeten komen”, vult Gerard Westhoff aan. Hij vervolgt: “Vanaf welk jaar heeft de leerling Engels gehad en met welke intensiteit, welke vaardigheden zijn aan bod gekomen en welke resultaten zijn daarmee bereikt, op basis van onafhankelijke toetsresultaten en met een rapportage in termen van de behaalde ERK-niveaus.” Binnen de focusgroep gaan meer stemmen op om te zorgen voor een kwalitatief hoogwaardigere overdracht van de gegevens over Engels. Leerlingen kunnen dan immers beter op hun niveau bediend worden in het voortgezet onderwijs, zodat er geen kostbare onderwijstijd verloren gaat.

Vorderingen (binnen leerlijn) zien en bijhouden

Het zou een goed idee zijn als er meer zicht is op de voortgang van leerlingen en als er meer registratie van de leervorderingen plaatsvindt. Amy Klipp: “Dan weet je: hier zijn ze en daar kunnen we op verder bouwen, niet alleen tijdens de basisschoolperiode, maar ook daarna.” Zo kan gerichter worden toegewerkt naar beheersingsniveaus einde basisonderwijs. Om dit te kunnen doen, is een degelijke en gedetailleerde leerlijn onontbeerlijk.

Meer aandacht voor interactie?

Voor het bevorderen van spreek- en gespreksvaardigheid is meer interactie belangrijk. Bij klassikaal doceren komt de leerling maar beperkt aan de beurt, vaak hooguit een minuut. Bij interactief werken, spreek je direct veel meer. Amy Klipp geeft haar studenten hiervoor concrete suggesties tijdens de scholing en nascholing die ze verzorgt. Daarmee kunnen leerkrachten eenvoudig de gemiddelde spreektijd van hun leerlingen verdubbelen. Margreet Balemans vertelt hoe ze het bij de kleuters doet: “Door te vragen ‘What are you having today?’ nodig ik ze uit om in het Engels te vertellen wat ze in hun trommeltje hebben.”

“Leg de focus meer op vrije gespreksvaardigheid, binnen de context van de les. Het aanleren van woordenschat wordt dan ook zinvoller.”

Jan Willem Chevalking, pabodocent Engels, Christelijke Hogeschool Ede

Verkenning vakintegratie

Om meer interactie in het Engels te realiseren, zou het ook goed zijn om verder te kijken naar de mogelijkheden om geïntegreerd aan de slag te gaan met combinaties van Engels en andere vakken.

Nascholing Engels in het nascholingsplan van de school

Het vak Engels ontbreekt vaak in het nascholingsplan. Het zou voor het verhogen van het niveau van de leerlingen goed zijn om de nascholing van leerkrachten ook voor dit vak te borgen en erin te investeren, bij voorkeur zowel in taal als in didactiek.

Voor onderwijsbeleid

Definiëren beheersingsniveaus Engels einde basisonderwijs

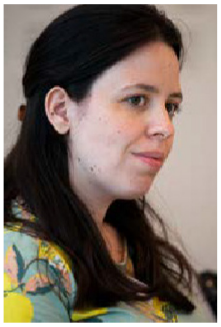
Zo'n 30 procent van de leerlingen haalt momenteel A1-niveau voor gespreksvaardigheid niet. Dat zijn er te veel, volgens de focusgroep. Het zou daarom goed zijn doelen te stellen in termen van ERK-beheersingsniveaus en daar gericht naartoe te werken. En niet alleen voor gespreksvaardigheid, maar ook voor de andere vaardigheden. De beheersingsniveaus mogen volgens de groep echter geen instroomeis voor het voortgezet onderwijs worden, want daardoor zou een afrekencultuur kunnen ontstaan en dat is niet wenselijk.

Engels als onderdeel kerncurriculum primair onderwijs

Volgens de focusgroep zou het goed zijn als Engels in het primair onderwijs net als in het voortgezet onderwijs onderdeel wordt van het kerncurriculum van 70 procent dat nu in het kader van Curriculum.nu wordt gedefinieerd. Dit kan substantieel bijdragen aan het niveau Engels van leerlingen.

Meer aandacht voor Engels in het curriculum van de pabo

Het belang van Engels in het basisonderwijs neemt toe. Een logisch gevolg zou zijn dat er op de pabo's ook meer aandacht is voor Engels en dat de verschillen tussen pabo's minder groot worden.



"Engels dient op de pabo een grotere rol te krijgen. Dat begint bij het herzien van het curriculum; er zijn nu te veel leerkrachten die klagen over het aanbod Engels op de pabo."

Claire Goriot, docent en onderzoeker, Vrije Universiteit Amsterdam

Onafhankelijke beoordeling kwaliteit lesmethoden

De beschikbare lesmethoden Engels zijn zeker op dit moment nog in hoge mate leidend en faciliterend bij het verzorgen van het onderwijs in Engels. Gezien deze afhankelijkheid zou het goed zijn als anderen dan de school zelf deze methoden beoordelen op kwaliteit en inhoud.

Een deltaplan talen voor de komende tientallen jaren

In het verleden en ook nu nog hebben we te maken met niveauverschillen tussen verschillende generaties leerkrachten door onder meer de variatie in het opleidingsaanbod. Amy Klipp suggereert een deltaplan voor de komende tientallen jaren met een stip op de horizon om te komen tot een aanvaardbaar basisniveau taalvaardigheid Engels voor iedere leerkracht die voor de klas staat. Zo'n deltaplan bevat een visie en na te streven eindniveaus voor onder meer primair onderwijs, voortgezet onderwijs en de pabo. Door het langetermijnkarakter van het plan is er tijd om naar deze niveaus toe te groeien.

Tpo introduceren met minimaal 30 procent van de lestijd in Engels

Als je echt iets wilt bereiken in het verhogen van het niveau van Engels bij leerlingen, dan zou je minimaal 30 procent van het onderwijs in het Engels moeten aanbieden, vindt de focusgroep. Je hebt namelijk een zekere minimale hoeveelheid nodig om echt resultaat te boeken, aldus sommige deelnemers.

Voor vervolgonderzoek

Onderzoek gebruik lesmethoden

Uit de peiling blijkt dat er samenhang bestaat tussen de gebruikte methode en de leerlingprestaties. Nog niet helemaal duidelijk is echter hoe lesmethoden precies gebruikt worden en wat hiervan het effect is. Verder onderzoek zou hier meer inzicht in moeten geven.

Effectonderzoek coördinator en werkgroep

Dit geldt eveneens voor het hebben van een coördinator en/of werkgroep. Het onderzoek laat zien dat de aanwezigheid van een coördinator of werkgroep positief samenhangt met de prestaties. Het laat echter niet zien wat deze positieve samenhang veroorzaakt. Verder onderzoek naar onder meer het effect van een coördinator of werkgroep op leerkrachtgedrag in de Engelse les zou interessant zijn.

Effectonderzoek buitenschools gebruik van Engels

Sommige deelnemers vragen zich af wat de leerling op het gebied van Engels buitenschools meekrijgt. Claire Goriot: “Het is interessant om dieper in te gaan op de blootstelling aan het Engels en dit in verband te brengen met leerlingprestaties.”

Meer zicht op verband met taalvaardigheid in de eigen taal

Jan Willem Chevalking is benieuwd naar verbanden, bijvoorbeeld tussen de Nederlandse taalvaardigheid en die in het Engels. Verder onderzoek hiernaar zou interessante inzichten kunnen geven voor de door-ontwikkeling van het onderwijs in Engels.

DEEL B

De resultaten

Inleiding en leeswijzer

Hoe vaardig zijn leerlingen aan het einde van groep 8 op het gebied van Engels als het gaat om gesprekken voeren, luisteren, lezen en woordenschat? En hoe verhouden deze prestaties zich tot de prestaties van groep 8-leerlingen in eerder peilingsonderzoek uit 2012? In welke groep starten basisscholen met het geven van Engels, hoeveel tijd besteden ze hieraan en hoe ziet het onderwijsleerproces op het gebied van Engels eruit?

De antwoorden op deze vragen brachten we in dit peilingsonderzoek met behulp van verschillende instrumenten in kaart. Ook inventariseerden we een aantal relevante achtergrondkenmerken van groep 8-leerlingen en hun leerkrachten, zoals hun houding tegenover Engels en hun buitenschools gebruik van de Engelse taal. Ten slotte onderzochten we in hoeverre er sprake is van een samenhang tussen de prestaties van leerlingen aan de ene kant en het onderwijs in Engels aan de andere kant.

De vier kerndoelen voor het domein Engels in het primair onderwijs vormden het centrale uitgangspunt voor het peilingsonderzoek. Deze kerndoelen sluiten aan bij het doel van Engels in het primair onderwijs zoals verwoord in de karakteristiek voorafgaand aan de kerndoelen: het leggen van een eerste basis om te kunnen communiceren met moedertaalsprekers of anderen die buiten de school Engels spreken. De omschrijvingen van de kerndoelen zijn globaal en geven aan waar het onderwijs in Engels aan kinderen zich op dient te richten. Ze geven geen indicatie van het niveau dat leerlingen aan het einde van het primair onderwijs zouden moeten beheersen. Dat is anders voor het Europees Referentiekader (ERK) dat voor moderne vreemde talen een raamwerk van niveaubeschrijvingen bevat en zes niveaus van beheersing beschrijft. De ERK-niveaus A1 en A2 zijn de niveaus van een beginnende taalgebruiker, de niveaus B1 en B2 van een onafhankelijke taalgebruiker en de niveaus C1 en C2 van de vaardige taalgebruiker. Het ERK bevat voor elke vaardigheid en elk niveau globale beschrijvingen en gedetailleerde *can do*-descriptoren.

Vooralsnog zijn scholen in Nederland niet verplicht om met het ERK te werken. Wel vermelden veel methoden het ERK-niveau waarop ze zich richten en baseren ze hun toetsen op het ERK. Tijdens een veldraadpleging over de domeinbeschrijving voor het peilingsonderzoek Engels gaven domeinexperts, schoolleiders en leerkrachten aan het wenselijk te vinden om de peilingsresultaten te koppelen aan de ERK-niveaus. Het uiteindelijke instrumentarium voor het peilingsonderzoek is daarom samengesteld op basis van de ERK-niveaus en -beschrijvingen. Het instrumentarium bevat vragen (of in het geval van gespreksvaardigheid taken) op de niveaus A1, A2 en B1 van het ERK om zo aan te sluiten op de verschillen tussen leerlingen in Engelse taalvaardigheid. De instrumenten richten zich op de communicatieve en sociale functie van taal, met andere woorden op het taalgebruik van leerlingen in zo authentiek mogelijke situaties. Om de vaardigheid van leerlingen voor luisteren, lezen en gespreksvaardigheid te kunnen interpreteren in het licht van het ERK, bepaalden experts in een inhoudelijke standaardbepaling waar de cesuren of grenspunten liggen voor het beheersen van referentieniveaus A1, A2 en B1.

Instrumentarium peilingsonderzoek

De gegevens die we in deze rapportage presenteren, zijn in het voorjaar van 2018 verzameld op een representatieve steekproef van 95 Nederlandse basisscholen met 2.088 groep 8-leerlingen. Om de vaardigheid van deze leerlingen in kaart te brengen, zijn toetsen of taken ontwikkeld voor gespreksvaardigheid, luisteren, lezen en woordenschat. Om een trend te kunnen rapporteren ten opzichte van het vorige peilingsonderzoek in 2012, is voor luisteren, lezen en woordenschat deels gebruik gemaakt van opgaven uit het vorige peilingsonderzoek. Voor gespreksvaardigheid (interactie) is een vergelijking over de tijd niet mogelijk, omdat de taken voor gespreksvaardigheid nieuw zijn ontwikkeld voor het peilingsonderzoek in 2018. Wel is in het huidige peilingsonderzoek ook een spreektaak (monoloog) afgenomen die ook in 2012 is gebruikt.

Naast deze vaardigheidsmeting vulden leerlingen een vragenlijst in. De vragen gingen over de taal die zij thuis spreken, hun houding tegenover Engels, de mate waarin zij buiten de Engelse les in aanraking komen met de Engelse taal en de eigen inschatting van hun vaardigheid. Ook vulden leerkrachten die het onderwijs in Engels aan groep 8 verzorgen, een vragenlijst in over het onderwijsleerproces op het gebied van Engels en een aantal relevante achtergrondkenmerken. Dit betrof hun opleiding voor en ervaring in het geven van Engels, hun buitenschools gebruik van de Engelse taal, hun eigen inschatting van hun vaardigheid, hun inschatting van de vaardigheden van hun leerlingen, hun waardering voor Engels in het primair onderwijs en een aantal algemene achtergrondkenmerken, zoals hun moedertaal. Daarnaast zijn voorafgaand aan het onderzoek met alle deelnemende scholen intakegesprekken gehouden met de schoolleider en, indien mogelijk, de groepsleerkracht(en) van de deelnemende groep(en) 8. Tijdens deze intakegesprekken is een aantal vragen voorgelegd om de organisatie en inrichting van het onderwijs in Engels op de scholen in kaart te brengen.

Ten slotte is een verdiepend onderzoek gedaan bij 21 bovengemiddeld presterende scholen. Dit verdiepend onderzoek bestond uit lesobservaties in en interviews met leerkrachten van groep 8. Doel van dit verdiepend onderzoek was om inzicht te krijgen in de (vak)didactische invulling van de lessen Engels in groep 8 en, waar mogelijk, inspirerende lespraktijken te verzamelen.

Leeswijzer

In hoofdstuk 1 rapporteert de Inspectie van het Onderwijs (hierna: inspectie) over het onderwijsleerproces op het gebied van Engels. Dit doen we aan de hand van de gegevens uit de intakegesprekken en de leerkrachtvragenlijst.

In hoofdstuk 2 geven we de attitude en achtergrondkenmerken van de leerlingen en leerkrachten weer. De gegevens in dit hoofdstuk baseren we op de antwoorden van de leerlingen en leerkrachten op de aan hen voorgelegde vragenlijsten.

In hoofdstuk 3 presenteren we de prestaties van de leerlingen op de getoetste Engelse taalvaardigheden: gespreksvaardigheid, luisteren, lezen en woordenschat. We vergelijken bovendien de Engelse luistervaardigheid, leesvaardigheid, spreekvaardigheid en woordenschat van leerlingen einde basisonderwijs met de vaardigheden van groep 8-leerlingen in 2012 (Geurts & Hemker, 2013).

In hoofdstuk 4 bespreken we de verschillen tussen scholen en leerlingen in prestaties op het gebied van gespreksvaardigheid, luisteren, lezen en woordenschat. We gaan daarbij in op de samenhang tussen de kenmerken van de school en van de leerlingen enerzijds en de prestaties van de leerlingen anderzijds.

Ten slotte beschrijven we in hoofdstuk 5 de belangrijkste bevindingen en geconstateerde verbeterpunten uit het verdiepend onderzoek.

Meer informatie over het instrumentarium en de scholen en leerlingen die aan dit peilingsonderzoek deelnamen vindt u in deel C van deze rapportage, de achtergrond bij het peilingsonderzoek Engels.

Het onderwijsleerproces Engels

In welke groep starten scholen met het geven van Engels? Welke leerstof bieden ze aan, hoeveel tijd besteden ze aan het onderwijs in Engels en hoe volgen ze de ontwikkeling van hun leerlingen?

In dit hoofdstuk gaan we in op het onderwijsleerproces van basisscholen op het gebied van Engels. Dit doen we om inzicht te krijgen in de inhoud en vormgeving van het onderwijs dat scholen op dit gebied aanbieden. Schoolleiders van 89 van de 95 deelnemende basisscholen beantwoordden vragen over:

- het startmoment van het onderwijs in Engels;
- de aanwezigheid van een coördinator of werkgroep voor Engels;
- de faciliteiten die de school voor Engels biedt aan leerkrachten;
- de onderwijstijd voor Engels in groep 8;
- de overdracht van leerlinggegevens aan het voortgezet onderwijs (vo).

Daarnaast beantwoordden de leerkrachten die het onderwijs in Engels aan groep 8 verzorgen, vragen over de volgende aspecten van het onderwijsleerproces op het gebied van Engels:

- doelen die het meest bepalend zijn voor de inrichting van hun onderwijs;
- methoden, lesactiviteiten en werkvormen die zij gebruiken;
- huiswerk;
- integratie van Engels met andere vakken;
- toetsing en ondersteuning van leerlingen.

Bij sommige scholen vulde meer dan een leerkracht de leerkrachtvragenlijst in. Dit was het geval op scholen waarvan verschillende groepen 8 deelnamen en bij scholen met duo-leerkrachten in groep 8. Op vijftien scholen vulden twee leerkrachten de vragenlijst in, op twee scholen drie leerkrachten. Op vijf scholen is de leerkrachtvragenlijst niet ingevuld.

Dit hoofdstuk presenteert de uitkomsten van de vragen die de schoolleiders en leerkrachten beantwoordden over hun onderwijs in Engels. Tenzij anders vermeld zijn de gepresenteerde verschillen tussen eibo-scholen (Engels in het basisonderwijs) en vvto-scholen (Vroeg vreemde talenonderwijs) en tussen de beide groepen eibo-scholen (regulier en vervroegd) niet significant. Bij de leerkrachtvragenlijst namen we de antwoorden van alle 109 leerkrachten mee. Zij zijn immers allemaal betrokken bij het onderwijs in Engels in groep 8 en oefenen daarmee invloed uit op de inhoud en vormgeving van dit onderwijs. De vraag naar de gebruikte methode is hierop een uitzondering. Hierover rapporteren wij op het niveau van de school.

Onderwijsbeleid

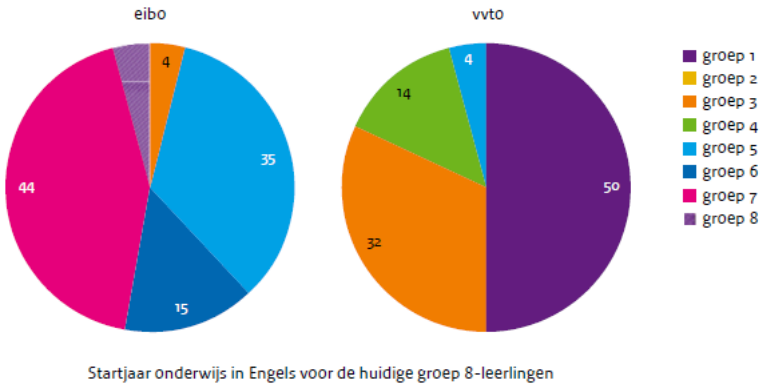
Onderwijsprofiel

Scholen zijn vanaf 1986 verplicht om Engels vanaf groep 7 aan te bieden. Sinds begin jaren 90 bieden steeds meer basisscholen Engels eerder aan. Naast de reguliere variant, die start in groep 7 (regulier eibo), zijn er basisscholen die hun leerlingen vvto aanbieden. Deze scholen starten in de regel vanaf groep 1 met het onderwijs in Engels. Ook zijn er scholen die vanaf groep 5 of 6 starten met Engels, de zogenaamde ver- vroegd eibo-scholen. Sinds schooljaar 2014/2015 is er nog een vierde variant die een beperkt aantal basisscholen aanbiedt: het tweetalig primair onderwijs (tpo). De scholen die deelnemen aan deze pilot, verzorgen een deel van hun onderwijs in het Engels.

Bij de werving van scholen voor deelname aan het peilingsonderzoek zijn de scholen die deelnemen aan de pilot tpo buiten de doelgroep gehouden[1]. Er is wel rekening gehouden met het verschil tussen vvto- en eibo-scholen. Binnen deze laatste groep is bij de werving geen verder onderscheid gemaakt tussen reguliere en vervroegd eibo-scholen. Op voorhand was er namelijk geen informatie beschikbaar over de omvang van de groep vervroegd eibo-scholen: er zijn geen bronnen waarin dit type scholen is geregistreerd. Tijdens het onderzoek is vervolgens nagegaan of de school te typeren was als een reguliere of vervroegd eibo-school. Tot slot is voor dit peilingsonderzoek de definitie van vvto enigszins aangepast. Scholen die vanaf schooljaar 2013/2014 Engels aanbieden aan leerlingen die tijdens de peiling in groep 8 zaten, zijn binnen dit peilings- onderzoek aangemerkt als vvto-school. Hierdoor was de groep vvto-scholen groot genoeg (de groep vvto-scholen die al acht jaar of langer vvto aanbiedt, is namelijk relatief beperkt). Tegelijkertijd zorgde dit ervoor dat leerlingen die aan het onderzoek deelnamen ten minste vanaf groep 4 structureel vvto volgden. Omdat er verhoudingsgewijs meer vvto-scholen aan dit onderzoek deelnamen dan de totale verhouding vvto- versus eibo-scholen in Nederland, hebben we de resultaten in deze rapportage teruggewogen.

Van de 95 scholen die deelnamen aan het peilingsonderzoek zijn 33 scholen vvto-scholen en 62 eibo-scholen. Van de 62 eibo-scholen zijn er 31 vervroegd eibo-scholen en 26 reguliere eibo-scholen. Van 5 eibo-scholen is niet bekend of zij vervroegd of regulier eibo aanbieden.

figuur 1.1.1a startjaar onderwijs in engels voor de huidige groep 8-leerlingen, uitgesplitst naar eibo en vvto (n_{eibo}=62, n_{vvto}=33)



In figuur 1.1.1a geven we weer op welk moment de scholen zelf zeggen te zijn gestart met het geven van Engels aan de huidige groep 8-leerlingen. De figuur laat zien dat de deelnemende vvto-scholen vooral in groep 1 en 3 startten met het geven van Engels aan de huidige groep 8-leerlingen. De deelnemende eibo-scholen startten hier vooral in het vijfde, zesde en zevende leerjaar mee. Dat er ook eibo-scholen eerder dan groep 7 startten met het geven van Engels, komt omdat deze groep bestaat uit reguliere

[1] de opzet van de steekproef wordt toegelicht in deel c van deze rapportage en in de technische rapportage peiling engels (ritzema et al., 2019).

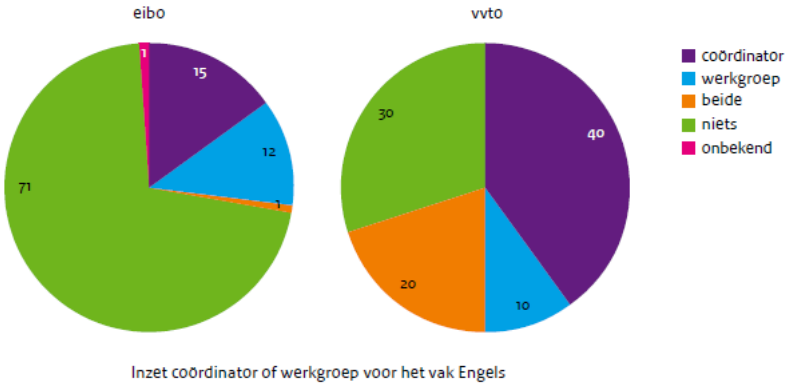
eibo-scholen die in groep 7 starten met het onderwijs in Engels (26 van de 62 eibo-scholen) en vervroegd eibo-scholen (31 van de 62 eibo-scholen) die hier doorgaans in groep 5 of 6 mee starten. Er zijn zelfs enkele vervroegd eibo-scholen in de steekproef die aangeven al in groep 3 te zijn gestart. Omdat van 5 scholen binnen de totale groep eibo-scholen niet bekend is of zij al dan niet een vervroegd eibo-school zijn, maken we in de overige figuren in dit hoofdstuk geen onderscheid naar regulier en vervroegd eibo. Wel bespreken we, waar relevant, de significante verschillen binnen de groep eibo-scholen.

De aanwezigheid van een coördinator of werkgroep

We vroegen deelnemende scholen in hoeverre er een coördinator of werkgroep is voor het vak Engels. Van de deelnemende basisscholen heeft 66 procent geen coördinator of werkgroep voor het vak Engels. Uitgesplitst naar eibo en vvto zijn dit 71 procent van de eibo-scholen en 30 procent van de vvto-scholen (zie figuur 1.1.2a). Dit verschil is significant.

Scholen die wel een coördinator of werkgroep hebben, geven iets vaker aan een coördinator te hebben (18 procent) dan een werkgroep (12 procent). Dit geldt zowel voor eibo- als vvto-scholen. Bij de vvto-scholen komt na de coördinator het meest een combinatie van coördinator en werkgroep voor (20 procent). Bij de eibo-scholen is dit een werkgroep (12 procent). De combinatie coördinator en werkgroep komt op vvto-scholen significant vaker voor dan op eibo-scholen.

figuur 1.1.2a overzicht van de inzet van een coördinator of werkgroep voor het vak engels, uitgesplitst naar eibo en vvto (n_{eibo}=62, n_{vvto}=33)

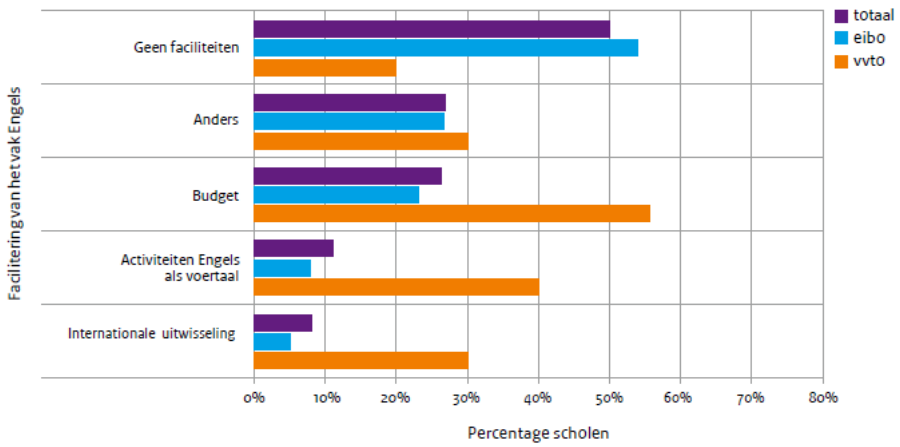


Inzet coördinator of werkgroep voor het vak Engels

Facilitering

We vroegen deelnemende scholen welke faciliteiten zij leerkrachten bieden voor het onderwijs in Engels. Scholen konden hierbij meer dan een antwoord aankruisen.

figuur 1.1.3a facilitering van het vak engels, uitgesplitst naar eibo en vvto (n_{eibo}=57, n_{vvto}=33)



Figuur 1.1.3a laat zien dat ongeveer de helft van de deelnemende basisscholen geen faciliteiten heeft voor Engels (eibo 54 procent; vvto 20 procent). Vvto-scholen bieden hun leerkrachten significant vaker faciliteiten voor Engels dan eibo-scholen (met uitzondering van de categorie 'anders'). Daarbij zetten vvto-scholen vooral in op het beschikbaar stellen van budget (56 procent). De deelnemende eibo-scholen noemen ongeveer even vaak het beschikbaar stellen van budget (23 procent) als het bieden van andere faciliteiten (27 procent). Deze andere faciliteiten zijn vooral scholing en de inzet en aanschaf van methoden voor Engels om leerkrachten te ondersteunen.

Wanneer we verder inzoomen op de verschillen tussen vvto- en eibo-scholen, zien we bij het bieden van internationale uitwisseling verschillen tussen vvto-scholen en reguliere eibo-scholen: vvto-scholen faciliteren internationale uitwisseling significant vaker dan reguliere eibo-scholen. Verder zien we dat vvto-scholen significant vaker activiteiten met Engels als voertaal faciliteren dan de vervroegd eibo-scholen. Het verschil tussen vvto-scholen en reguliere eibo-scholen is op dit punt echter niet significant.

Nascholing

De deelnemende scholen gaven aan hoeveel leerkrachten de afgelopen drie jaar nascholing op het gebied van Engels volgden. Op de deelnemende vvto-scholen volgden significant meer leerkrachten de afgelopen drie jaar nascholing op het gebied van Engels dan op de deelnemende eibo-scholen. Bij de eibo-scholen is dit gemiddeld een leerkracht in de afgelopen drie jaar, bij de vvto-scholen zijn het vier leerkrachten. Als we inzoomen op dit verschil, blijkt dit alleen significant tussen reguliere eibo- en vvto-scholen.

Ook vroegen we wat de insteek was van de nascholing. Slechts een vijfde van de 95 deelnemende basisscholen gaf antwoord op deze vraag. De eibo-scholen die deze vraag beantwoordden, gaven aan dat de nascholing voornamelijk was gericht op didactiek van Engels (40 procent) of op een combinatie van taalvaardigheid en didactiek Engels (33 procent). Bij vvto-scholen was de nascholing vooral gericht op de combinatie taalvaardigheid en didactiek van Engels (60 procent).

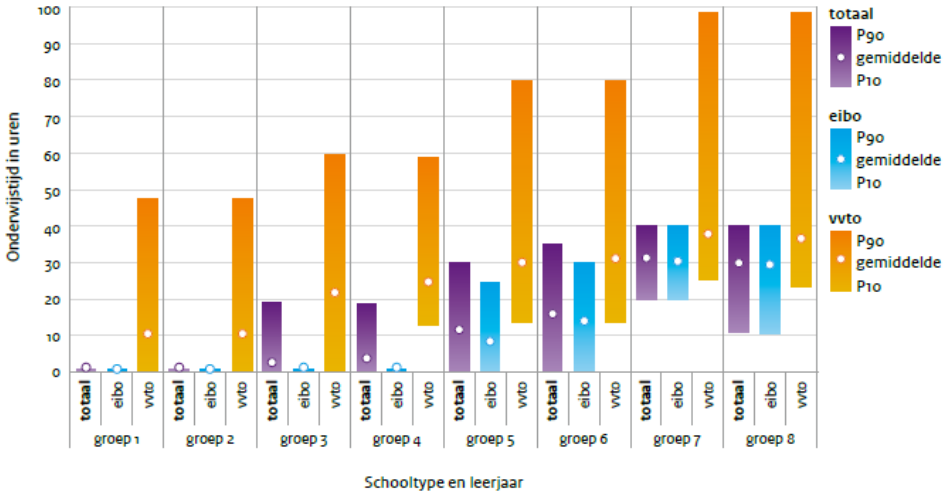
Daarnaast vroegen wij leerkrachten of zij na- of bijscholing hebben gevolgd. Zoals ook uit de schoolleidersvragenlijst blijkt, is er een significant verschil tussen vvto- en eibo-leerkrachten. Van de vvto-leerkrachten volgde een derde na- of bijscholing; bij de eibo-leerkrachten is dit 7 procent. Binnen de groep eibo-leerkrachten zijn er echter ook duidelijke verschillen: leerkrachten op vervroegd eibo-scholen krijgen vaker na- of bijscholing dan leerkrachten op reguliere eibo-scholen. De inhoud van de gevolgde na- of bijscholing was volgens de leerkrachten meer gericht op enkel taal (67 procent) dan op zowel taal als didactiek (33 procent). Dit verschilt niet tussen vvto- en eibo-leerkrachten. Wel verschilt dit van de inschatting van schoolleiders die aangaven dat de focus vooral lag op didactiek of een combinatie van taalvaardigheid en didactiek.

Organisatie van het onderwijs

Onderwijstijd huidige groep 8-leerlingen

We vroegen deelnemende scholen hoeveel onderwijstijd leerlingen in de huidige groep 8 gemiddeld per week besteedden aan Engels en om hoeveel weken per jaar dat ging.

figuur 1.2.1a uren engels per leerjaar, uitgesplitst naar eibo en vvto (n_{eibo}=62, n_{vvto}=33)



Figuur 1.2.1a laat voor de huidige groep 8-leerlingen de gemiddelde ingeroosterde tijd per leerjaar zien met daarbinnen de variatie tussen scholen. De gemiddelde onderwijstijd per leerjaar loopt op tot gemiddeld 30 uur in leerjaar 8 (eibo 29 uur en vvto 36,5 uur). Met name binnen de groep vvto-scholen zijn de verschillen tussen scholen aanzienlijk. We zien bijvoorbeeld dat de 10 procent vvto-scholen die in leerjaar 8 de minste tijd aan Engels besteedt, dit op jaarbasis 24 uur of minder doet, terwijl de 10 procent vvto-scholen die de meeste tijd besteedt, op jaarbasis 98 uur of meer voor Engels uittrekt.

Leerlingen op de vvto-scholen krijgen in alle leerjaren de meeste uren Engels per leerjaar. Alleen in groep 8 is dit verschil tussen de eibo- en vvto-scholen niet significant. In de figuur is duidelijk zichtbaar dat onder de deelnemende vvto-scholen ook scholen waren die pas in schooljaar 2013/2014 (toen de huidige groep 8-leerlingen in groep 4 zaten) startten met vvto: er zijn immers vvto-scholen die in groep 1 tot en met 3 nul uur Engels aanboden[2]. Ook is duidelijk te zien dat de groep eibo-scholen bestaat uit zowel reguliere als vervroegd eibo-scholen. Binnen de groep eibo-scholen zien we namelijk in de figuur dat al vanaf groep 5 uren Engels worden gerealiseerd (door de vervroegd eibo-scholen). Wanneer we het onderscheid tussen reguliere en vervroegd eibo-scholen meenemen, zien we dat de verschillen in het aantal uren Engels tussen vvto-scholen, reguliere en vervroegd eibo-scholen al vanaf groep 7 niet meer significant zijn.

De huidige groep 8-leerlingen van de deelnemende basisscholen kregen in hun gehele basisschoolloopbaan tussen 34 en 440 uur Engels (gemiddeld 97 uur). Leerlingen op vvto-scholen kregen significant meer uren Engels (gemiddeld 200 uur) dan leerlingen op eibo-scholen (gemiddeld 84,5 uur). Binnen de groep eibo-scholen geven vervroegd eibo-scholen gedurende de schoolloopbaan significant meer uren Engels (gemiddeld 98 uur) dan reguliere eibo-scholen (gemiddeld 66 uur).

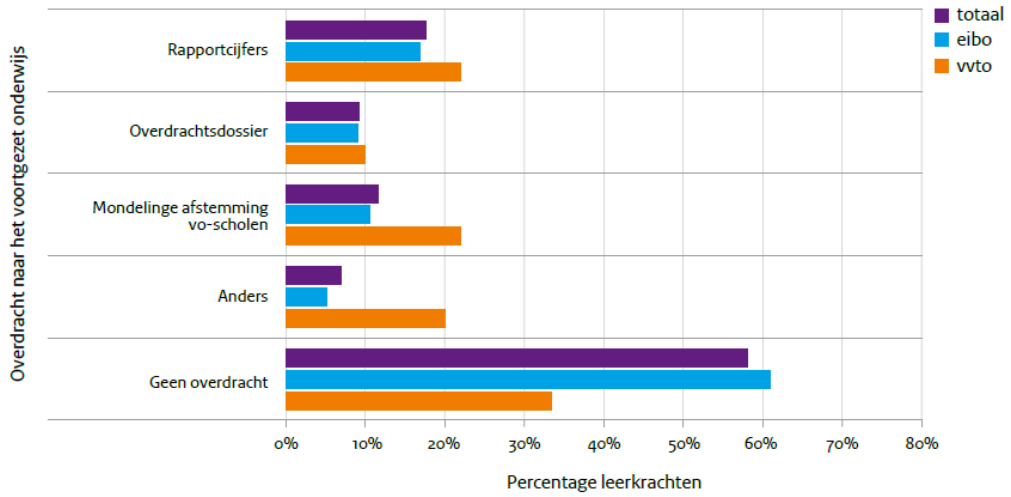
[2] ongeveer een zesde van de aan dit peilingsonderzoek deelnemende vvto-scholen is met hun huidige groep 8-leerlingen pas in groep 4 gestart met het onderwijs in engels. de helft van de deelnemende vvto-scholen startte hiermee in groep 1 (zoals voor vvto gebruikelijk) en de overige vvto-scholen startten in groep 3.

Overdracht

Overdracht naar het voortgezet onderwijs voor het vak Engels

We vroegen schoolleiders of de leerlinggegevens voor Engels worden overgedragen aan het voortgezet onderwijs. Figuur 1.2.2.a laat zien dat de deelnemende scholen in meer dan de helft van de gevallen (58 procent) geen gegevens overdragen aan het voortgezet onderwijs op het gebied van Engels (eibo 61 procent; vvto 33 procent). Als dit wel gebeurt, maken zowel eibo- als vvto-scholen het meest gebruik van rapportcijfers om de leerlinggegevens over te dragen (18 procent). Hierop volgen mondelinge afstemming met de scholen voor voorgezet onderwijs (12 procent) en overdrachtsdossiers (9 procent). Geen van de verschillen tussen vvto- en eibo-scholen is significant. Scholen die 'anders' aangeven, noemen vooral dat zij de resultaten op methodeonafhankelijke toetsen (bijvoorbeeld de Anglia-toetsen of Me2! van Cito) gebruiken voor de overdracht of dat zij andere vormen van overleg met het voortgezet onderwijs hebben, bijvoorbeeld via voortgangsgesprekken achteraf.

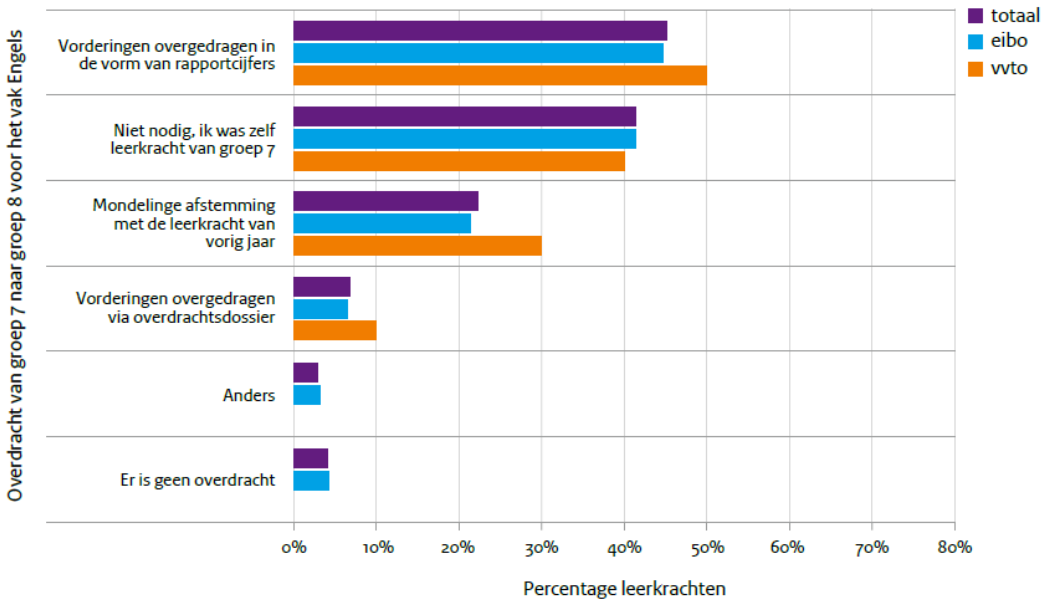
figuur 1.2.2a overdracht naar het voortgezet onderwijs voor het vak engels, uitgesplitst naar eibo en vvto (n_{eibo}=57, n_{vvto}=33)



Overdracht van vorderingen Engels van groep 7 naar groep 8

Naast de overdracht van de resultaten voor Engels naar het voortgezet onderwijs, vindt er ook een overdracht plaats van de resultaten van de leerlingen bij de overgang naar een volgende groep. We vroegen de leerkrachten Engels van de deelnemende scholen op welke wijze zij gegevens over vorderingen van hun leerlingen overdragen van groep 7 naar groep 8 (zie figuur 1.2.2b).

figuur 1.2.2b overdracht van groep 7 naar groep 8 voor het vak engels, uitgesplitst naar eibo en vvto (n_{eibo}=74, n_{vvto}=35)



In de meeste gevallen dragen leerkrachten van de deelnemende scholen vorderingen over via rapportcijfers (eibo 45 procent; vvto 50 procent). Hierin zien we een klein maar significant verschil tussen reguliere en vervroegd eibo-scholen: leerkrachten op reguliere eibo-scholen gebruiken iets vaker rapportcijfers voor de overdracht dan leerkrachten van vervroegd eibo-scholen.

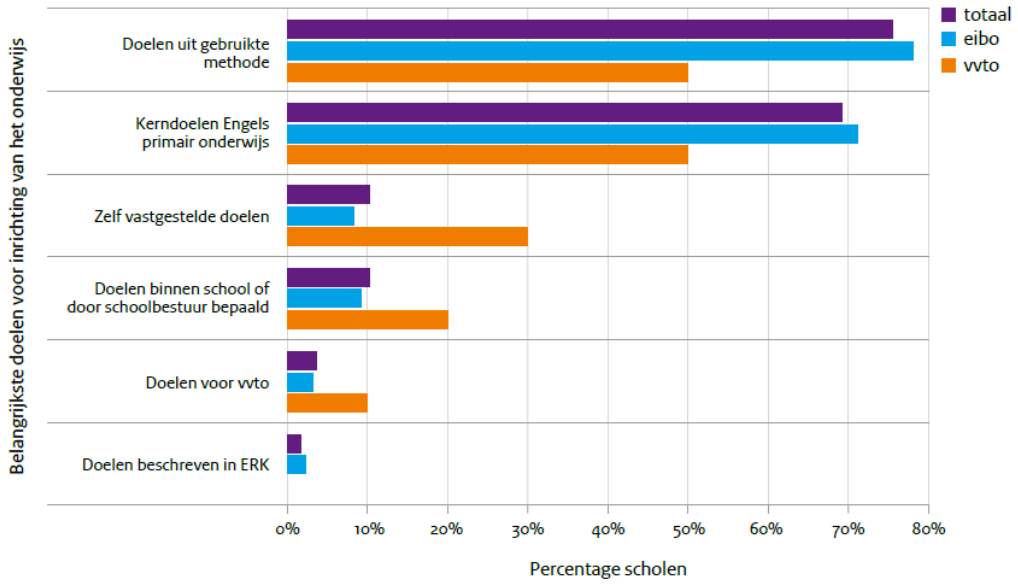
Naast overdracht via rapportcijfers zijn veel leerkrachten zowel in groep 7 als groep 8 de groepsleerkracht van de leerlingen waardoor geen overdracht noodzakelijk is (eibo 41 procent; vvto 40 procent). Ook maken scholen relatief vaak gebruik van een mondelinge afstemming met de leerkracht van het voorgaande jaar (eibo 22 procent; vvto 30 procent). Op 4 procent van de scholen vindt geen overdracht van groep 7 naar groep 8 plaats. Dit waren allemaal eibo-scholen.

Onderwijsleerproces

Doelstellingen

De leerkrachten kregen de vraag welke doelen het meest bepalend zijn voor de inrichting van hun onderwijs in Engels. De meeste leerkrachten op zowel eibo- als vvto-scholen baseren zich vooral op de doelen uit de gebruikte lesmethode (75 procent) en de kerndoelen (69 procent), zie figuur 1.3.1a. Eibo-scholen gebruiken deze doelen vaker dan vvto-scholen, maar deze verschillen zijn niet significant. Wel gebruiken vvto-scholen significant vaker zelf vastgestelde doelen dan eibo-scholen (eibo 8 procent; vvto 30 procent).

figuur 1.3.1a belangrijkste doelen voor inrichting van het onderwijs in engels, uitgesplitst naar eibo en vvto (n_{eibo}=71, n_{vvto}=33)



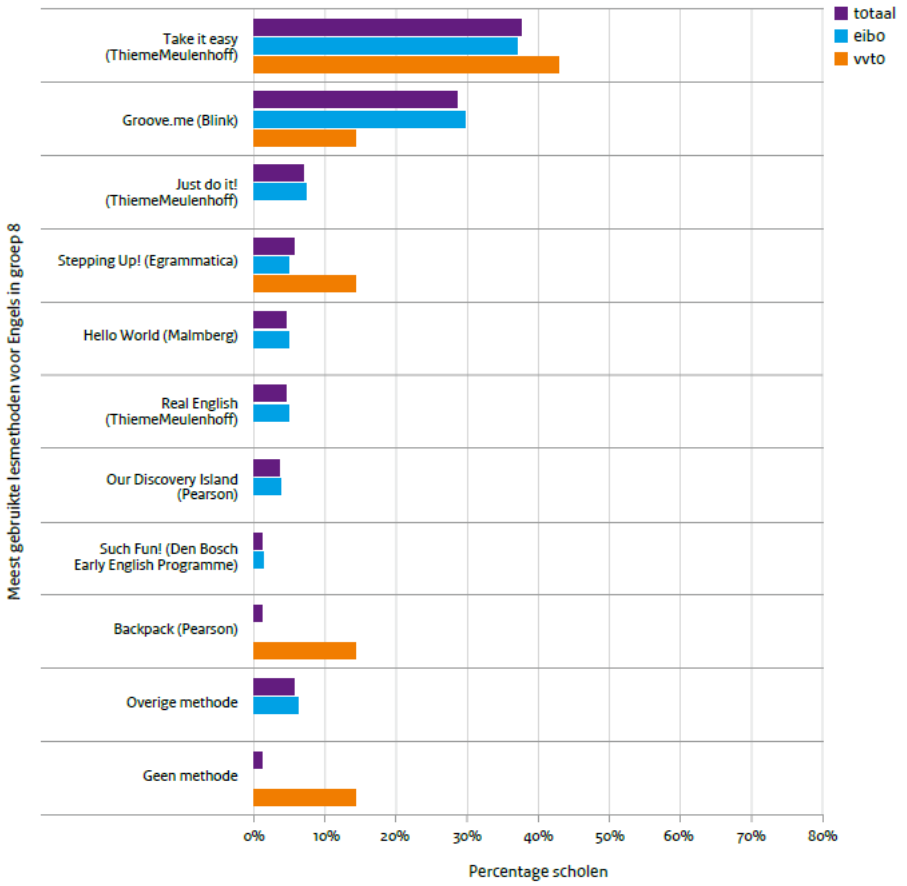
Methoden en aanvullend lesmateriaal

Methoden

De deelnemende leerkrachten gaven aan welke lesmethode zij gebruiken voor het onderwijs in Engels in groep 8. De meest gebruikte lesmethode is Take it easy van uitgeverij ThiemeMeulenhoff: 38 procent van de leerkrachten geeft aan deze methode te gebruiken (vvto 43 procent; eibo 37 procent). Leerkrachten op zowel eibo- als vvto-scholen kiezen ook vaak voor de methode Groove.me van uitgeverij Blink (vvto 14 procent; eibo 30 procent).

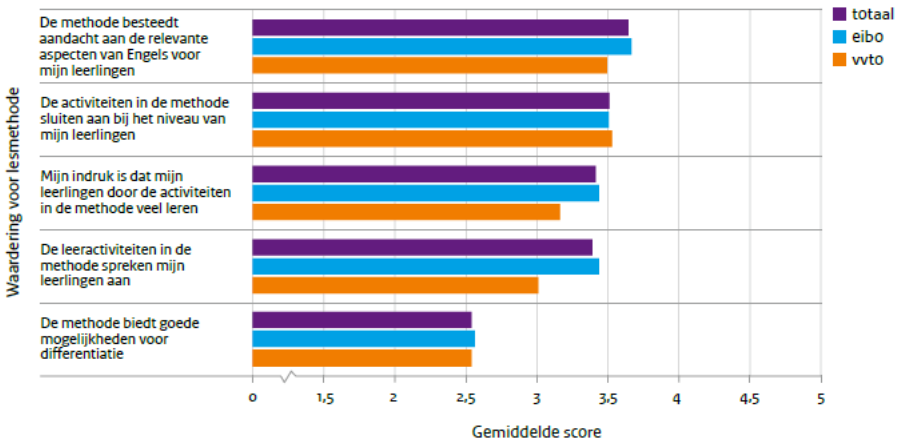
Om een indruk te krijgen van de diversiteit in gebruikte methoden, laat figuur 1.3.2a de meest gebruikte methodes zien op de 95 deelnemende scholen. Van de scholen gebruikt 6 procent een andere lesmethode dan de hier genoemde methoden (categorie 'overige methode'). In totaal geeft 1 procent van de scholen aan geen methode te gebruiken; dit zijn allemaal vvto-scholen. Net als in groep 8 waren ook in groep 7 Take it easy en Groove.me de populairste lesmethoden voor Engels.

figuur 1.3.2a Meest gebruikte lesmethoden voor engels in groep 8, uitgesplitst naar eibo en vvto (n_{totaal}=90, n_{eibo}=60, n_{vvto}=30)



Naast een inventarisatie van de gebruikte methoden is leerkrachten ook gevraagd hoe ze de gebruikte methode waarderen. Leerkrachten reageerden hierbij op vijf stellingen. Per stelling konden zij aangeven in welke mate ze het met de stelling oneens of eens zijn via een vijfpuntsschaal: van ‘helemaal mee oneens’ tot ‘helemaal mee eens’. Over het algemeen zijn leerkrachten neutraal tot positief over de gebruikte lesmethode. Zoals figuur 1.3.2b laat zien, zijn leerkrachten het meest tevreden over de relevantie van de inhoud van de lesmethode. Ze zijn minder enthousiast over de mogelijkheden voor differentiatie.

figuur 1.3.2b gemiddelde waardering voor lesmethode onder leerkrachten (schaal 1-5), uitgesplitst naar eibo en vvto (n_{eibo}=74, n_{vvto}=35)



Aanvullend lesmateriaal

Op de vraag of leerkrachten naast de lesmethode in groep 8 aanvullende lesmaterialen voor het onderwijs in Engels gebruiken, geeft ruim de helft aan enkel de lesmethode te gebruiken (57 procent). De overige leerkrachten (43 procent) gebruiken aanvullend op de methode ook andere leermiddelen.

De vervolgvraag aan leerkrachten ging over de kenmerken van het aanvullende lesmateriaal. Van de leerkrachten geeft 62 procent aan naast de lesmethode ook authentiek Engelstalig beeld- en geluidsmateriaal in te zetten. Leerkrachten van vervroegd eibo-scholen zetten dit significant vaker in dan leerkrachten van reguliere eibo-scholen. Ook gebruikt een groot deel van de leerkrachten (60 procent) ter aanvulling Engelstalig tekstmateriaal, bijvoorbeeld uit kranten, tijdschriften, boeken of van internet. Hoewel leerkrachten op vvto-scholen dit vaker doen (73 procent) dan eibo-leerkrachten (59 procent), zijn deze verschillen niet significant. Wat opvalt, is dat de percentages bij deze vervolgvraag naar aanvullend lesmateriaal hoger zijn dan de 43 procent van de leerkrachten die eerder aangaf aanvullend materiaal te gebruiken. Wellicht dacht een aantal leerkrachten bij deze vervolgvraag ook aan lesmateriaal uit de methode.

Tot slot konden leerkrachten bij de vraag over andere leermiddelen ook nog zelf leermiddelen benoemen die ze inzetten. Voorbeelden van andere aanvullende leermiddelen zijn Engelstalige (woordenschat) spelletjes, werkbladen van het internet, Duolingo en muziek.

Lesactiviteiten

Prioritering deelvaardigheden

Om een indruk te krijgen van de lesactiviteiten die het meest centraal staan in de lessen Engels, vroegen we leerkrachten zeven (deel)vaardigheden op volgorde van prioriteit te zetten. Het betreft de deelvaardigheden (1) lezen, (2) luisteren, (3) spreken, (4) schrijven, (5) woordenschat, (6) grammatica, en (7) gespreksvaardigheid. Het merendeel van de eibo-leerkrachten (35 procent) geeft aan woordenschat de meeste prioriteit in de lessen Engels. Op vvto-scholen is dit luisteren (42 procent). Dit verschil in prioritering tussen leerkrachten van eibo- en vvto-scholen is niet significant. Op zowel eibo- als vvto-scholen gaat de minste aandacht naar grammatica. Van alle leerkrachten noemt 38 procent grammatica het vaakst als de vaardigheid waar de minste aandacht aan wordt besteed.

Onderwijsactiviteiten

Naast deze prioritering gaven leerkrachten voor zes deelvaardigheden aan hoe vaak zij bepaalde onderwijsactiviteiten binnen deze deelvaardigheid aanbieden:

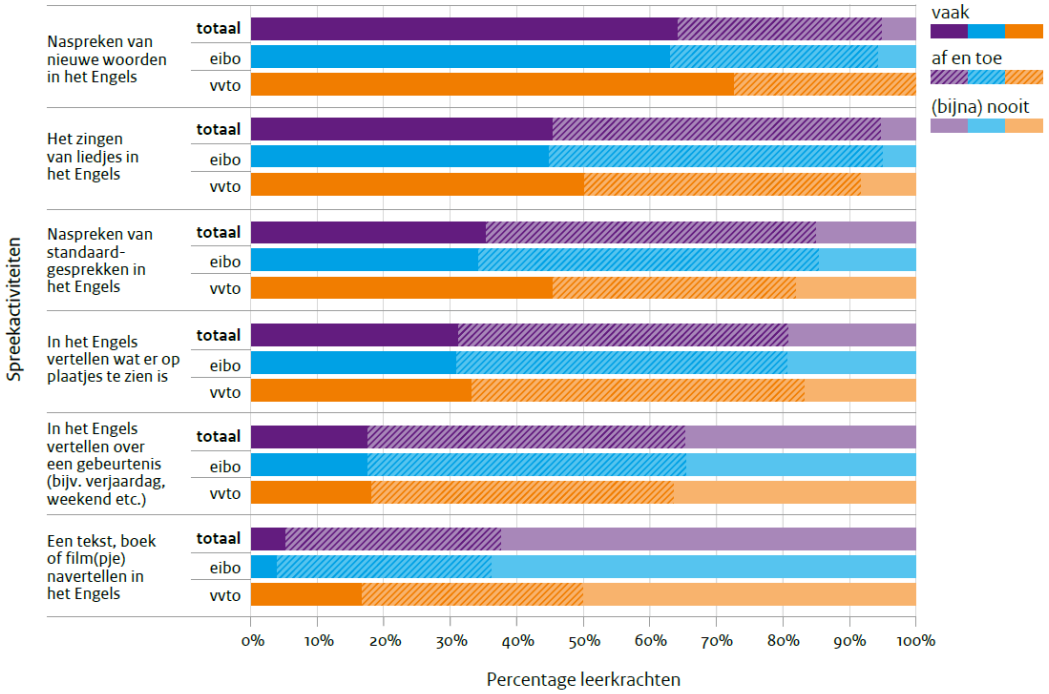
- (bijna) nooit: dit gebeurt niet of bijna niet;
- af en toe: dit komt een of twee keer per maand voor;
- vaak: dit is minimaal een keer per week aan de orde.

Hieronder beschrijven we per (deel)vaardigheid de mate waarin leerkrachten de activiteiten ondernemen.

Spreekactiviteiten

Figuur 1.3.3a laat zien in welke mate leerkrachten activiteiten voor spreekvaardigheid inzetten. De meest gebruikte werkvorm voor het onderdeel spreken is het naspreken van nieuwe woorden. Ongeveer twee derde van de leerkrachten zet deze activiteit vaak in. Eenzelfde deel van de leerkrachten gebruikt het navertellen van een tekst, boek of filmpje in het Engels (bijna) nooit om de Engelse spreekvaardigheid te oefenen.

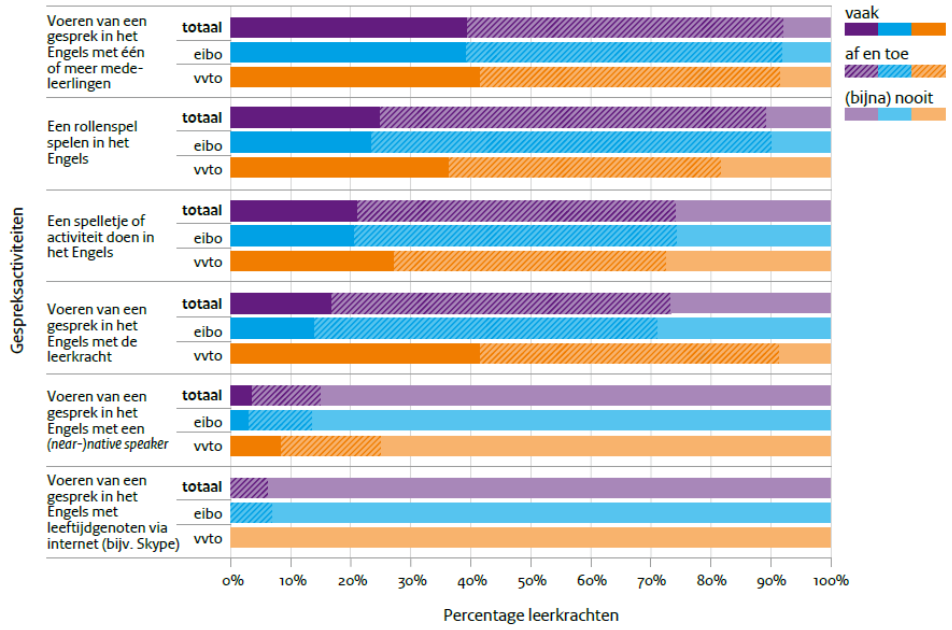
figuur 1.3.3a Mate waarin spreekactiviteiten worden ingezet in lessen engels, uitgesplitst naar eibo en vvto (n_{eibo}=74, n_{vvto}=35)



Gespreksactiviteiten

Zoals figuur 1.3.3b laat zien, oefenen leerlingen Engelse gespreksvaardigheid het meest in gesprekken tussen 2 of meer leerlingen. 39 procent van de leerkrachten geeft aan dit vaak als lesvorm te kiezen. Op vvto-scholen spreken leerling en leerkracht ook vaak Engels met elkaar. Van de vvto-leerkrachten geeft 42 procent aan dit vaak te doen ten opzichte van slechts 14 procent van de eibo-leerkrachten. Dit verschil tussen vvto- en eibo-scholen is significant. Het voeren van een gesprek in het Engels met een *(near-)native speaker* of leeftijdgenoten via internet komt over het algemeen (bijna) nooit voor. Leerkrachten van eibo- en vvto-scholen verschillen hierin niet significant van elkaar.

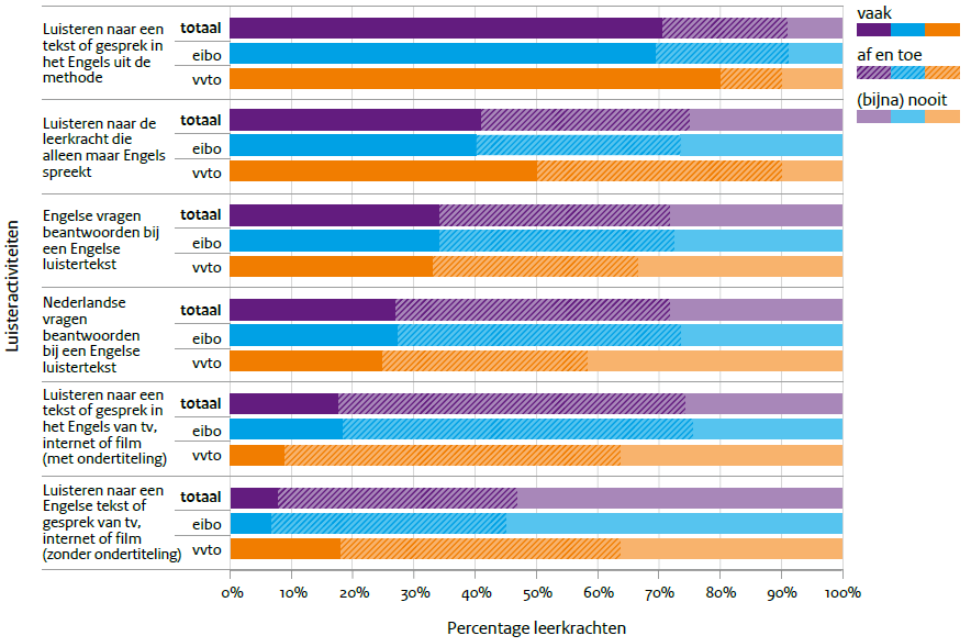
figuur 1.3.3b Mate waarin gespreksactiviteiten worden ingezet in lessen engels, uitgesplitst naar eibo en vvto (n_{eibo}=74, n_{vvto}=35)



Luister- of kijkactiviteiten

Voor luister- of kijkactiviteiten grijpt 71 procent van de leerkrachten vaak terug op de lesmethode (figuur 1.3.3c). Ook luisteren naar de leerkracht die Engels spreekt, zetten zij vaak in. Meer dan de helft van de leerkrachten luistert (bijna) nooit met leerlingen naar een tekst of gesprek in het Engels van tv, internet of uit een film (zonder ondertiteling).

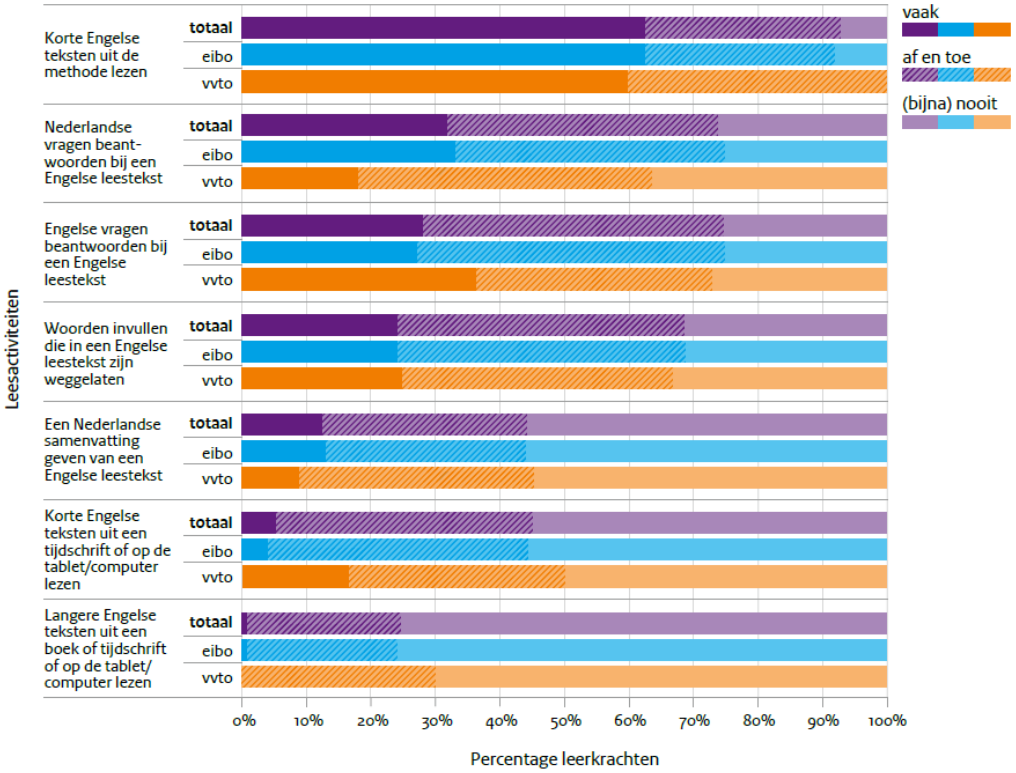
figuur 1.3.3c Mate waarin luister- of kijkactiviteiten worden ingezet in lessen engels, uitgesplitst naar eibo en vvto (n_{eibo}=74, n_{vvto}=35)



Leesactiviteiten

Net als bij luisteren, gebruiken leerkrachten ook voor leesactiviteiten vooral de lesmethode. Van de leerkrachten laat 62 procent leerlingen vaak korte Engelse teksten uit de methode lezen (figuur 1.3.3d). Het lezen van langere Engelse teksten uit een boek of tijdschrift of op de tablet/computer komt op ongeveer driekwart van de scholen (bijna) nooit voor (eibo 76 procent; vvto 70 procent). Dit geldt in mindere mate ook voor het lezen van kortere Engelse teksten uit een tijdschrift of op de tablet/computer en het geven van een Nederlandse samenvatting van een Engelse leestekst. Beide activiteiten zet meer dan de helft van de leerkrachten (bijna) nooit in.

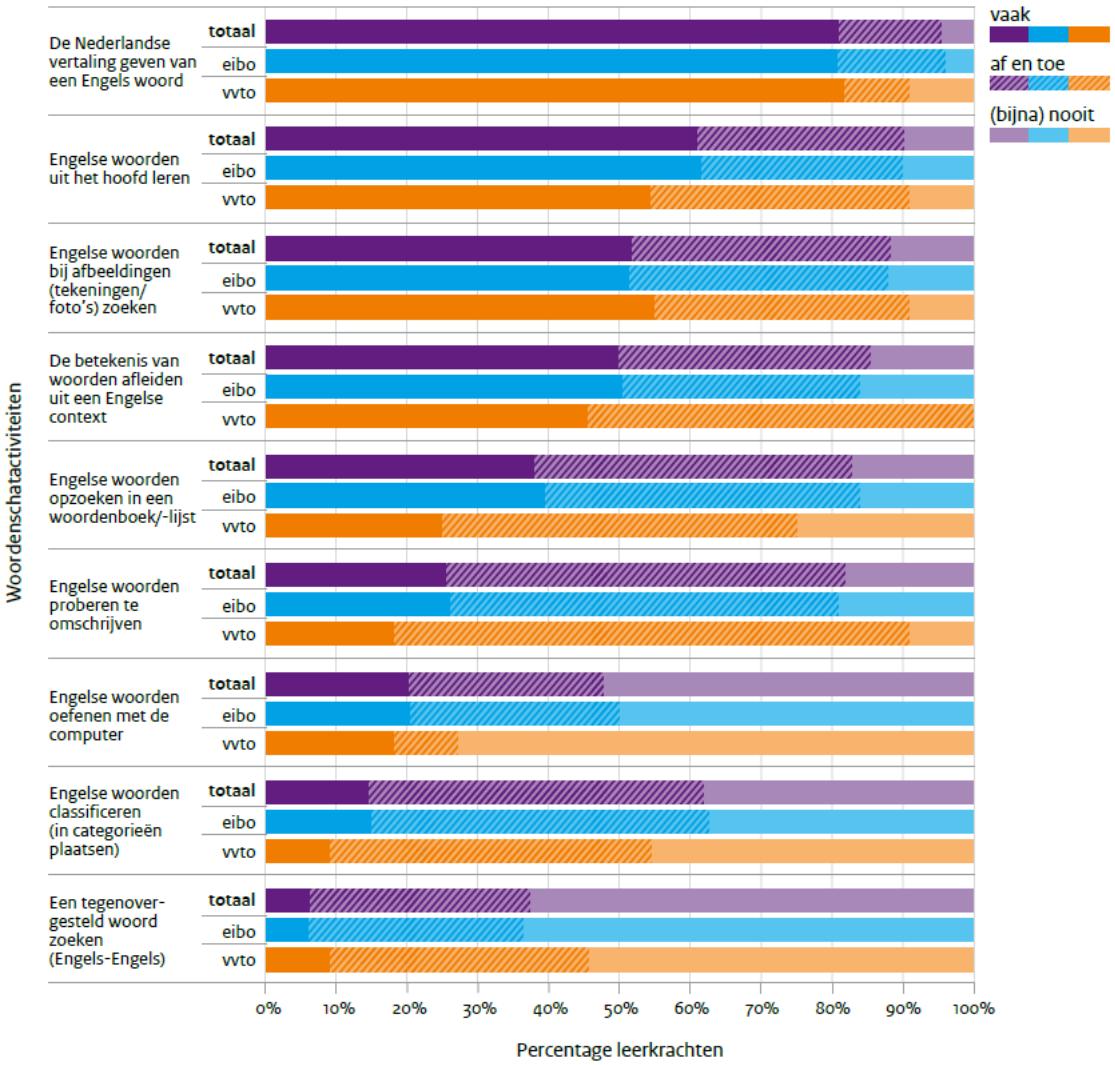
figuur 1.3.3d Mate waarin leesactiviteiten worden ingezet in lessen engels, uitgesplitst naar eibo en vvto (n_{eibo}=74, n_{vvto}=35)



Woordenschatactiviteiten

Figuur 1.3.3e laat zien dat leerkrachten om woordenschat te oefenen vaak kiezen voor de activiteit waarbij ze een Nederlandse vertaling geven van een Engels woord. Van de leerkrachten zegt 81 procent dit voor woordenschat vaak te doen. Leerkrachten op meer dan de helft tot twee derde van zowel eibo- als vvto-scholen zetten activiteiten zoals het zoeken van tegenovergestelde woorden of het oefenen van Engelse woorden met de computer (bijna) nooit in om woordenschat te oefenen. Ook het classificeren van Engelse woorden komt op zowel eibo- als vvto-scholen niet vaak voor, al geven leerkrachten aan dit, meer dan bij de hiervoor genoemde activiteiten, af en toe te doen.

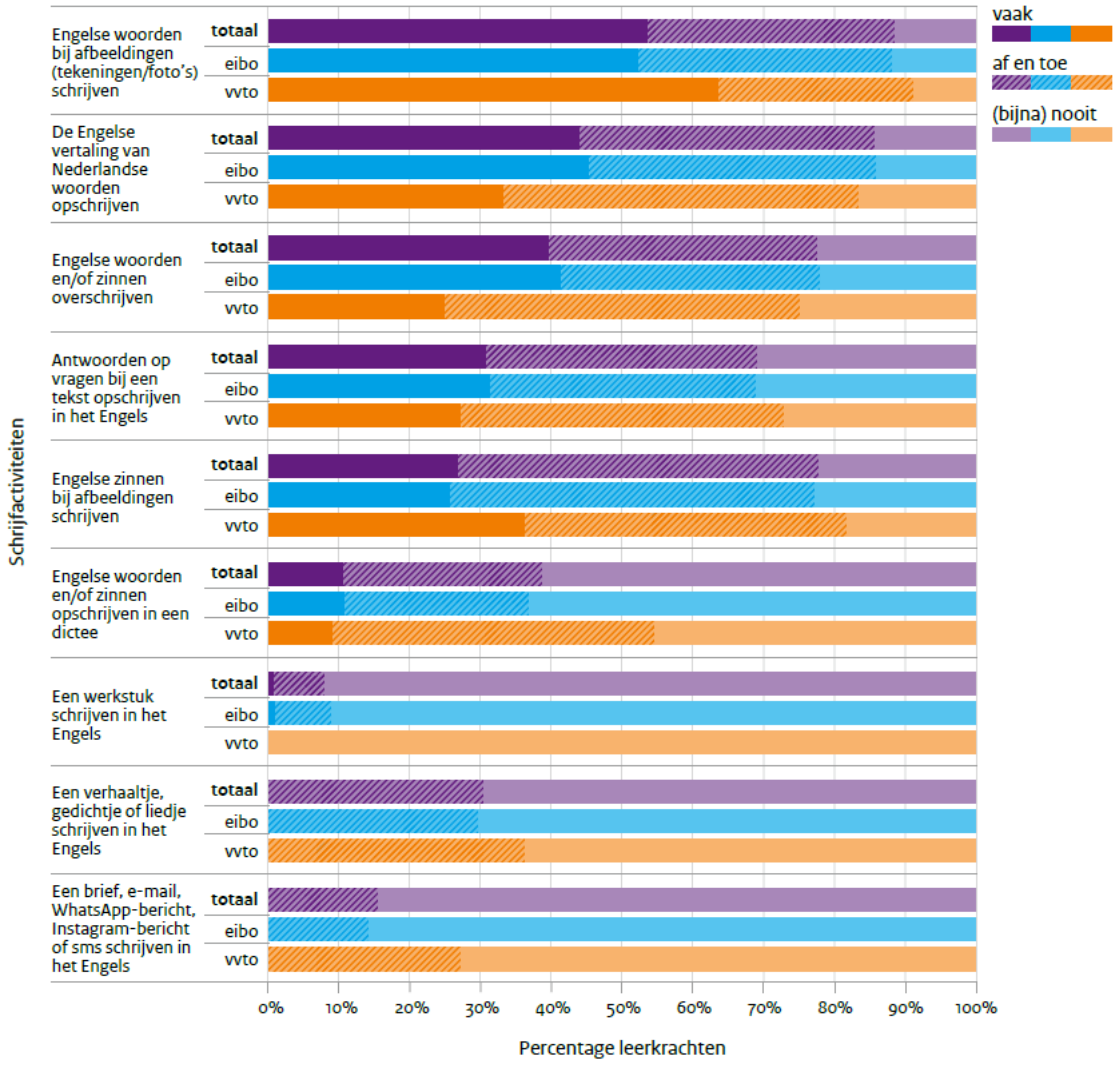
figuur 1.3.3e Mate waarin woordenschatactiviteiten worden ingezet in lessen engels, uitgesplitst naar eibo en vvto (n_{eibo}=74, n_{vvto}=35)



Schrijfactiviteiten

In figuur 1.3.3f zien we dat leerkrachten vaak kiezen voor het schrijven van Engelse woorden bij afbeeldingen om de Engelse schrijfvaardigheid te oefenen (vvto 64 procent; eibo 52 procent). Geen enkele leerkracht laat leerlingen vaak een verhaaltje, gedichtje, liedje, brief, e-mail of bericht op social media in het Engels schrijven. Slechts een enkele leerkracht laat leerlingen vaak een werkstuk schrijven in het Engels. Dit is echter ook de activiteit waarvan de meeste leerkrachten aangeven deze (bijna) nooit uit te voeren. Eibo- en vvto-leerkrachten verschillen hierin niet significant van elkaar. Maar als we kijken naar verschillen binnen de groep eibo-scholen, zien we dat leerkrachten van vervroegd eibo-scholen hun leerlingen significant vaker een werkstuk laten schrijven dan leerkrachten op reguliere eibo-scholen. Dit geldt ook voor het schrijven van een verhaaltje, gedichtje, liedje, brief, e-mail of bericht op social media. Het gaat hier wel om zeer kleine verschillen.

figuur 1.3.3f Mate waarin schrijfactiviteiten worden ingezet in lessen engels, uitgesplitst naar eibo en vvto (n_{eibo}=74, n_{vvto}=35)

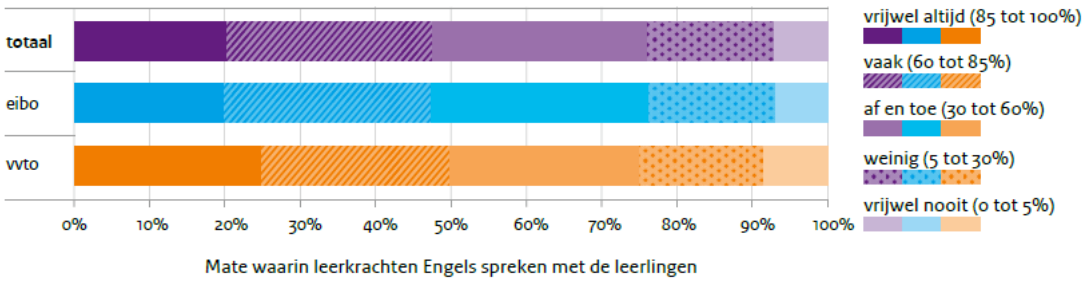


Doeltaal en werkvormen

Gebruik doeltaal

Het belang van gebruik van de doeltaal in lessen in een vreemde taal is veelvuldig aangetoond (zie bijvoorbeeld Verspoor, Schuitemaker-King, Van Rein, De Bot & Edelenbos, 2010). Het Vierfasenmodel, een veel gebruikte uitwerking voor de lespraktijk van de 'schijf van vijf' voor het vreemdetalenonderwijs (Westhoff, 2008), gaat ervan uit dat leerlingen voldoende gelegenheid krijgen om de taal zelf actief te gebruiken.
We vroegen daarom aan de leerkrachten in welke mate er Engels wordt gesproken tijdens de les.
Een deel van de leerkrachten (7 procent) spreekt vrijwel nooit Engels met de leerlingen tijdens de Engelse les (figuur 1.3.4a). Een vijfde van de leerkrachten doet dit vrijwel altijd (dat wil zeggen in 85 tot en met 100 procent van de lessen). Hierin zijn er geen significante verschillen tussen vvto- en eibo-leerkrachten.

figuur 1.3.4a Mate waarin leerkrachten engels met de leerlingen spreken, uitgesplitst naar eibo en vvto (n_{eibo}=73, n_{vvto}=35)



Daarnaast vroegen we leerkrachten in hoeverre zij de hele klas uitnodigen om Engels met hen te spreken en in hoeverre zij de leerlingen onderling Engels met elkaar laten spreken tijdens de Engelse les. Ruim een kwart van de vvto-leerkrachten nodigt vrijwel altijd de gehele klas uit om Engels met hen te spreken tijdens de Engelse les. Onder eibo-leerkrachten is dit wat lager: 14 procent. Dit verschil is echter niet significant.
Geen van de leerkrachten laat hun leerlingen vrijwel altijd Engels met elkaar spreken. Meer dan de helft van de leerkrachten, zowel eibo als vvto, laat hun leerlingen vrijwel nooit Engels met elkaar spreken.

Werkvormen

Om een indruk te krijgen van de meest gebruikte lesvormen tijdens de lessen Engels, vroegen we de leerkrachten welk deel van de lessen ze klassikaal werken, welk deel ze in tweetallen of groepjes werken en welk deel van de lessen ze individueel werken. Meer dan de helft van de leerkrachten kiest in 60 tot 100 procent van de Engelse lessen voor de klassikale werkvorm. Ruim een kwart laat in 60 tot 100 procent van de lessen leerlingen in tweetallen of groepjes werken. Voor individueel werken kiezen de leerkrachten beduidend minder vaak: driekwart geeft aan leerlingen slechts 0 tot 30 procent van de Engelse lestijd individueel te laten werken.

Huiswerk

Voor het vak Engels kunnen leerlingen in groep 8, net als bij taal en rekenen, huiswerk krijgen. We vroegen leerkrachten daarom hoe vaak zij huiswerk opgeven. Ongeveer de helft van de leerkrachten die de vraag beantwoordden, doet dit af en toe (49 procent) of zelfs vaak (23 procent). Bijna een derde (28 procent) van de leerkrachten geeft (bijna) nooit huiswerk op voor Engels.

Bijna de helft van de leerkrachten gaf aan over welke vaardigheden het huiswerk gaat. Daarbij noemden zij soms meer dan een vaardigheid. Woordenschat noemen zij het vaakst (95 procent), gevolgd door grammatica (33 procent), schrijven (13 procent) en lezen (7 procent). Leerkrachten van eibo- en vvto-scholen verschillen niet significant in de vaardigheden waarvoor ze huiswerk opgeven. Binnen de groep eibo- scholen zien we wel kleine significante verschillen: leerkrachten van reguliere eibo-scholen geven iets vaker huiswerk op voor lezen (20 procent) dan leerkrachten van vervroegd eibo-scholen (0 procent). Leerkrachten die bij deze vraag ‘anders’ aankruisten, benoemden vooral de voorbereiding voor een toets als huiswerkopdracht.

Integratie Engels met andere vakken

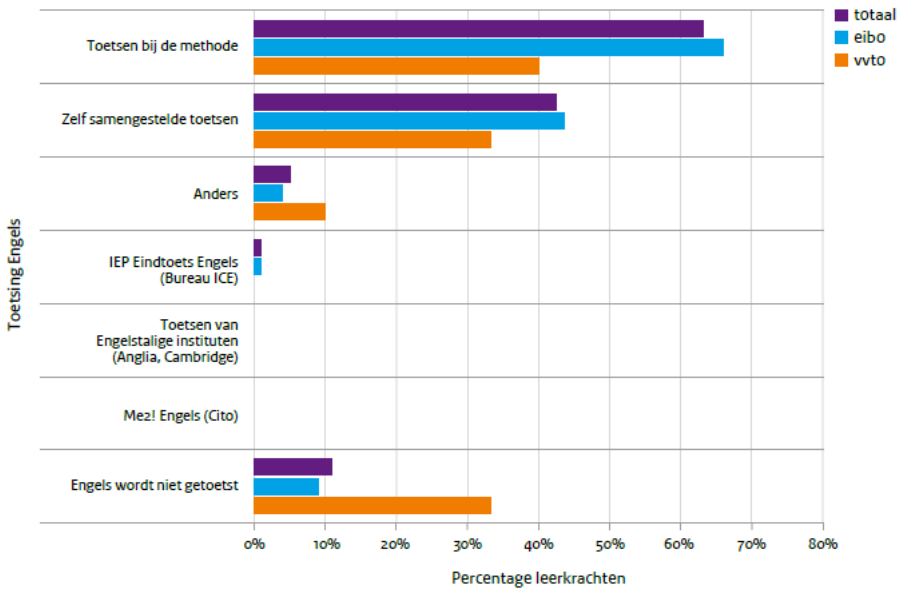
In het kader van het principe ‘doeltaal is voertaal’ kiezen leerkrachten er soms voor om ook Engels in samenhang met of geïntegreerd in andere vakken of lessen te geven. Voorbeelden hiervan zijn wereld-oriëntatie of lichamelijke opvoeding. Bijna 3 op de 10 leerkrachten integreert Engels met andere vakken (eibo 27 procent; vvto 36 procent). Leerkrachten die Engels integreren met andere vakken doen dit bijvoorbeeld met kunstzinnige oriëntatie. Ook integreren enkele leerkrachten Engels met godsdienst-lessen en geven zij aan op een ‘Engelse dag’ alle lessen in het Engels te geven.

Toetsing en ondersteuning

Vormen van toetsing

Het is van groot belang te evalueren of leerlingen de gestelde taaldoelen behalen. Idealiter doen leerkrachten dit tijdens en/of aan het eind van elke les, maar evaluatie van de beheersing van het geleerde over de langere termijn is ook relevant. Leerkrachten kregen daarom de vraag hoe zij de vorderingen van hun leerlingen toetsen (zie figuur 1.3.7a).

figuur 1.3.7a toetsing van het vak engels, uitgesplitst naar eibo en vvto (n_{eibo}=72, n_{vvto}=29)



In figuur 1.3.7a zien we dat de deelnemende scholen in de meeste gevallen methodegebonden toetsen (63 procent) en zelf samengestelde toetsen (43 procent) gebruiken. Methodeonafhankelijke toetsen voor Engels (de IEP Eindtoets Engels, Me2! van Cito en de toetsen van Anglia en Cambridge) gebruiken zij nauwelijks.

Leerkrachten van eibo-scholen gebruiken vaker methodegebonden toetsen dan leerkrachten van vvto- scholen (66 procent tegenover 40 procent). Dit verschil is echter alleen significant tussen leerkrachten van reguliere eibo-scholen en vvto-scholen, niet tussen leerkrachten van vervroegd eibo-scholen en vvto-scholen (79 procent regulier eibo; 54 procent vervroegd eibo). Verder geven leerkrachten van eibo-scholen iets vaker aan zelf samengestelde toetsen te gebruiken (43 procent eibo versus 33 procent vvto). De leerkrachten op de vvto-scholen geven daarentegen iets vaker aan Engels niet te toetsen (33 procent vvto tegenover 9 procent eibo). De verschillen in het gebruik van zelf samengestelde toetsen en het niet toetsen van Engels tussen vvto- en eibo-scholen zijn echter niet significant. Enkele leerkrachten gebruiken andere toetsen, zoals dictees, woordenschattoetsen passend bij het aanbod in de les en door een collega samengestelde toetsen.

Getoetste vaardigheden

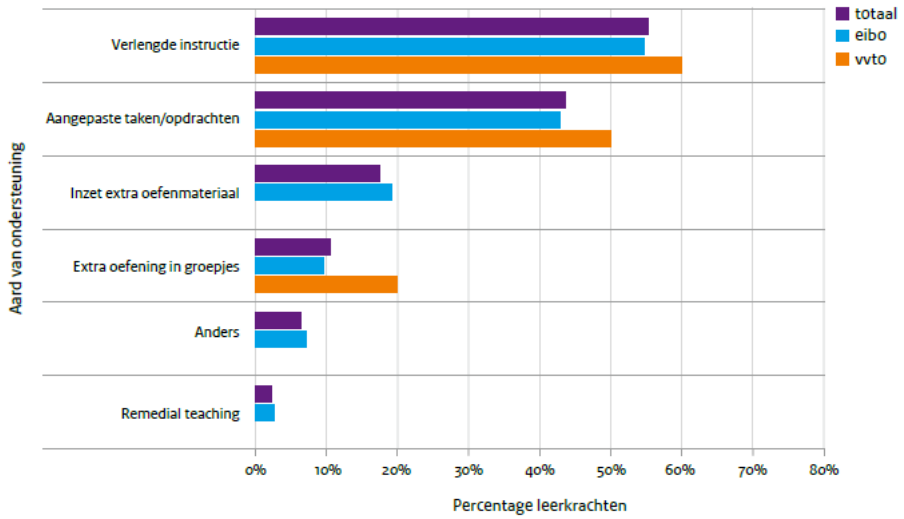
Om inzichtelijk te krijgen welke vaardigheden het meest getoetst worden, vroegen we de leerkrachten zeven (deel)vaardigheden op volgorde van prioriteit te zetten. Net als bij de lesactiviteiten zijn dit de deelvaardigheden (1) lezen, (2) luisteren, (3) spreken, (4) schrijven, (5) woordenschat, (6) grammatica en (7) gespreksvaardigheid. De leerkrachten van de deelnemende basisscholen toetsen woordenschat het meest (69 procent). Aan spreekvaardigheid en gespreksvaardigheid geven leerkrachten bij toetsing de minste aandacht: respectievelijk 4 procent en 0 procent. Leerkrachten van vvto-scholen geven een significant hogere prioriteit aan het toetsen van grammatica dan de leerkrachten van eibo-scholen (respectievelijk 25 procent en 1 procent geeft grammatica de hoogste prioriteit bij toetsing).

Ondersteuning

Als vervolg op de vraag naar toetsing, vroegen we leerkrachten in hoeverre zij leerlingen met achterblijvende prestaties gerichte ondersteuning bieden. Volgens de meeste leerkrachten (73 procent) is dit (bijna) nooit het geval (eibo 75 procent; vvto 58 procent). Slechts in 3 procent (eibo) en 8 procent (vvto) van de gevallen krijgen leerlingen met achterblijvende prestaties structurele ondersteuning. In 24 procent van de gevallen krijgen leerlingen incidenteel ondersteuning (eibo 22 procent; vvto 33 procent).

Gevraagd naar de aard van deze ondersteuning geven zowel leerkrachten van vvto- als eibo-scholen aan met name verlengde instructie (55 procent) en aangepaste taken of opdrachten (44 procent) aan te bieden (zie figuur 1.3.7b). Alleen deelnemende eibo-leerkrachten noemen de inzet van extra oefenmateriaal, remedial teaching en andersoortige ondersteuning ('anders' in figuur). Bij de antwoordcategorie 'anders' noemen leerkrachten onder andere de inzet van onderwijsassistentes en stagiaires voor gerichte ondersteuning. Overigens vulde slechts 41 procent van de leerkrachten deze vraag in. Geen van de in de figuur getoonde verschillen tussen eibo- en vvto-scholen is significant.

figuur 1.3.7b aard van de ondersteuning, uitgesplitst naar eibo en vvto (n_{eibo}=37, n_{vvto}=8)



Trend 2012-2018

Ook in 2012 is de Engelse taalvaardigheid gepeild bij Nederlandse groep 8-leerlingen. Cito voerde deze peiling uit (Geurts & Hemker, 2013). In 2012 namen 51 basisscholen deel aan de peiling, waaronder 6 vvto-scholen. In totaal vulden 49 scholen een vragenlijst in over het onderwijsaanbod voor Engels. Zijn er sinds 2012 veranderingen opgetreden in het onderwijsaanbod op het gebied van Engels? We kunnen alleen op de onderstaande aspecten een vergelijking maken, omdat de vraagstelling in de peiling van 2012 soms verschilde van die in 2018. Daarnaast bleken de data van 2012 niet meer beschikbaar. Hierdoor kunnen we alleen in beschrijvende zin een vergelijking maken en de verschillen niet toetsen op significantie.

Na- en bijscholing

Uit de vorige peiling bleek dat 2 procent van de eibo-leerkrachten nascholing op het gebied van Engels volgde. In de huidige peiling is dit 7 procent. Over na- en bijscholing van vvto-leerkrachten zijn geen gegevens bekend uit 2012.

Onderwijstijd

De basisscholen die in 2018 deelnamen, besteedden in groep 8 gemiddeld iets minder uren aan het onderwijs in Engels dan de in 2012 deelnemende basisscholen. In 2012 boden de scholen in groep 8 gemiddeld 34 uur Engels aan, in 2018 gemiddeld 30 uur.

Overdracht naar het voortgezet onderwijs

In beide jaren gaven de meeste basisscholen aan geen gegevens over Engels naar het voortgezet onderwijs over te dragen. Dit nam ten opzichte van 2012 zelfs iets toe: 51 procent van de scholen droeg in 2012 geen gegevens over ten opzichte van 58 procent in 2018. Als het gaat om hoe gegevens worden overgedragen, maken scholen sinds 2012 minder gebruik van rapportcijfers: in 2012 droeg 31 procent van de scholen rapportcijfers over tegenover 18 procent in 2018.

Overdracht van groep 7 naar groep 8

De wijze waarop de overdracht van gegevens van groep 7 naar groep 8 voor het vak Engels plaatsvindt, is sinds 2012 niet sterk veranderd. Nog steeds is in de meeste gevallen sprake van overdracht van rapportcijfers, mondelinge afstemming tussen de leerkrachten van groep 7 en 8 of is overdracht niet nodig omdat de leerkracht met de groep meegaat naar groep 8.

Methoden

Sinds 2012 vonden er verschuivingen plaats op het gebied van de gebruikte methoden. De top 3 van gebruikte methoden in 2012 was Hello World (25 procent), Real English (17 procent) en Take it easy (15 procent). In 2018 zijn Take it easy (38 procent), Groove.me (28 procent) en Just do it! (9 procent) de meest gebruikte methoden. Leerkrachten zijn de methoden Take it easy en Just do it! (in 2012 respectievelijk 15 procent en 6 procent) sinds 2012 vaker gaan gebruiken, terwijl ze de methoden Hello World en Real English juist minder vaak zijn gaan gebruiken in vergelijking met 2012 (in 2018 beide 5 procent). De methode Groove.me werd in 2012 nog niet genoemd aangezien deze methode pas sinds 2012 beschikbaar is.

Aanvullend materiaal

Waar driekwart van de leerkrachten in 2012 aangaf tijdens de lessen naast de methode ook authentiek Engelstalig beeld- en geluidsmateriaal in te zetten, nam dat in 2018 af naar iets minder dan twee derde van de leerkrachten. Van de leerkrachten gebruikte 55 procent in 2012 Engelstalig tekstmateriaal, in 2018 steeg dit naar 60 procent.

Activiteiten

De prioritering van vaardigheden, waaraan tijdens de lessen Engels wordt gewerkt, ziet er sinds 2012 iets anders uit. Waar luisteren in 2012 de meeste aandacht kreeg (41 procent), is dat in 2018 woordenschat
(35 procent). Luisteren komt in 2018 op de tweede plaats (24 procent). Hier wijken de vvto-leerkrachten in 2018 iets van af, want zij besteden wel de meeste aandacht aan luisteren. In 2012 kregen schrijven en grammatica de minste aandacht tijdens de lessen Engels (beide 4 procent). Vvto-leerkrachten weken daar in 2012 iets van af: zij besteedden wat minder tijd aan spreken en wat meer tijd aan schrijven dan de eibo-leerkrachten. Ook in 2018 krijgen schrijven en grammatica de minste aandacht: eibo- en vvto-leerkrachten verschillen hierin niet van elkaar.

Werkvormen

De inzet van de verschillende werkvormen (klassikaal, in tweetallen/groepjes of individueel) is sinds 2012 nauwelijks veranderd. Nog steeds werken de leerlingen het grootste deel van de les klassikaal (in 2012 ongeveer 55 procent en in 2018 54 procent), gevolgd door werken in tweetallen of in groepjes. Leerkrachten lieten leerlingen in 2012 al weinig individueel werken (ruim 60 procent zei dit bijna nooit of af en toe te doen), in 2018 is dit nog iets minder het geval: ruim driekwart van de leerkrachten doet dit bijna nooit of slechts af en toe.

Huiswerk

In zowel 2012 als in 2018 gaven de leerkrachten vooral huiswerk over woordenschat, gevolgd door grammatica. Het is niet mogelijk om hier specifieke percentages of aantallen te vergelijken.

Integratie met andere vakken

In 2018 lijkt Engels iets vaker dan in 2012 geïntegreerd te worden met andere vakken. Waar in 2012 25 procent van de leerkrachten Engels integreerde met andere vakken, is dit in 2018 ongeveer 30 procent.

Toetsing

Op het gebied van de toetsing van Engelse vaardigheden is er sinds 2012 weinig veranderd. In 2012 waren verreweg de meeste toetsen methodegebonden en was van methodeonafhankelijk toetsen nauwelijks sprake. Dit is in 2018 nog steeds het geval. In 2012 was woordenschat de meest getoetste vaardigheid (44 procent), net als in 2018: nu geeft zelfs 69 procent van de leerkrachten aan deze vaardigheid het meest te toetsen. Spreken werd in 2012 het minst getoetst (0 procent besteedde hier de meeste aandacht aan). Ook in 2018 toetsen leerkrachten spreekvaardigheid nog altijd weinig (slechts 4 procent besteedt hier de meeste aandacht aan).

ONDERWIJSLEERPROCES IN HET KORT

De resultaten in dit hoofdstuk laten zien dat er verschillen zijn tussen vvto- en eibo-scholen in het beleid en de organisatie van het onderwijs op het gebied van Engels. Zo hebben vvto-scholen vaker dan eibo-scholen een werkgroep of coördinator voor het vak Engels en faciliteren zij hun leerkrachten vaker door het beschikbaar stellen van budget, activiteiten met Engels als voertaal en internationale uitwisseling. Ook volgden leerkrachten op vvto-scholen significant meer nascholing dan leerkrachten op eibo-scholen. Daarnaast zijn er duidelijke verschillen in de hoeveelheid onderwijstijd die scholen aan Engels besteden: vvto-scholen bieden gedurende de schoolloopbaan significant meer onderwijstijd aan dan eibo-scholen.

Op het gebied van het onderwijsleerproces zijn er weinig uitgesproken verschillen tussen eibo-leerkrachten en vvto-leerkrachten. Toetsing is een uitzondering: leerkrachten van de deelnemende eibo-scholen gebruiken significant vaker methodegebonden toetsen dan leerkrachten van vvto–scholen. Wat betreft de getoetste vaardigheden geven leerkrachten van vvto-scholen een significant hogere prioriteit aan het toetsen van grammatica dan leerkrachten van eibo-scholen. Tegelijkertijd is grammatica de deelvaardigheid waaraan zowel eibo- als vvto-leerkrachten in hun onderwijs het minst aandacht besteden.

Wanneer we inzoomen op de groep eibo-scholen, zien we dat vervroegd eibo-scholen significant meer uren aan Engels besteden dan reguliere eibo-scholen en leerkrachten op vervroegd eibo-scholen ook meer na- en bijscholing volgen dan leerkrachten op reguliere eibo-scholen. Daarnaast zien we kleine verschillen in het onderwijsleerproces op reguliere en vervroegd eibo-scholen: leerkrachten van vervroegd eibo-scholen geven vaker aan authentiek Engelstalig beeld- en geluidsmateriaal te gebruiken. Ook laten ze leerlingen vaker een werkstuk, een verhaaltje, gedichten, liedjes, brief, e-mail of bericht via social media in het Engels schrijven dan leerkrachten van reguliere eibo-scholen. Leerkrachten van reguliere eibo-scholen geven iets vaker aan rapportcijfers te gebruiken voor de overdracht van groep 7 naar 8 en ze geven vaker huiswerk voor Engelse leesvaardigheid dan leerkrachten van vervroegd eibo-scholen.

Wat betreft de trend in beleid, organisatie en het onderwijsleerproces op het gebied van Engels sinds 2012, volgden eibo-leerkrachten in 2018 vaker nascholing op het gebied van Engels. Ook integreren zij Engels iets vaker met andere vakken en gebruiken zij iets vaker Engelstalig tekstmateriaal in aanvulling op de methode. Ten opzichte van 2012 geven leerkrachten gemiddeld wat minder uur Engels in groep 8, dragen zij minder frequent gegevens over Engels over naar het voortgezet onderwijs en maken zij minder gebruik van authentiek Engelstalig beeld- en geluidmateriaal. Ook verschoof de prioritering binnen het onderwijs op het gebied van Engels van luisteren (hoogste prioriteit in 2012) naar woordenschat (hoogste prioriteit in 2018). Net als in 2012 krijgen in 2018 schrijven en grammatica de minste aandacht, maar wordt over grammatica (en woordenschat) wel vaak huiswerk gegeven. Ook is woordenschat nog altijd de meest getoetste vaardigheid. De wijze van overdracht van gegevens van groep 7 naar groep 8 veranderde niet sterk, net als de gehanteerde werkvormen en het gebruik van toetsen. In 2018 maken leerkrachten nog steeds het meest gebruik van methodegebonden toetsen en is van methodeonafhankelijk toetsen nauwelijks sprake. Een kanttekening bij de verschillen tussen 2012 en 2018 is dat we niet goed kunnen nagaan of het betekenisvolle verschillen betreft.

Attitude en achtergrondkenmerken

In welke mate voelen leerlingen zich vertrouwd met het spreken van Engels? En komen ze ook buiten de Engelse les veel in aanraking met de Engelse taal? Wat is het opleidingsniveau van de leerkrachten voor het vak Engels? Hoe hoog schatten ze hun eigen Engelse vaardigheid en die van hun leerlingen in?

In dit hoofdstuk gaan we in op de achtergrondkenmerken van zowel leerlingen als leerkrachten en hun attitude tegenover Engels. Om hier zicht op te krijgen, vroegen we ze om een vragenlijst in te vullen. In totaal hebben 2.088 groep 8-leerlingen van de 95 deelnemende basisscholen de leerlingvragenlijst ingevuld. In deze vragenlijst stonden vragen over hun:

- houding ten opzichte van Engels (zoals attitude en *linguistic self-confidence*);
- buitenschools gebruik van Engels;
- ingeschatte eigen vaardigheid;
- thuistaal.

In de leerkrachtvragenlijst, ingevuld door 109 leerkrachten van 90 deelnemende scholen, stonden naast vragen over het onderwijsleerproces (zie hoofdstuk 1) vragen over:

- ervaring en opleiding;
- buitenschools gebruik van Engels;
- zelfinschatting van Engelse vaardigheden;
- inschatting van de leerlingvaardigheden op het gebied van Engels;
- waardering voor Engels in het primair onderwijs;
- algemene achtergrondkenmerken, bijvoorbeeld moedertaal en leeftijd.

In dit hoofdstuk geven wij de antwoorden van de leerlingen en leerkrachten op deze vragen.

Leerlingkenmerken

Attitude

Leerlingen beantwoordden een aantal vragen over de mate waarin zij Engels leuk, makkelijk en belangrijk vinden. Samen geven deze vragen de attitude van de leerling tegenover Engels weer. Een positievere attitude tegenover een vreemde taal, zoals Engels, bevordert het aanleren van deze taal (Masgoret & Gardner, 2003).

Een voorbeeld van een attitudevraag uit de leerlingvragenlijst is:
Vind je het belangrijk voor jouw toekomst om goed Engels te leren?

☐ Ik heb er geen mening over.
☐ Ja, ik vind Engels belangrijk.
☐ Nee, ik vind Engels niet zo belangrijk.

Op basis van de scores op de attitudevragen is een schaal gemaakt van 0 (zeer negatieve attitude) tot 10 (zeer positieve attitude). Met een gemiddelde score van 6,6 hebben leerlingen een (vrij) positieve attitude tegenover Engels. Er is geen significant verschil in attitude tussen leerlingen op vvto- en eibo-scholen.

Linguistic self-confidence

Naast een positieve attitude tegenover Engels is het voor de verdere ontwikkeling van de taalvaardigheid belangrijk dat leerlingen Engels durven te gebruiken. Dit vertrouwen noemen we ook wel het *linguistic self-confidence*. Een van de kerndoelen voor Engels in het primair onderwijs (kerndoel 14) richt zich dan ook op het ontwikkelen van een attitude waarbij leerlingen zich durven te uiten in het Engels (SLO, 2006).

Op basis van vijf vragen is een schaal gemaakt om de durf van leerlingen om Engels te gebruiken te meten. Een voorbeeld van een van deze vragen is:
Stel je voor: je bent op vakantie. Kinderen vragen in het Engels of je mee wilt spelen. Wat doe je?

- ☐ Je schudt nee, want je denkt dat je Engels niet goed genoeg is.
- ☐ Je knikt ja, maar maakt in je beste Engels duidelijk dat je ze niet zo goed verstaat.
- ☐ Je zegt "yes" en speelt in het Engels mee.

De schaal, gebaseerd op de scores op alle vijf vragen samen, loopt van 0 (zeer weinig vertrouwen) tot 12 (maximaal vertrouwen). Gemiddeld scoren leerlingen een 8,1. Dat geeft aan dat leerlingen niet weglopen voor het gebruiken van Engels, maar ook niet overlopen van zelfvertrouwen om dit te doen. Er is geen significant verschil tussen de scores van vvto- en eibo-leerlingen. Op de afzonderlijke items verschillen de reacties van leerlingen op vvto- en eibo-scholen dan ook niet van elkaar, behalve bij de vraag "Stel je voor: er is op tv een Engelse tekenfilm die je graag wilt zien, maar de film heeft geen ondertiteling. Wat doe je?". Vvto-leerlingen reageerden hierop vaker dan eibo-leerlingen met een antwoord dat van vertrouwen getuigt (55 procent versus 47 procent).

Buitenschools gebruik Engels door leerlingen

De mate waarin leerlingen ook buiten school in aanraking komen met Engels blijkt samen te hangen met hun vaardigheid in Engels. Zo liet onderzoek zien dat buitenschools contact een goede voorspeller is van de luister- en leesvaardigheden van tien- tot elfjarigen die de taal leren (Muñoz & Lindgren, 2011). Informeel buitenschools gebruik van Engels beïnvloedt ook de prestaties op het gebied van receptieve grammaticale kennis bij zeven- tot negenjarigen (Muñoz, Cadierno & Casas, 2018).

In de leerlingvragenlijst staan vijftien vragen om het buitenschools gebruik van Engels in kaart te brengen. Elke vraag beschrijft een activiteit met de Engelse taal waarbij de leerling aan kon geven hoe vaak hij of zij dit doet. Voorbeelden van deze vragen naar buitenschools gebruik zijn:

Heb je wel eens in het Engels gechat, bijvoorbeeld via een chatprogramma of via een online game?

- ☐ Ja, dat doe ik wel vaker in het Engels.
- ☐ Ja, een of twee keer.
- ☐ Nee, dat heb ik nog nooit gedaan in het Engels.

Hoe vaak ben jij buiten school met Engels bezig?
Een boek of tijdschrift in het Engels lezen:

- ☐ Nooit.
- ☐ Soms (Eén keer per week of minder).
- ☐ Best vaak (elke week twee of drie keer).
- ☐ Heel vaak (bijna elke dag).

Hoeveel tijd besteed je per dag ongeveer aan het lezen, luisteren of schrijven in het Engels? Denk aan YouTube, gamen, social media, Spotify, Netflix, series op tv of Engels praten met bijvoorbeeld je Engelstalige buurjongen of klasgenootje.

☐ minuten.
☐ Tussen 1 en 10 minuten.
☐ Tussen 10 en 30 minuten.
☐ Tussen 30 en 60 minuten.
☐ Meer dan 1 uur.

Samen vormen de vragen een schaal die loopt van 0 tot 38, waarbij een hogere score meer buitenschools gebruik aangeeft. Gemiddeld scoren leerlingen een 18,9. Leerlingen komen dus duidelijk ook buitenschools in contact met het Engels. Weinig leerlingen scoren echter heel hoog op de schaal. Er zijn met andere woorden niet of nauwelijks leerlingen die buiten schooltijd heel intensief in aanraking komen met de Engelse taal. Eibo- en vvto-leerlingen verschillen niet significant van elkaar in hun gemiddelde buitenschools gebruik.

Zelfinschatting leerlingen luisteren, lezen, schrijven en spreken

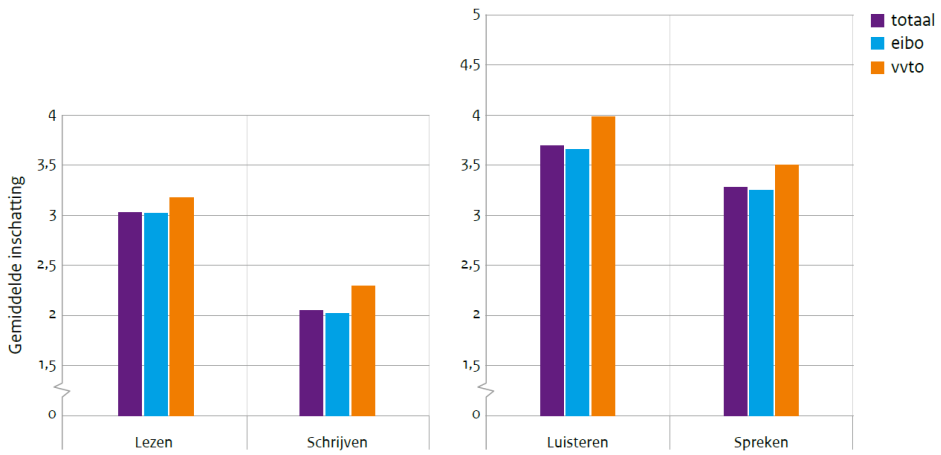
In de vragenlijst reageerden leerlingen op stellingen over hun eigen vaardigheid op het gebied van lezen, luisteren, spreken en schrijven. Deze stellingen zijn vereenvoudigde versies van de *can do*-beschrijvingen uit het ERK en varieerden van niveau (van A1- en A2- tot B1-niveau)[3]. Bij elke stelling konden leerlingen aankruisen of ze de genoemde activiteit al wel of nog niet beheersten.

Voorbeeld van een stelling voor luisteren op A1-niveau:
Ik kan simpele zinnen begrijpen in een gesprek over familie en het dagelijks leven.

☐ Ja.
☐ Nog niet.

Op basis van deze stellingen zijn vier zelfinschattingsschalen gemaakt: voor lezen, luisteren, spreken en schrijven. De schalen voor lezen en schrijven bevatten elk vier stellingen (mogelijke score tussen 0 en 4) en de schalen voor luisteren en spreken bevatten vijf stellingen (mogelijke score tussen 0 en 5), zie figuur 2.1.4a.

figuur 2.1.4a Zelfinschatting lezen, luisteren, spreken en schrijven in het engels (n_{totaal}=2.047, n_{eibo}=1.357, n_{vvto}=690)



[3] Zie hoofdstuk 1 in deel c van deze rapportage voor meer informatie over het erk.

Leerlingen schatten hun eigen leesvaardigheid vrij positief in met een gemiddelde score van 3 op een maximum van 4. Dat geldt ook voor spreken (gemiddeld 3,3 van 5) en luisteren (gemiddeld 3,7 van 5). Leerlingen zijn wat minder overtuigd van hun eigen schrijfvaardigheid: hier halen leerlingen een gemiddelde score van 2 op een maximum van 4. De relatief lage zelfinschatting van leerlingen op het gebied van schrijven komt wellicht door de beperkte aandacht voor schrijfvaardigheid in lesmethoden.

Vvto-leerlingen schatten zichzelf op alle vaardigheden significant hoger in dan eibo-leerlingen. Wanneer we binnen de groep eibo-leerlingen een onderscheid maken tussen regulier en vervroegd eibo-leerlingen, blijkt dat bij lezen de vvto-leerlingen zichzelf vooral hoger inschatten dan de reguliere eibo-leerlingen. Er is geen significant verschil tussen de zelfinschatting van vvto-leerlingen en vervroegd eibo-leerlingen op het gebied van lezen.

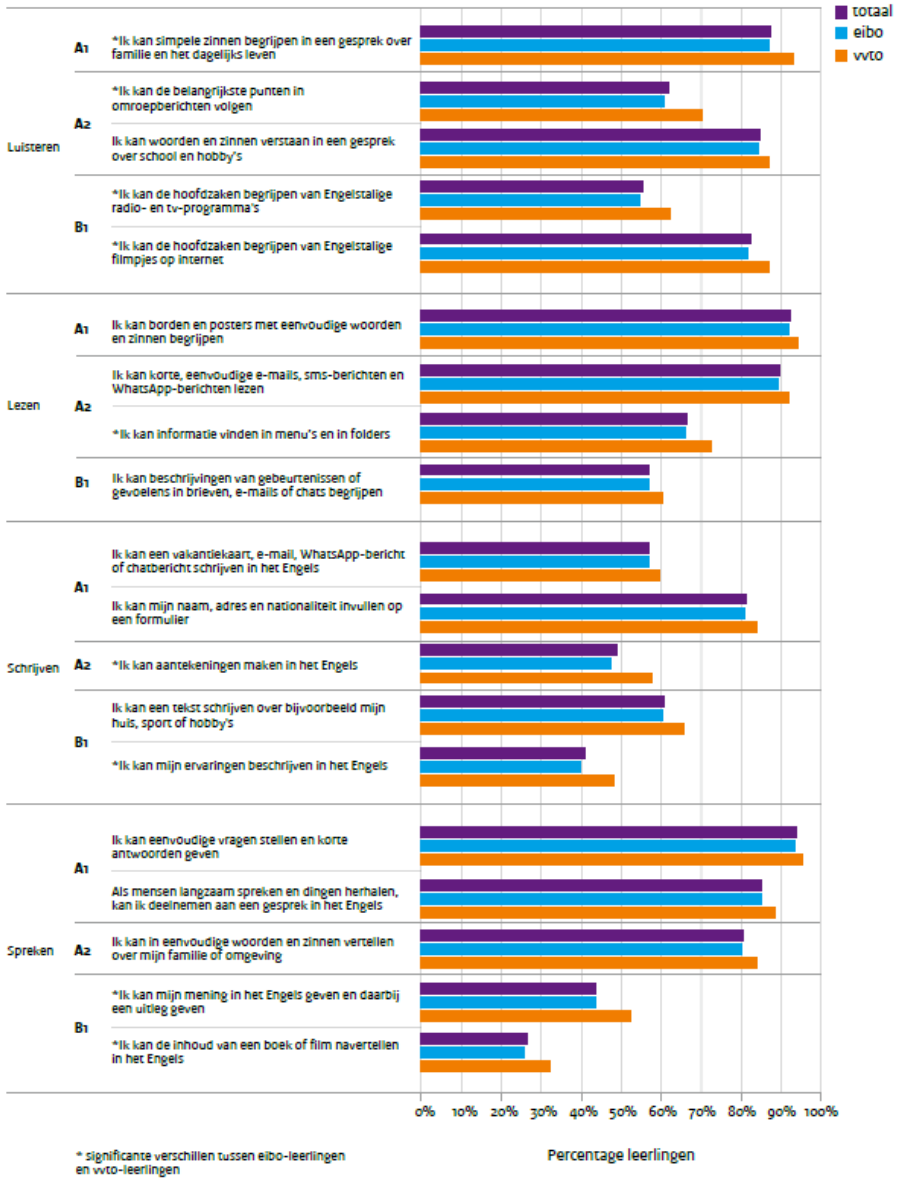
Figuur 2.1.4b op de volgende pagina geeft per vaardigheid de stellingen[4] weer met daarbij het percentage leerlingen dat inschat de betreffende activiteit te beheersen.

De meeste leerlingen schatten in de A1-activiteiten voor luisteren, lezen, schrijven en spreken te beheersen. Leerlingen zijn minder overtuigd van hun vaardigheid om een vakantiekaart, e-mail, WhatsApp- of chatbericht in het Engels (A1) te kunnen schrijven. 43 procent geeft aan dit nog niet te kunnen. Over de beheersing van de A2- en B1-activiteiten voor luisteren, lezen, schrijven en spreken zijn leerlingen over het algemeen minder zeker. Bij de activiteiten voor luisteren en schrijven valt daarbij wel op dat leerlingen activiteiten die op B1-niveau zijn ingeschaald, soms beter zeggen te beheersen dan activiteiten op (het eenvoudigere) A2-niveau. Bij luisteren geldt dit bijvoorbeeld voor het begrijpen van de hoofdzaak van Engelstalige filmpjes op internet (luisteren B1-niveau) in vergelijking met het kunnen volgen van de belangrijkste punten in omroepberichten (luisteren A2-niveau).

Als we kijken naar de verschillen tussen leerlingen van vvto- en eibo-scholen, valt op dat vvto-leerlingen een aantal activiteiten significant beter zeggen te beheersen dan eibo-leerlingen. Dit geldt voor alle activiteiten met een asterisk in figuur 2.1.4b. Als we inzoomen op deze verschillen, blijkt dat de lagere zelfinschatting van de eibo-leerlingen vaak voortkomt uit de zelfinschatting van leerlingen op de reguliere eibo-scholen. Leerlingen op reguliere eibo-scholen denken minder vaak de betreffende activiteiten te beheersen dan leerlingen op vervroegd eibo-scholen en vvto-scholen.

4 Voor schrijven zijn er vijf stellingen voorgelegd. Een van de stellingen (‘ik kan mijn naam, adres en nationaliteit invullen op een formulier.’) bleek echter niet goed te passen op de schaal ‘zelfinschatting schrijfvaardigheid’. Vandaar dat de schaal op vier van de vijf stellingen is gebaseerd (zie voor meer informatie de technische rapportage bij de peiling engels).

figuur 2.1.4b Zelf ingeschatte vaardigheden (n_{totaal}=2.026, n_{eibo}=1.345, n_{vvto}=684)



Inschatting leerlingvaardigheden door leerkracht

We vroegen niet alleen leerlingen hoe zij hun vaardigheden inschatten. Ook leerkrachten gaven een inschatting van de vaardigheden van hun leerlingen op het gebied van Engels. Per vaardigheidsgebied vroegen wij hen voor 3 concrete activiteiten aan te geven of zij denken dat de 20 procent best presterende leerlingen in groep 8 dit kunnen.

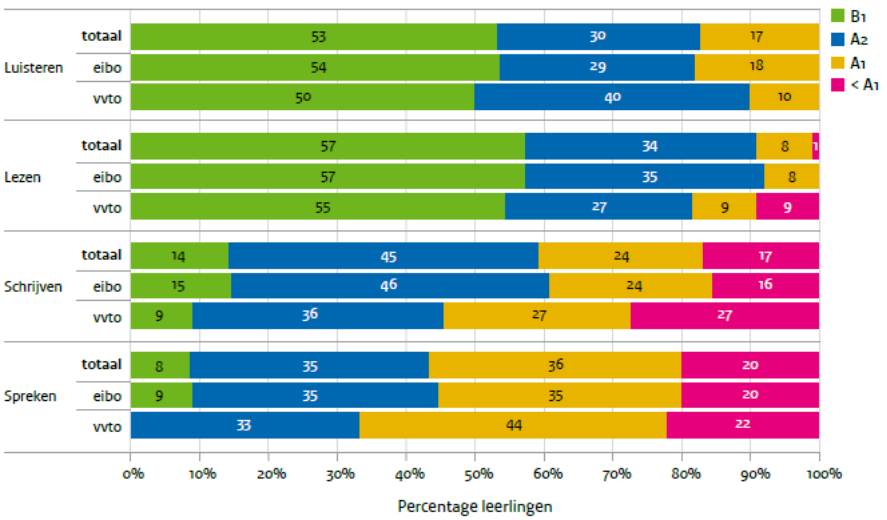
Een voorbeeld van zo'n activiteit is:

Mijn leerlingen kunnen vertrouwde namen, woorden en zeer eenvoudige Engelse zinnen begrijpen, bijvoorbeeld in mededelingen, op posters en in catalogi.

☐ Ja.
☐ Nog niet.

De gemiddelde inschattingen zijn weergegeven in figuur 2.1.5a. Daaruit blijkt dat leerkrachten de lees- en luistervaardigheid van hun leerlingen gemiddeld hoger inschatten dan de spreek- en schrijfvaardigheid. De inschatting die vvto-leerkrachten van hun leerlingen maken, verschilt vrijwel niet van de inschattingen die eibo-leerkrachten van hun leerlingen maken. Alleen het aandeel leerlingen waarvan vvto-leerkrachten inschatten dat deze nog niet A1-niveau halen voor lezen is met 9 procent significant hoger dan de inschatting van eibo-leerkrachten (0 procent).

figuur 2.1.5a inschatting erk-niveaus van de 20 procent best presterende leerlingen door leerkrachten (*n*=104-106)



Thuistaal en geboorteland ouders

Om beter zicht te krijgen op de taalachtergrond van de leerlingen, beantwoordden zij vragen over de taal die ze thuis spreken met hun vader en moeder en het geboorteland van hun ouders. De meeste leerlingen gaven aan dat hun vader (81 procent) en moeder (82 procent) in Nederland zijn geboren. Van 76 procent van de leerlingen is Nederland het geboorteland van beide ouders. Eibo- en vvto-leerlingen verschillen hierin niet van elkaar.

De meeste leerlingen spreken thuis Nederlands (97 procent). Van de leerlingen gaf 60 procent aan thuis uitsluitend Nederlands te spreken, 22 procent van de leerlingen spreekt thuis (ook) Engels en 25 procent spreekt thuis (ook) een andere taal dan Nederlands of Engels[5]. De meeste leerlingen worden thuis door zowel hun vader als moeder in het Nederlands aangesproken (92 procent)[6]. Van de leerlingen gaf 11 procent aan dat hun vader Engels met hen spreekt en 12 procent dat hun moeder Engels met hen spreekt. Verder wordt 7 procent thuis door beide ouders in het Engels aangesproken. Er zijn geen verschillen in thuistaal tussen leerlingen van eibo- en vvto-scholen.

[5] de percentages tellen bij deze vraag op tot boven de 100 procent omdat leerlingen bij deze vraag meerdere hokjes konden aankruisen.

[6] we vroegen leerlingen: "welke taal spreekt je moeder/verzorgster met jou?" en "welke taal spreekt je vader/verzorger met jou?". leerlingen konden daarbij kiezen voor nederlands, engels, anders, of een combinatie hiervan.

LEERLINGATTITUDES EN -KENMERKEN IN HET KORT

Leerlingen, zowel op eibo- als vvto-scholen, hebben gemiddeld een licht positieve attitude tegenover Engels. Uit de vragen naar de *linguistic self-confidence* van leerlingen, hun durf om Engels te spreken, blijkt dat leerlingen niet weglopen voor het gebruiken van Engels, maar ook niet overlopen van zelfvertrouwen om Engels te gebruiken. Ook buiten school komen leerlingen in aanraking met het Engels, al blijkt dit niet heel intensief te zijn. Eibo- en vvto-leerlingen verschillen hierin niet van elkaar.

Vvto-leerlingen schatten hun Engelse vaardigheden op het gebied van lezen, luisteren, spreken en schrijven hoger in dan eibo-leerlingen. Het valt op dat leerlingen zichzelf op het gebied van schrijven relatief laag inschatten. Dit komt wellicht door de beperkte aandacht voor schrijfvaardigheid in de lesmethoden.

Leerkrachten schatten de Engelse lees- en luistervaardigheid van hun leerlingen beduidend hoger in dan hun spreek- en schrijfvaardigheid. De inschatting die vvto-leerkrachten van hun leerlingen maken, verschilt vrijwel niet van de inschattingen die eibo-leerkrachten van hun leerlingen maken. Alleen voor lezen schatten vvto-leerkrachten vaker dan eibo-leerkrachten in dat hun leerlingen het A1-niveau niet behalen.

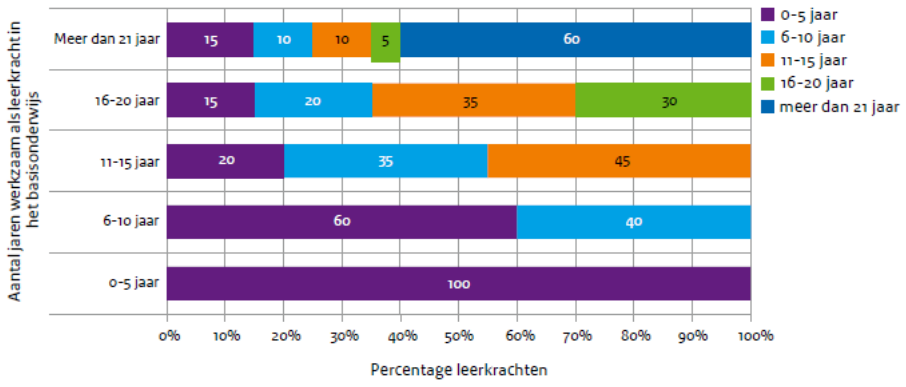
Van driekwart van de leerlingen is Nederland het geboorteland van beide ouders. De meeste leerlingen spreken thuis Nederlands. Een vijfde van de leerlingen spreekt thuis (ook) Engels en een kwart van de leerlingen spreekt thuis (ook) een andere taal dan Nederlands of Engels. Er zijn geen verschillen in thuistaal tussen leerlingen van eibo- en vvto-scholen.

Leerkrachtkenmerken

Ervaring en opleiding

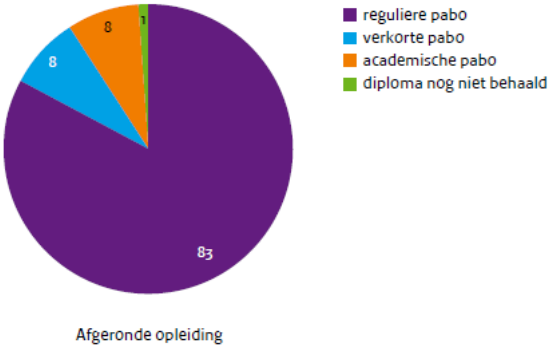
Ongeveer de helft van de leerkrachten heeft tussen de 0 en 10 jaar werkervaring als leerkracht in het basisonderwijs. Ongeveer een vijfde (19 procent) werkt al 21 jaar of langer als leerkracht in het basis- onderwijs. Deze ervaring overlapt niet een-op-een met ervaring in het geven van Engels aan leerlingen in het basisonderwijs (figuur 2.2.1a). Van de leerkrachten met de meeste jaren ervaring als leerkracht,
heeft 60 procent evenveel ervaring met het geven van Engels. 40 procent geeft korter Engels dan de totale periode die ze als leerkracht werkzaam zijn.

figuur 2.2.1a ervaring met geven van engels naar jaren werkzaam als leerkracht in het basisonderwijs (*n*=108)



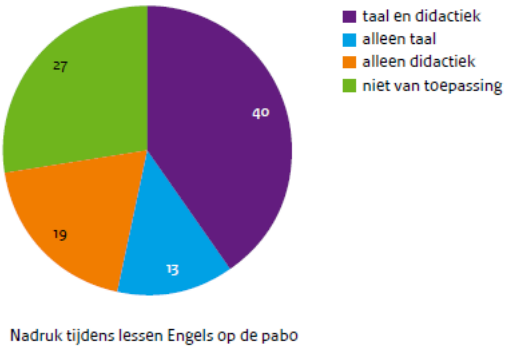
Gevraagd naar hun opleidingsachtergrond blijkt dat het merendeel van de leerkrachten de reguliere pabo heeft afgerond (83 procent), 16 procent heeft de verkorte of academische pabo doorlopen (figuur 2.2.1b).

figuur 2.2.1b afgeronde opleiding van leerkrachten engels (*n*=103)



Ruim driekwart van de leerkrachten volgde Engels op de pabo als verplichte module. Slechts een klein deel van de leerkrachten (6 procent) volgde Engels als keuzemodule. Figuur 2.2.1c laat zien waar de nadruk op lag tijdens de lessen Engels op de pabo. Bij de meeste leerkrachten (40 procent) was dit een combinatie van taal en didactiek. Ook beantwoordde een relatief groot deel van de leerkrachten (27 procent) deze vraag met 'niet van toepassing'. Over de omvang en inhoud van het vak Engels op de pabo is maar liefst 80 procent van de leerkrachten ontevreden.

figuur 2.2.1c nadruk tijdens lessen engels op de pabo (*n*=97)



Buitenschools gebruik Engels door leerkrachten

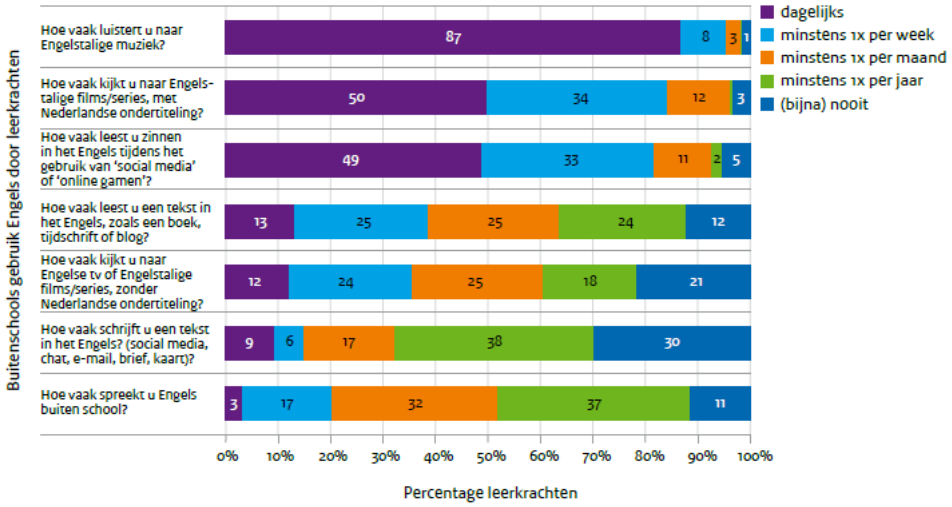
Leerkrachten kunnen de eigen Engelse taalvaardigheid bijhouden en verder ontwikkelen door deze in het dagelijks leven te gebruiken, zowel actief als passief. Dit is belangrijk, aangezien een hogere Engelse taalvaardigheid van de leerkracht de Engelse taalvaardigheid van leerlingen bevordert (Unsworth, Persson, Prins & De Bot, 2014)[7]. De leerkrachtvragenlijst bevatte daarom zeven vragen over de mate waarin de leerkracht het Engels buitenschools gebruikt. Figuur 2.2.2a laat zien in welke mate leerkrachten Engels buitenschools gebruiken.

Luisteren naar Engelstalige muziek is de meest frequente buitenschoolse activiteit: 87 procent van de leerkrachten doet dit dagelijks. Ook komen leerkrachten vaak met Engels in contact via Engelse films en series met Nederlandse ondertiteling en Engelse zinnen op social media.

[7] volgens het onderzoek van unsworth et al. (2014) is het beheersingsniveau van het engels van leerlingen met een leerkracht die een *native speaker* is of een *non-native speaker* met een goede beheersing van het engels (een *proficient user*, oftewel iemand met c-niveau binnen het erk) hoger dan dat van leerlingen met een leerkracht met een
b-niveau binnen het erk (de zogenaamde *independent user*), ook wanneer gecontroleerd wordt voor het aantal minuten per week waarin op school aandacht aan engels is besteed.

Gemiddeld over de activiteiten geven leerkrachten aan tussen de een keer per maand en een keer per week het Engels informeel te gebruiken. Hierin zien we geen verschillen tussen vvto- en eibo-leerkrachten.

figuur 2.2.2a buitenschools gebruik van engels door leerkrachten (*n*=108)

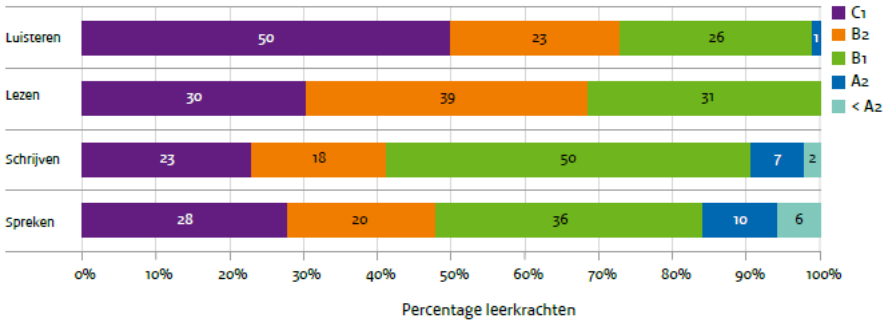


Zelfinschatting leerkrachten luisteren, lezen, schrijven en spreken

Volgens de Kennisbasis van de pabo is voor het verzorgen van Engels in het basisonderwijs sinds 2018 van leerkrachten een eigen taalvaardigheidsniveau van minimaal B2 vereist voor mondelinge taalvaardigheid, luistervaardigheid en woordenschat in relatie tot de specifieke context van het onderwijs[8]. Om te kijken hoe leerkrachten hun eigen taalvaardigheidsniveau inschatten, vroegen wij hen hier per vaardigheid een inschatting van te geven. Het gaat daarbij om de vaardigheden lezen, luisteren, schrijven en spreken.

Per vaardigheid gaven we 4 ERK-beschrijvingen, corresponderend met ERK-niveaus A2, B1, B2 en C1. Leerkrachten konden bij deze beschrijvingen aankruisen of ze het niveau nog niet of juist wel beheersten. Figuur 2.2.3a laat voor elke vaardigheid zien welk deel van de leerkrachten zichzelf op A2-, B1-, B2- en
C1-niveau inschat. Over het algemeen schatten leerkrachten hun luistervaardigheid het hoogst in: driekwart van alle leerkrachten schat zichzelf op minimaal B2-niveau in en de helft van de leerkrachten zelfs op niveau C1. De laagste inschattingen geven zij voor schrijf- en spreekvaardigheid. Een klein deel van de leerkrachten schat hun vaardigheid op deze inhoudsgebieden lager in dan op A2-niveau (respectievelijk 2 en 6 procent). Vvto- en eibo-leerkrachten verschillen niet significant in de zelf ingeschatte Engelse vaardigheid.

figuur 2.2.3a eigen inschatting van vaardigheid leerkracht (*n*=102-106)

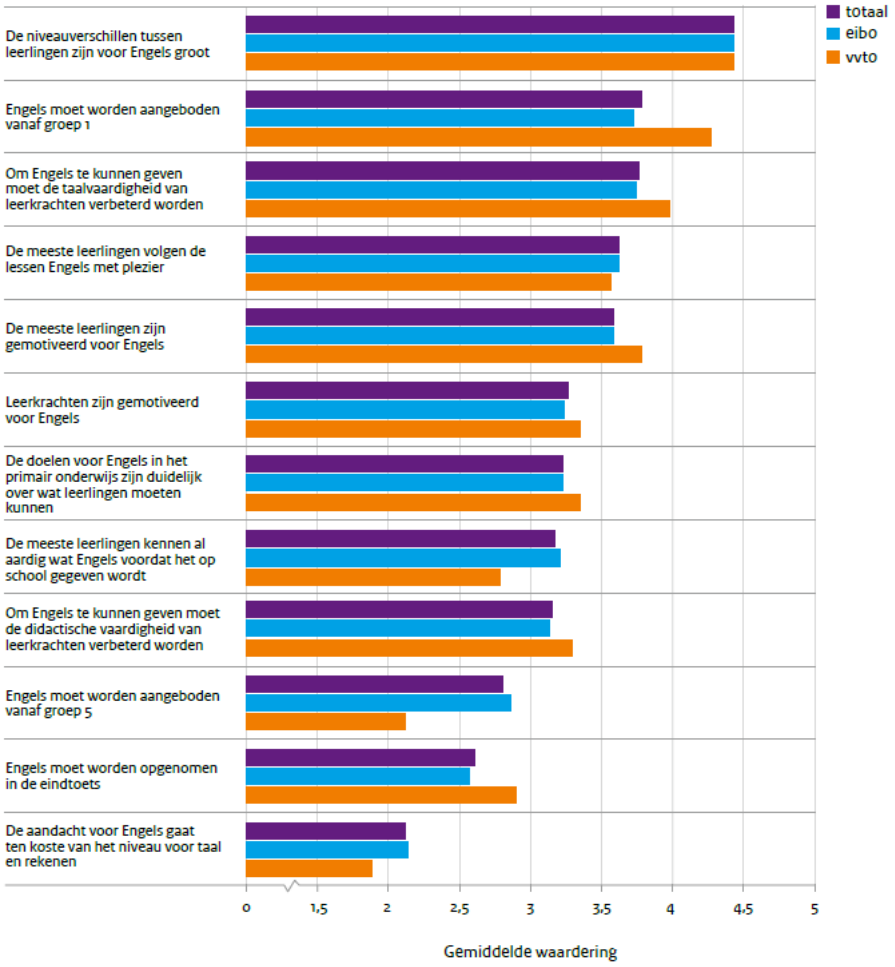


[8] Zie https://www.10voordeleraar.nl/documents/kennisbases_pabo/kennisbasispabo.pdf.

Waardering voor Engels in het basisonderwijs

We legden de leerkrachten twaalf stellingen voor over de plus- en minpunten van het vak Engels. Leerkrachten konden bij elke stelling aangeven in welke mate ze het met de stelling eens zijn op een schaal van 1 (helemaal mee oneens) tot 5 (helemaal mee eens). De meeste leerkrachten zijn het er helemaal mee eens dat de niveauverschillen tussen leerlingen voor Engels groot zijn. Dat de aandacht voor Engels mogelijk ten koste gaat van het niveau voor taal en rekenen, onderschrijven ze niet duidelijk. Zowel eibo- als vvto-leerkrachten zijn het meer eens met de stelling dat Engels aangeboden moet worden vanaf groep 1 dan vanaf groep 5. Ook in hun mening over de andere stellingen verschillen de eibo- en vvto-leerkrachten niet significant van elkaar.

figuur 2.2.4a gemiddelde score per stelling op schaal van 1, helemaal mee oneens tot 5, helemaal mee eens (*n*=102-107)



Achtergrondkenmerken van de leerkrachten

Uit achtergrondvragen in de leerkrachtvragenlijst komt naar voren dat het merendeel van de leerkrachten vrouw is (69 procent). De verdeling van het aantal leerkrachten naar leeftijd lijkt vrij evenredig. We zien dat een derde van de leerkrachten tussen de 30 en 40 jaar is. In totaal heeft zo'n twee derde een leeftijd tussen de 30 en 60 jaar.

Vrijwel alle leerkrachten zijn geboren in Nederland (96 procent) en beschouwen Nederlands als moedertaal (97 procent). Geen van de leerkrachten beschouwt Engels als moedertaal. Wel communiceert een kwart van de leerkrachten naast het Nederlands ook in het Engels. Andere talen die leerkrachten regelmatig naast het Nederlands spreken, zijn Fries, Duits, Arabisch, Italiaans, Turks, Spaans en Papiaments.

LEERKRACHTKENMERKEN IN HET KORT

Het merendeel van de leerkrachten heeft de reguliere pabo als opleidingsachtergrond, veelal met Engels als verplichte module. Vier vijfde van de leerkrachten is ontevreden over de omvang en inhoud van het vak Engels op de pabo. Het aantal jaar ervaring met het geven van Engels verschilt sterk per leerkracht en is vaak korter dan het aantal jaren ervaring als leerkracht in het basisonderwijs.

Leerkrachten schatten hun eigen Engelse vaardigheid het hoogst in voor luisteren en lezen: vrijwel alle leerkrachten schatten zichzelf op minstens B1-niveau in en, met name bij luisteren, een groot deel zelfs op C1-niveau. Minder overtuigd zijn ze van hun Engelse schrijf- en spreekvaardigheid. Een klein deel van de leerkrachten schat zijn vaardigheid op deze inhoudsgebieden zelfs lager in dan A2-niveau.

De meeste leerkrachten ervaren de niveauverschillen tussen leerlingen voor Engels als groot. Verder zijn zowel eibo- als vvto-leerkrachten het meer eens met de stelling dat Engels aangeboden moet worden vanaf groep 1 dan vanaf groep 5.

Vrijwel alle leerkrachten zijn geboren in Nederland en beschouwen Nederlands als moedertaal. Hoewel geen van de leerkrachten het Engels als moedertaal heeft, communiceert een kwart van de leerkrachten naast het Nederlands ook in het Engels. Buitenschools komen zowel vvto- als eibo-leerkrachten het meest in aanraking met de Engelse taal via Engelstalige muziek, films en series en social media.

Trend 2012-2018

Zijn er sinds 2012, het jaar van de vorige peiling Engels, veranderingen opgetreden in de attitude, achtergrondkenmerken en zelfinschatting van leerlingen en leerkrachten? Om hier zicht op te krijgen, vergelijken we de huidige resultaten met die van de vorige peiling Engels[9] (Geurts & Hemker, 2013). Net als voor de trendanalyses bij het aanbod van Engels geldt voor de leerkrachtgegevens dat we de verschillen alleen kunnen beschrijven. Door het ontbreken van de data van de leerkrachtvragenlijst van de peiling in 2012 is toetsing van de verschillen op significantie niet mogelijk. Dit deden we wel bij de vergelijking van achtergrondkenmerken van leerlingen op basis van antwoorden op de leerlingvragenlijst.

[9] de hier weergegeven percentages kunnen iets afwijken van de percentages die staan weergegeven in de rapportage van het peilingsonderzoek in 2012 (geurts & hemker, 2013), omdat antwoordcategorieën soms zijn samengenomen om ze vergelijkbaar te maken met de antwoordcategorieën zoals deze in 2018 zijn gehanteerd.

Trend achtergrondkenmerken leerlingen
Attitude, linguistic self-confidence en buitenschools gebruik

In de huidige peiling zijn voor het eerst schaalscores berekend voor zowel de leerlingattitude, *linguistic self-confidence* als buitenschools gebruik van Engels. Deze zijn dus nog niet te vergelijken met eerdere peilingen. Wel zijn veel vragen, zowel in de huidige peiling als in die van 2012, gesteld[10]. Voor attitude zijn er weinig opvallende verschillen. Iets meer leerlingen geven aan Engels op school een makkelijk vak te vinden (2012: 25 procent; 2018: 34 procent). Ook vinden ze het vak vaker leuk (2012: 41 procent; 2018: 48 procent). Over het belang van goed Engels voor de toekomst zijn leerlingen nog vrijwel even overtuigd (2012: 90 procent; 2018: 89 procent).

Door veranderingen in de vraagstelling kunnen we niet alle items voor *linguistic self-confidence* vergelijken. Op basis van de items die wel gelijk zijn gebleven, lijkt de durf van leerlingen in 2018 iets toegenomen ten opzichte van 2012 (2012: 48 procent; 2018: 61 procent). Het gebrek aan ondertiteling bij een Engelse tekenfilm schrikt leerlingen nu minder af dan in 2012 (2012: 34 procent; 2018: 48 procent). Engelstalige boeken benaderen ze ook vaker positief (2012: 13 procent; 2018; 18 procent). Hetzelfde geldt voor Engelstalige websites (2012: 18 procent; 2018: 23 procent). Op de vraag of leerlingen op vakantie mee durven te spelen als het ze in het Engels wordt gevraagd, geeft in 2018 echter 65 procent aan dit wel te willen ten opzichte van 75 procent in 2012. Het gaat hier in alle gevallen om zeer kleine verschillen.

Voor de meting van buitenschools gebruik van Engels verschilden de vragen te sterk om een vergelijking mogelijk te maken.

Zelfinschatting leerlingen

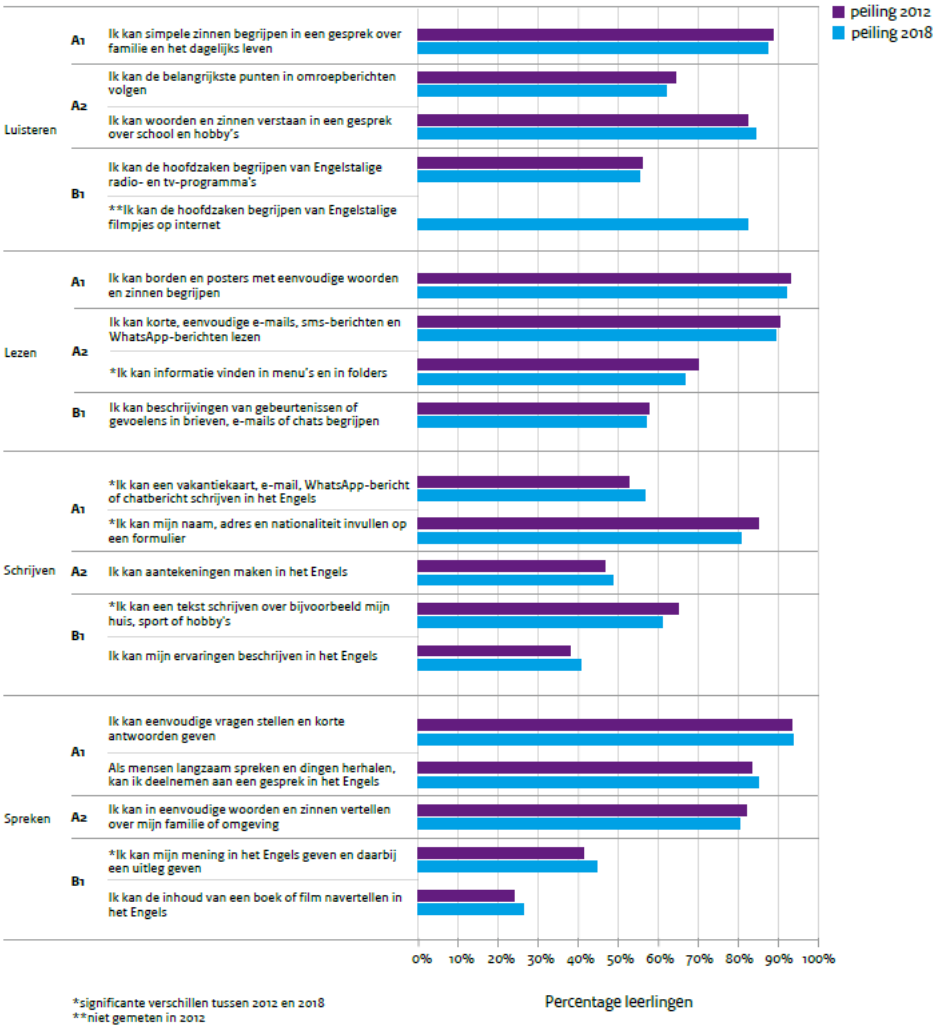
Om de zelfinschatting van leerlingen tussen 2012 en 2018 te vergelijken, maakten we zowel voor 2018 als 2012 zelfinschattingsschalen voor lezen, luisteren, spreken en schrijven (paragraaf 2.1.4). Uit de scores op deze schalen blijkt dat leerlingen hun eigen vaardigheden in 2012 en 2018 vergelijkbaar inschatten[11].

Figuur 2.3.1a geeft per vaardigheid de stellingen weer met daarbij het percentage leerlingen dat in 2012 en 2018 inschat de betreffende activiteit te beheersen. Het grootste verschil is te zien bij schrijven. Waar leerlingen in 2018 iets vaker aangaven een vakantiekaart, e-mail, WhatsApp- of chatbericht te schrijven (2012: 53 procent; 2018: 57 procent), schreven leerlingen in 2012 vaker een tekst over bijvoorbeeld hun huis, sport of hobby's (2012: 65 procent; 2018: 61 procent) en vulden zij vaker hun naam, adres en nationaliteit in op een formulier (2012: 85 procent; 2018: 81 procent).

[10] de attitudevragen zijn iets anders verwoord in beide peilingen. in 2018 is bijvoorbeeld een van de vragen: "vind je engels op school een gemakkelijk vak?". in 2012 was de formulering van dezelfde vraag: "John zegt: 'ik vind engels op school best een gemakkelijk vak.' ben je het met John eens?".

[11] luisteren 2012: 2,91 en 2018: 2,89; lezen 2012: 3,12 en 2018: 3,05; spreken 2012: 3,22 en 2018:3,30; schrijven 2012: 2,85 en 2018: 2,06. voor de zelfinschatting van luisteren komt de schaalscore voor 2018 niet helemaal overeen met de score zoals weergegeven in paragraaf 2.1.4 omdat de vaardigheid 'ik kan de hoofdzaken begrijpen van engelstalige filmpjes op internet.' in 2012 niet is bevraagd en om die reden niet kon worden meegenomen in de schaalberekening.

figuur 2.3.1a overzicht van scores op de zelfbeoordelingen per activiteit voor lezen, luisteren, spreken en schrijven (n_{2018}=2.026, n_{2012}=1.343)



Thuistaal

In beide jaren spreken verreweg de meeste leerlingen thuis Nederlands, al spreken sinds 2012 iets meer leerlingen thuis Nederlands (2012: 93 procent; 2018: 97 procent). Ook noemen zij het spreken van een andere taal dan Nederlands of Engels in 2018 vaker (2012: 13 procent; 2018: 25 procent). Daarentegen lijkt Engels thuis net iets minder te worden gesproken: in 2012 sprak meer dan een kwart van de leerlingen thuis Engels (27 procent), in 2018 is dit 22 procent. Dit betreft allemaal significante, maar kleine verschillen.

Trend achtergrondkenmerken leerkrachten

Ervaring en opleiding

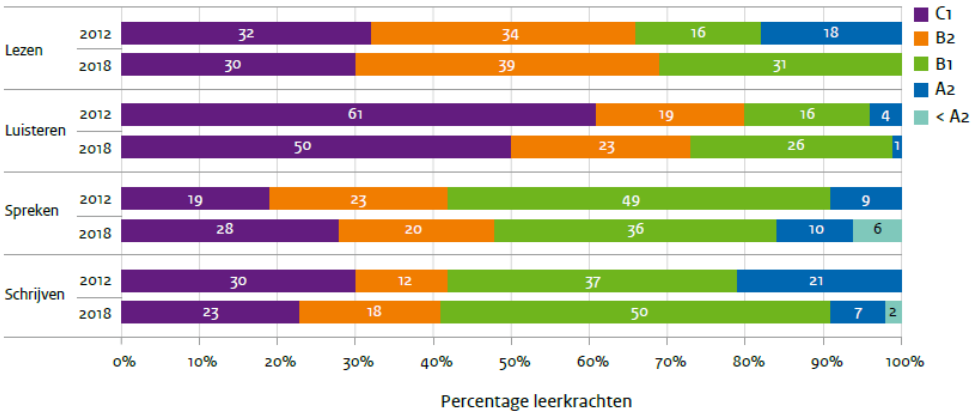
In 2018 geeft ruim driekwart van de leerkrachten aan Engels op de pabo als verplichte module te hebben gevolgd. Dit is een stuk meer dan in 2012: toen was dit slechts 13 procent van de leerkrachten in het reguliere basisonderwijs. Volgens de rapportage volgde in 2012 echter 49 procent een keuzemodule Engels op de pabo. Dit is in 2018 slechts 6 procent.

In 2018 is 20 procent van de leerkrachten tevreden over de omvang en inhoud van Engels op de pabo. Dit is een lichte stijging ten opzichte van 2012 toen 11 procent van de leerkrachten tevreden was.

Zelfinschatting leerkrachten

Een globale vergelijking van de inschatting die leerkrachten van hun eigen vaardigheden maken, is weergegeven in figuur 2.3.2a. Als we kijken naar het percentage leerkrachten dat zichzelf minimaal op het beoogde niveau B2 inschat in beide peilingen, valt op dat dit aandeel in 2018 hoger is voor lezen (2018: 69 procent; 2012: 66 procent) en spreken (2018: 48 procent; 2012: 42 procent). Op het gebied van luistervaardigheid schatten nu juist minder leerkrachten zichzelf op minimaal B2-niveau in: 73 procent ten opzichte van 80 procent in 2012. Voor schrijven is de zelfinschatting vrijwel gelijk gebleven: 42 procent van de leerkrachten schat zichzelf in 2012 op minimaal B2-niveau in tegenover 41 procent in 2018.

figuur 2.3.2a inschatting eigen vaardigheid leerkrachten in peiling 2012 en 2018 (n_{2012}=57, n_{2018}=102-106)



Waardering voor Engels in het basisonderwijs

Ook in de vorige peiling beantwoordden leerkrachten stellingen over het vak Engels in het basisonderwijs. Voor een aantal stellingen kunnen we de reacties van leerkrachten wel globaal vergelijken met die in 2012.

Zo is in de huidige peiling twee derde van de leerkrachten het (helemaal) eens met de stelling dat Engels moet worden aangeboden vanaf groep 1. In 2012 was dit nog 41 procent. Ook zijn minder leerkrachten het (helemaal) eens met de stelling dat Engels vanaf groep 5 moet worden aangeboden (2018: 30 procent, 2012: 40 procent).

Over het opnemen van Engels in de eindtoets zijn leerkrachten negatiever dan in 2012: 53 procent geeft aan het hiermee (zeer) oneens te zijn, in 2012 was dit 36 procent. Leerkrachten maken zich nog steeds weinig zorgen dat aandacht voor Engels ten koste gaat van het niveau voor taal en rekenen. In 2012 was 7 procent van de leerkrachten het hier (zeer) mee eens, in 2018 is dat 5 procent. Tot slot geeft 39 procent van de leerkrachten aan het (zeer) eens te zijn met de stelling dat leerkrachten gemotiveerd zijn voor Engels. In 2012 waren leerkrachten het hier vaker (zeer) mee eens (57 procent).

TREND IN HET KORT

We hebben de resultaten van 2018 afgezet tegen de resultaten uit 2012. Dit was echter alleen globaal mogelijk en niet op alle onderdelen.

De attitude van leerlingen tegenover Engels lijkt weinig veranderd. De durf van leerlingen om Engels te spreken, lijkt in 2018 iets toegenomen ten opzichte van 2012. De eigen inschatting van hun Engelse vaardigheid is in beide jaren vergelijkbaar.

Sinds 2012 lijken iets meer leerlingen thuis Nederlands te spreken. Daarentegen spreken zij in 2018 thuis net wat minder vaak Engels dan in 2012. Wel spreken zij in 2018 vaker een andere taal dan Nederlands of Engels.

Het aandeel leerkrachten dat aangeeft Engels als verplichte module te hebben gevolgd op de pabo is veel groter in 2018 dan in 2012. Over de inhoud en omvang van Engels op de pabo zijn leerkrachten in beide jaren weinig positief, maar in 2018 wel iets positiever.

De eigen inschatting die leerkrachten van hun Engelse vaardigheid maken, lijkt niet sterk veranderd. Voor lezen en spreken schatten in 2018 iets meer leerkrachten in het beoogde niveau B2 te beheersen. Voor luisteren schatten in 2018 juist minder leerkrachten hun niveau op minimaal B2 in vergelijking met 2012. Voor schrijfvaardigheid is deze zelfinschatting in 2012 en 2018 vrijwel gelijk.

Ten opzichte van 2012 lijken leerkrachten in de huidige peiling meer voorstander te zijn voor het aanbieden van Engels vanaf groep 1 in plaats van groep 5. Over het opnemen van Engels in de eindtoets zijn leerkrachten daarentegen negatiever dan in 2012.

Prestaties Engels

Hoe vaardig zijn leerlingen eind groep 8 op het gebied van Engels? In dit hoofdstuk geven we de resultaten weer van de Engelse taalvaardigheid van leerlingen aan het einde van het basisonderwijs op het gebied van gesprekken voeren, luisteren, lezen en woorden- schat. Ook vergelijken we hun prestaties met de prestaties in eerder peilingsonderzoek in 2012.

Om de vaardigheden van leerlingen in kaart te kunnen brengen, zijn specifiek voor dit peilingsonderzoek meetinstrumenten ontwikkeld voor luisteren, lezen, woordenschat en gesprekken voeren. Deze instrumenten richten zich op de communicatieve en sociale functie van taal, met andere woorden op het taalgebruik van leerlingen in zo authentiek mogelijke situaties. Bij de ontwikkeling van het instrumentarium waren de ERK-niveaus en de beschrijvingen daarvan leidend, zoals de wens was van domeinexperts, schoolleiders en leerkrachten tijdens een veldraadpleging over de te toetsen vaardigheden (Rose, 2016).

Niet alle leerlingen maakten alle onderdelen van het instrumentarium, omdat dit te veel tijd van de leerlingen zou vragen. Tijdens de klassikale afname van de toetsen voor luisteren, lezen en woordenschat voerden in totaal maximaal zes leerlingen per klas (buiten de klas) taken voor spreek- en gespreksvaardigheid uit. Ook maakten de leerlingen voor luisteren, lezen en woordenschat niet precies dezelfde opgaven. Door de omzetting van de toetsscores naar een onderliggende vaardigheidsschaal, kunnen we de prestaties van alle leerlingen echter wel samennemen.

Meer informatie over het instrumentarium is opgenomen in hoofdstuk 1 van deel C in dit rapport.

Europees referentiekader

Het ERK beschrijft voor Engels beheersingsniveaus voor de vaardigheden luisteren, lezen, schrijven, spreken (monoloog) en gesprekken voeren (interactie). Het ERK onderscheidt zes niveaus van beheersing waarbij A1 het laagste niveau is en C2 het hoogste. De niveaus A1 en A2 zijn de niveaus van een beginnende taalgebruiker, de niveaus B1 en B2 van een onafhankelijke taalgebruiker en de niveaus C1 en C2 van de vaardige taalgebruiker. Per vaardigheid en per niveau bevat het ERK globale beschrijvingen en gedetailleerde *can do*-descriptoren. Dit zijn korte, kernachtige uitspraken over wat iemand kan in de betreffende taal. In het leerplankader van SLO (2015) worden van leerlingen de eindniveaus A1, A2 en B1 verwacht voor de meer intensieve vormen van Engels op de basisschool. De instrumenten in het peilingsonderzoek zijn daarom ontwikkeld om de ERK-niveaus A1, A2 en B1 te meten.

Om de vaardigheid van leerlingen voor luisteren, lezen en gespreksvaardigheid te kunnen plaatsen in het licht van het ERK bepaalden experts in een inhoudelijke standaardbepaling waar de cesuren of 'grenspunten' liggen voor het beheersen van de ERK-niveaus A1, A2 en B1 (Ritzema et al., 2019). We gebruiken die grenspunten om de scores van de leerlingen te interpreteren: ze geven aan welke vaardigheidsscore de grens vormt tussen een ERK-niveau net wel of net niet beheersen. Bij de ERK-standaarden voor gespreksvaardigheid geldt de kanttekening dat deze slechts gebaseerd zijn op een beperkt aantal taken. Hierdoor zijn de standaarden niet representatief voor de beheersing van de eisen die het ERK stelt aan gespreksvaardigheid in het algemeen. Daarom is het van belang om de ERK-standaarden voor gespreksvaardigheid voorzichtig te interpreteren.

Woordenschat is een vaardigheid die in het ERK niet apart wordt onderscheiden; het maakt integraal deel uit van elk van de afzonderlijke vaardigheden. Voor woordenschat is dan ook geen ERK-standaard bepaald. Ook voor spreken is geen ERK-standaard bepaald, omdat deze vaardigheid uitsluitend is getoetst om een vergelijking te kunnen maken met de eerdere peiling in 2012. Hiervoor is gebruik gemaakt van een taak uit het peilingsonderzoek 2012 die destijds niet ontwikkeld is op basis van het ERK.

Prestaties

Gespreksvaardigheid

Mondelinge taalvaardigheid is het resultaat van verschillende componenten: uitspraak, vloeiendheid (inclusief tempo), woordkennis en kennis van grammatica (De Jong, Steinel, Florijn, Schoonen & Hulstijn, 2012). Er zijn drie belangrijke verschillen tussen taalproductie in de moedertaal en in de vreemde taal: onvolledige kennis van de vreemde taal, invloed van de eerste taal op de productie in de vreemde taal en een lager spreektempo in de vreemde taal (Kormos, 2014). Het is daarom essentieel dat leerlingen in de vreemde taal communicatieve strategieën leren inzetten om problemen op te lossen zoals ervaren gebreken in de eigen taalproductie en in het 'ontsleutelen' van de taalproductie van de gesprekspartner (Dörnyei & Scott 1997).

Bovenstaande betekent dat het voor het lesgeven in en toetsen van spreek- en gespreksvaardigheid van leerlingen ten eerste belangrijk is om gebruik te maken van taken die zoveel mogelijk lijken op authentieke communicatieve situaties in de vreemde taal. Bij de toetsing van spreek- en gespreksvaardigheid is het bovendien van belang de beoordeling te baseren op de prestaties in de verschillende taalcomponenten. De beschrijvingen in het ERK bieden hiervoor aanknopingspunten. De globale beschrijvingen van de ERK-niveaus A1 tot en met B1 voor gespreksvaardigheid zijn opgenomen in tabel 3.2.1a.

tabel 3.2.1a beschrijving erk-niveaus voor gespreksvaardigheid

Beheersingsniveau	Beschrijving
Interactie	
A1	leerling kan deelnemen aan een eenvoudig gesprek, wanneer de gesprekspartner bereid is om zaken in een langzamer spreektempo te herhalen of opnieuw te formuleren en helpt bij het formuleren van wat de leerling probeert te zeggen. leerling kan eenvoudige vragen stellen en beantwoorden die een directe behoefte of zeer vertrouwde onderwerpen betreffen.
A2	leerling kan communiceren over eenvoudige en alledaagse taken die een eenvoudige en directe uitwisseling van informatie over vertrouwde onderwerpen en activiteiten betreffen. leerling kan zeer korte sociale gesprekken aan, alhoewel deze meestal niet voldoende worden begrepen om het gesprek zelfstandig gaande te houden.
B1	leerling kan de meeste situaties aan die zich kunnen voordoen tijdens een reis in het gebied waar de betreffende taal wordt gesproken. leerling kan onvoorbereid deelnemen aan een gesprek over onderwerpen die vertrouwd zijn of de persoonlijke belangstelling hebben of die betrekking hebben op het dagelijks leven (bijvoorbeeld familie, vrijetijdsbesteding, werk, reizen en actuele gebeurtenissen).
Productie	
A1	leerling kan eenvoudige uitdrukkingen en zinnen gebruiken om de woonomgeving en de mensen die hij/zij kent te beschrijven.
A2	leerling kan een reeks uitdrukkingen en zinnen gebruiken om in eenvoudige bewoordingen familie en andere mensen, leefomstandigheden, de opleiding en huidige of meest recente baan te beschrijven.
B1	leerling kan uitingen op een simpele manier aan elkaar verbinden, zodat hij/zij ervaringen en gebeurtenissen, dromen, verwachtingen en ambities kan beschrijven. leerling kan in het kort redenen en verklaringen geven voor meningen en plannen. leerling kan een verhaal vertellen, of de plot van een boek of film weergeven en reacties beschrijven.

De gespreksvaardigheid van leerlingen is gemeten met drie praktische, in moeilijkheid oplopende taken waarin leerlingen in tweetallen een (gestructureerd) gesprek voerden. Vanwege het belang voor leerlingen om mondeling te kunnen communiceren, sloten de taken zoveel mogelijk aan bij de belevingswereld van leerlingen en zijn ze gebaseerd op gesprekssituaties waarin leerlingen mogelijk terecht komen. De meting van gespreksvaardigheid had tot doel de Engelse gespreksvaardigheid van individuele leerlingen in groep 8 vast te stellen. Hierbij is gekeken naar (1) inhoud, (2) kwaliteit en (3) vloeiendheid en interactie. Daarnaast zijn de gesprekken beoordeeld op de mate van Engelstalige interactie tussen de leerlingen.

De eerste taak die leerlingen kregen, is hoofdzakelijk een taak op A1-niveau, met enkele A2-kenmerken. De tweede opdracht is een A2-taak die ook uitingen op een hoger ERK-niveau uitlokt (A2+). De derde opdracht is een taak op niveau A2+/B1. Tabel 3.2.1b beschrijft de inhoud van de drie gesprekstaken. In hoofdstuk 1 van deel C staan de specifieke *can do*-descriptoren die bij de taken horen.

tabel 3.2.1b beschrijving van de gesprekstaken

Taak	Beoogd ERK-niveau	Omschrijving	Aantal beoordelings-aspecten
Taak 1: wie ben ik?	a1 en a2	de taak was een rollenspel waarbij leerlingen ieder een praatplaat over een fictieve persoon kregen. aan de hand van vraagkaartjes probeerden ze informatie van de ander te krijgen en informatie over hun fictieve persoon te geven. binnen de taak spraken de leerlingen met elkaar over eenvoudige, alledaagse onderwerpen.	54
Taak 2: wat spreken we af?	a2 en a2+	de leerlingen bleven dezelfde fictieve persoon als bij de eerste taak en probeerden een afspraak te maken. de leerlingen kregen ieder een agenda en ontvingen beurtelings kaartjes met vragen/antwoorden. gezien hun volle agenda moesten ze onderhandelen om tot de afspraak te komen. hierbij is het aanbrengen van samenhang tussen zinnen noodzakelijk.	15
Taak 3: wat vind jij ervan?	a2+ en b1	de leerlingen gingen in debat over de vraag of het goed of slecht is om veel te gamen. de ene leerling was voor en de andere leerling tegen. deze stellingname moesten zij onderbouwen aan de hand van informatie op kaartjes die door de testleider werden verdeeld.	18

De taken waren opgedeeld in deeltaken. De deeltaken zorgden voor structurering van het gesprek en waren zodanig samengesteld dat beide leerlingen minimaal een beurt hadden en zowel initiator als reactor waren. Het gesprek bij taak 1 bestond uit achttien deeltaken, zoals vragen naar naam, vragen naar leeftijd en vertellen over familie. Taak 2 bestond uit vijf deeltaken van het gesprek, zoals voorstellen om af te spreken. Taak 3 bestond uit zes deeltaken, zoals het geven van argumenten voor de stelling. Elke deeltaak is op een driepuntsschaal (0-onvoldoende, 1-voldoende en 2-goed) beoordeeld op de volgende aspecten:

1. inhoud: mate waarin de taak werd uitgevoerd;
2. kwaliteit: woordenschat, grammatica en samenhang;
3. vloeiendheid en interactie: tempo.

Alle gesprekken zijn op video opgenomen. Achteraf beoordeelden ERK-deskundigen de gesprekken met behulp van gestandaardiseerde beoordelingsformulieren.

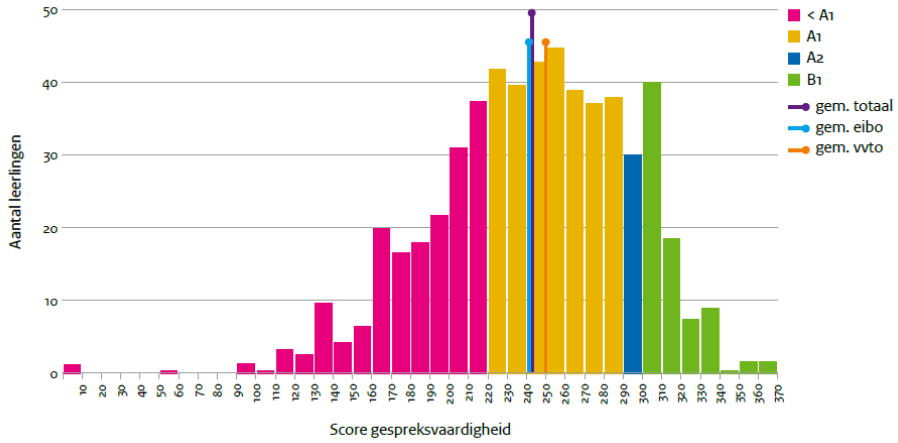
Per klas namen in principe zes leerlingen deel aan de gesprekstaken. De testleider besloot na elke taak of een of beide leerling(en) door mocht(en) naar de volgende taak. Als duidelijk was dat een van beide leerlingen duidelijk onder het beoogde niveau presteerde en de andere leerling niet, werd het volgende gesprek gevoerd tussen de leerling die het volgende niveau mogelijk wel aan kon en de testleider. Niet alle leerlingen deden dus alle gesprekstaken. De eerste taak voerden alle geselecteerde leerlingen uit, maar taak 2 en 3 is ofwel door twee leerlingen uitgevoerd of door een leerling en de testleider.

In totaal zijn 577 leerlingen geselecteerd om de gesprekstaken uit te voeren. Daarvan voerde 98 procent taak 1 uit, 79 procent ook taak 2 en 26 procent voerde vervolgens nog taak 3 uit. Uiteindelijk zijn de scores op de

drie taken omgezet naar een totaalscore op de vaardigheidsschaal voor gespreksvaardigheid. Daarmee is voor 561 leerlingen een vaardigheidsscore voor gespreksvaardigheid beschikbaar.

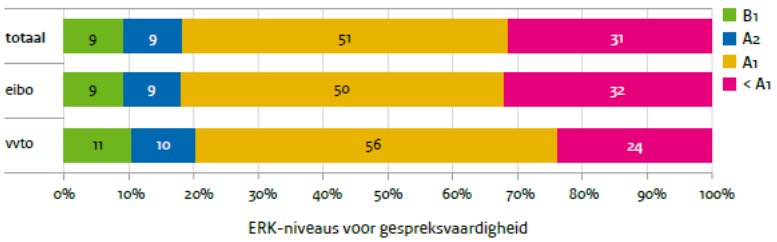
Figuur 3.2.1a toont de verdeling van de vaardigheidsscores voor gespreksvaardigheid. In de figuur is door kleurcoderingen zichtbaar welke scores corresponderen met welk ERK-niveau. De scores liggen tussen de 0 en 370. Gemiddeld behalen de leerlingen een score op A1-niveau (vaardigheidsscore 243). Leerlingen op de vvto-scholen behalen gemiddeld een iets hogere score dan leerlingen op eibo-scholen. Dit verschil is echter niet significant (eibo: 242, vvto: 250).

figuur 3.2.1a scoreverdeling voor gespreksvaardigheid (n_{totaal}=561)



Figuur 3.2.1b laat voor gespreksvaardigheid de verdeling van de leerlingen over de ERK-niveaus zien. Bijna 69 procent van de leerlingen behaalt aan het einde van het basisonderwijs minimaal A1-niveau voor Engelse gespreksvaardigheid; zo'n 31 procent behaalt A1-niveau nog niet. Ongeveer een vijfde van de leerlingen behaalt minimaal A2-niveau (18 procent), waarvan de helft (9 procent) zelfs minimaal B1-niveau. Leerlingen van vvto-scholen lijken iets vaker A1-niveau of hoger te behalen dan leerlingen van eibo-scholen. Dit verschil is echter niet significant.

figuur 3.2.1b ERK-niveaus voor gespreksvaardigheid (n_{totaal} =561, n_{eibo}=369 en n_{vvto}=192)



Naast de individuele prestatie is ook de interactie tussen leerlingen beoordeeld. Dit gebeurde wederom op basis van de videobeelden, maar door een andere beoordelaar dan diegene die de individuele gespreksvaardigheid van de betreffende leerlingen beoordeelde. Bij de beoordeling van de interactie gaven beoordelaars een score voor het geheel aan verbaal en non-verbaal gedrag dat de gesprekspartners tijdens de gesprekstaak lieten zien. Zij scoorden de interactie door een keuze te maken voor een van de volgende acht categorieën:

1. volledig Engelstalig;
2. deels Engelstalig, deels non-verbaal;
3. deels Engelstalig, deels Nederlandstalig;
4. deels Engelstalig, deels Nederlandstalig, deels non-verbaal;
5. deels Nederlandstalig, deels non-verbaal;
6. volledig non-verbaal;
7. volledig Nederlandstalig;
8. geheel afwezig (niet communicatief; stil; amper beweging).

Op deze wijze is de interactie van 283 leerlingparen beoordeeld. Per paar zijn somscores berekend over het totaalaantal deeltaken waarbij de paren punten kregen voor de eerste 4 categorieën van interactie (de milde interactiescore) of voor de eerste categorie (de strikte interactiescore). De scores geven dus informatie over de mate waarin leerlingen de taken volledig of deels in het Engels uitvoerden.

In totaal laten de leerlingen op de taken tussen de 30 en 100 procent volledig of deels Engelstalige interactie zien (de milde interactiescore). Gemiddeld spraken de paren 62 procent (op taak 1), 60 procent (op taak 2) en 64 procent (op taak 3) volledig of deels Engelstalig. Kijken we naar de mate waarin er sprake was van volledig Engelstalige interactie tussen de leerlingen, dan is daar gemiddeld in 33 procent (taak 1), 18 procent (taak 2) en 28 procent (taak 3) sprake van. Leerlingen van eibo- en vvto-scholen verschillen nauwelijks van elkaar in de mate waarin zij volgens de strikte en milde beoordeling volledig of deels Engelstalige interactie laten zien.

Luisteren

Luisteren is een complex proces en omvat vaardigheden als begrijpen, interpreteren en reflecteren binnen de context waarin luisteren plaatsvindt (Buck, 1991; Damhuis & Litjens, 2003; Krom, Ouborg & Kamphuis, 2001; Levelt, 1989). Luisteren in een tweede of vreemde taal vereist bekendheid met het klanksysteem en kennis over de waarschijnlijkheid van het voorkomen van combinaties van lettergrepen in de vreemde taal (Saffran, 2003). Woordkennis is noodzakelijk voor het herkennen van betekenis en kennis van de wereld voor het interpreteren van de gesproken tekst (zie bijvoorbeeld Flowerdew & Miller, 2005). Luisteren gaat vaak gepaard met kijken. Er zijn niet veel situaties waarin de luisteraar alleen op audio aangewezen is (alleen in telefoongesprekken, radio-uitzendingen of aankondigingen in openbare ruimtes). Voor jonge leerlingen speelt beeld dan ook een steeds belangrijkere rol. Daarnaast maken methoden en leerkrachten steeds meer en vaker gebruik van beeld als instructiemateriaal of om de leerstof te introduceren of te verduidelijken.

Voor de toetsing van luisteren is gebruik gemaakt van audio(visuele) fragmenten die wat betreft medium en onderwerp zoveel mogelijk aansluiten bij de belevingswereld van leerlingen. Alle opgaven vielen binnen de domeinen (1) dagelijks leven, (2) publiek domein en (3) school/opleiding. Gezien de hierboven genoemde ontwikkelingen in onze maatschappij op audiovisueel gebied en het streven naar zo authentiek mogelijke taken, behoorde een kleine driekwart van de opgaven bij audiovisuele fragmenten en ruim een kwart bij zuivere audiofragmenten. De geconstrueerde toetsen voor luistervaardigheid bevatten items die aansluiten bij het A1-, A2- en B1-niveau van het ERK. Er zijn twee deelvaardigheden gepeild, namelijk 'luisteren naar mededelingen en instructie' en 'kijken en luisteren naar audiovisuele media'. Tabel 3.2.2a geeft de globale beschrijving van de ERK-niveaus voor luistervaardigheid.

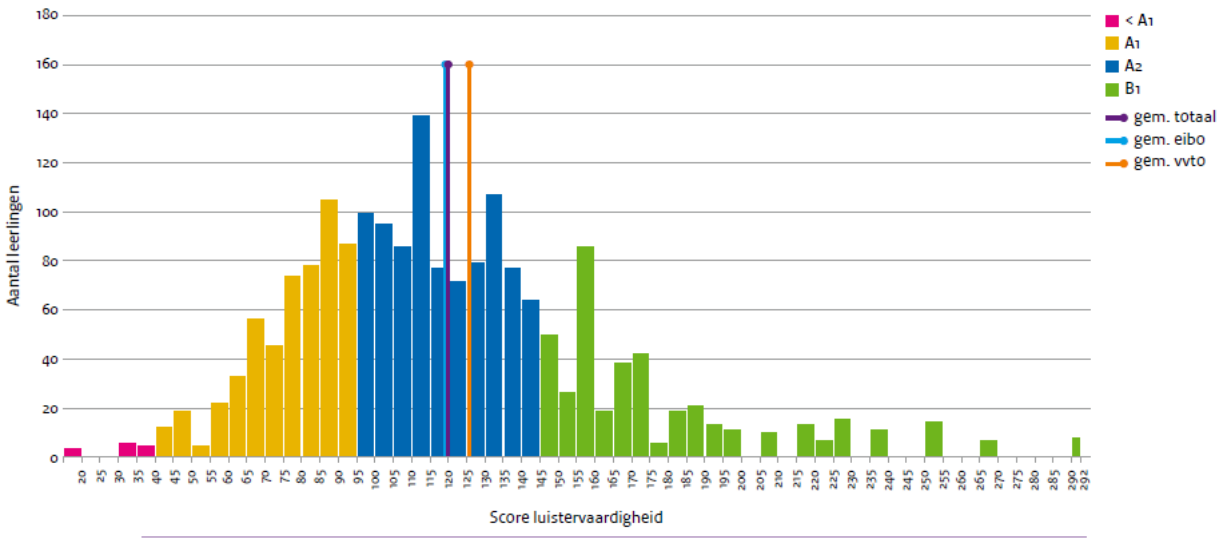
tabel 3.2.2a beschrijving erk-niveaus voor luistervaardigheid

Beheersingsniveau	Beschrijving
A1	leerling kan vertrouwde woorden en basiszinnen begrijpen die leerling zelf, zijn/haar familie en directe concrete omgeving betreffen, wanneer de mensen langzaam en duidelijk spreken.
A2	leerling kan zinnen en de meest frequente woorden begrijpen die betrekking hebben op gebieden die van direct persoonlijk belang zijn (bijvoorbeeld zeer eenvoudige informatie over leerling zelf en zijn/haar familie, winkelen, plaatselijke omgeving, werk). leerling kan de belangrijkste punten uit korte, duidelijke eenvoudige berichten en aankondigingen halen.
B1	leerling kan de hoofdpunten begrijpen wanneer in duidelijk uitgesproken standaardtaal wordt gesproken over vertrouwde zaken die leerling regelmatig tegenkomt op school, vrije tijd enzovoort. leerling kan de hoofdpunten van veel radio- of tv-programma's over actuele zaken of over onderwerpen van persoonlijk of beroepsmatig belang begrijpen, wanneer er betrekkelijk langzaam en duidelijk gesproken wordt.

In totaal waren er 48 items luistervaardigheid. Daarvan zijn 20 items ook in vorige peiling(en) gebruikt. Iedere leerling maakte 16 items, waarvan 9 audio-items en 7 audiovisuele items. Voor de audiofragmenten is gebruik gemaakt van (nieuws- en omroep)berichten over uiteenlopende onderwerpen. Bij deze fragmenten werd een bijbehorende foto op het beeldscherm getoond. Voor de video-opgaven zijn fragmenten van onder andere het Engelse jeugdjournaal, documentaires en 2 online vlogs gebruikt. Alle opgaven waren meerkeuzevragen met 3 of 4 antwoordmogelijkheden. Om te voorkomen dat de vraagstelling de moeilijkheid van de opgaven zou kunnen beïnvloeden, is ervoor gekozen om de opgaven in het Nederlands te formuleren.

In figuur 3.2.2a staat de verdeling van de leerlingscores op de luistervaardigheidsschaal. De vaardigheidsscore van de leerlingen is gebaseerd op het aantal goed gemaakte opgaven en de moeilijkheid van de gemaakte opgaven. 58 leerlingen hadden alle 16 aan hen voorgelegde opgaven goed. De minimale score die leerlingen behaalden, was 1 opgave goed. De vaardigheidsscores liggen tussen de 0 en 292[12]. Gemiddeld scoren de leerlingen op A2-niveau (vaardigheidsscore 120). Leerlingen op vvto-scholen behalen gemiddeld een significant hogere score (126) dan leerlingen op eibo-scholen (119). Met name leerlingen op reguliere eibo-scholen scoren significant lager (114) dan leerlingen op vvto-scholen (126) en leerlingen op vervroegd eibo-scholen (124). De spreiding van de vaardigheidsscores is het grootst onder de reguliere eibo-leerlingen (scores tussen de 0 en 292) en het kleinst onder de vervroegd eibo-leerlingen (scores tussen de 40 en 292). De scores van de vvto-leerlingen liggen tussen de 20 en 292.

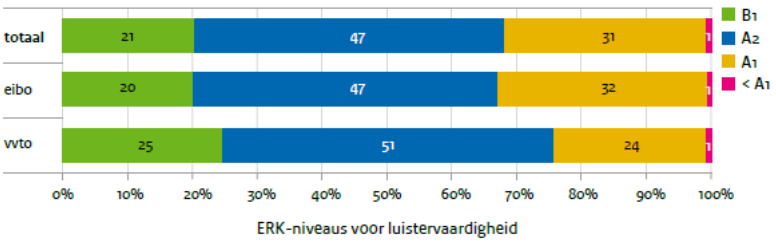
figuur 3.2.2a scoreverdeling voor luistervaardigheid (n_{totaal}=1.819)



12 De laagst behaalde toetsscore kreeg hier vaardigheidsscore 0.

Figuur 3.2.2b geeft voor luistervaardigheid de verdeling van de leerlingen over de ERK-niveaus. Meer dan 99 procent van de groep 8-leerlingen behaalt minimaal A1-niveau voor Engelse luistervaardigheid; minder dan 1 procent van de leerlingen behaalt dit niveau nog niet. Ruim twee derde van de leerlingen behaalt ook minimaal A2-niveau (68 procent), waarvan ongeveer een derde (21 procent) zelfs (minimaal) B1-niveau. Leerlingen van vvto-scholen behalen iets vaker A2-niveau en B1-niveau (respectievelijk 51 procent en 25 procent) dan leerlingen van eibo-scholen (respectievelijk 47 procent en 20 procent). Deze verschillen zijn echter niet significant.

Zoomen we nader in op de verschillen tussen vvto- en eibo-leerlingen door ook het onderscheid tussen reguliere en vervroegd eibo-scholen mee te nemen, dan zien we dat leerlingen van reguliere eibo-scholen significant vaker enkel A1-niveau behalen (36 procent) dan leerlingen van vervroegd eibo-scholen (28 procent) en dan vvto-scholen (24 procent). Leerlingen van vvto-scholen en vervroegd eibo-scholen behalen significant vaker B1-niveau (respectievelijk 25 procent en 23 procent) dan leerlingen van reguliere eibo-scholen (18 procent).



In figuur 3.2.2c staan voorbeelden van luisteropgaven, variërend in moeilijkheid. Op de liniaal staat de eerdergenoemde vaardigheidsschaal voor luistervaardigheid met daarbij vier voorbeeldopgaven uit de luistertoets. De gele streep op de liniaal geeft het niveau aan van een leerling die niveau A1 net beheerst, de blauwe streep het niveau van een leerling die A2-niveau net beheerst en de groene streep van een leerling die B1-niveau net beheerst.

Links van de liniaal staan de opgaven 1 en 2. Leerlingen die rond B1-niveau functioneren, beheersen opgave 1 nog net niet[13]. Opgave 2 is een opgave die leerlingen rond A1-niveau beheersen. Aan de rechterkant van de liniaal staan de opgaven 3 en 4. Leerlingen die rond A2-niveau functioneren, beheersen opgave 3 net. Opgave 4 is een opgave die leerlingen op A1- niveau beheersen.

Anders gezegd: een leerling die A1-niveau beheerst (gele streep), beheerst opgave 4. Opgave 2 is een opgave die deze leerling net beheerst en opgaven 1 en 3 zijn voor deze leerling nog te moeilijk. Een leerling die het A2-niveau net haalt (blauwe streep), beheerst de opgaven 2 en 4. Opgave 3 is een opgave die deze leerling net beheerst en opgave 1 is nog te moeilijk. Een leerling op B1-niveau beheerst de opgaven 2, 3 en 4 en opgave 1 ligt binnen bereik.

[13] goede beheersing is een kans van 80 procent of meer om de opgave goed te beantwoorden, matige beheersing een kans tussen de 50 procent en 80 procent en onvoldoende beheersing een kans van 50 procent of minder om de opgave goed te beantwoorden. in de tekst spreken we respectievelijk over ‘beheersen van de opgaven’, ‘net beheersen van de opgaven’ en ‘nog te moeilijke opgaven’.

figuur 3.2.2c voorbeeldopgaven luistervaardigheid

Opgave 1: opgave net boven B1-niveau

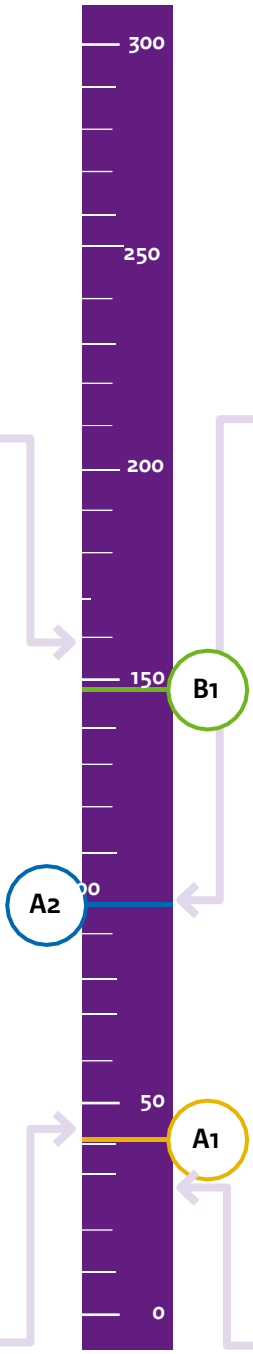
Fragment:
there is an app that lets you play games but also give scientists information about how your brain works. it is called the great brain experiment. the brain experiments have been turned into games. they look at memory, risk taking and many other aspects of your brain. the app asks you to give your age, where you live and what type of school you go to. this allows scientists to see what effect these details have on how you play the game.

Wat wordt er verteld over de app in dit fragment?
A. Daarmee help je mee aan een onderzoek.
b. daarmee maak je spelenderwijs je huiswerk.
c. daarmee train je je geheugen.

Opgave 2: opgave rond A1-niveau

Fragment:
it's the summer holidays at the moment and we are on an activity day but we'll also be fishing in term time as well. My school in bolton has its own lake next to the school. they even have their own fishing team.
we are fishing for perch, roach and rudd. we have to use maggots as bait. they're pretty disgusting. an angling coach teaches us the skills. how difficult is it to start fishing?
it's not difficult at all. there are plenty of clubs that have coaching. and other organisations like scouts, the cubs, the guides all do fishing as well.
is it expensive?
no it's not expensive at all. the gear we're using today, probably cost you less than 20 pounds.
i didn't catch any fish. but some of my classmates did, and there are always plenty more fish in the sea. or lake.

Wat vertelt de visleraar?
A. Dat het heel makkelijk is om te beginnen met vissen.
b. dat je beter kunt vissen als je een dure hengel hebt.
c. dat je het beste lid kunt worden van een visvereniging.



Opgave 3: opgave rond A2-niveau

Fragment:
Bern
a man was locked in a phone box by people who saw him robbing a woman in the swiss capital, bern. the man stole a wallet out of the woman's handbag while she was making a phone call. the people helped the woman out of the phone box and locked the man in until the police arrived.

Wat gebeurde er bij een telefooncel in Bern?
a. de politie arresteerde er een man die er niet uit wilde.
b. een man werd betrapt toen hij de apparatuur kapot sloeg.
C. Mensen hielden er tijdelijk een overvaller in gevangen.

Opgave 4: opgave net onder A1-niveau

Fragment (*hier wordt een filmpje bij getoond*):
Meet eleven year old charley. she was born with an illness which effects the bladder and kidneys and two years ago she had to have a kidney transplantation donated from her grandfather which saved her life. and today she is competing in the transplant games.

charley: *"This is the first time I'm going to do the transplant games. I competed in the obstacle race and is was so great."*
speaking to charley you can tell that the games have been not only inspirational but lots of fun as well.

Wat wordt duidelijk over Charley?
A. Ze heeft een nier van haar opa gekregen.
b. Ze kan heel goed sporten met één nier.
c. Ze krijgt binnenkort een nieuwe nier.

Lezen

De uitgangspunten voor leesvaardigheid in de tweede taal zijn hetzelfde als die voor leesvaardigheid in de moedertaal. Het lezen van een vreemde taal kan daarom deels steunen op vaardigheden die zijn opgedaan bij het lezen in de moedertaal, maar pas als de taalvaardigheid in de tweede taal een bepaalde drempelwaarde heeft bereikt (Lee & Schallert, 1997). Voor het lezen van Engelse teksten komt daar als extra moeilijkheid bij dat de relatie tussen het schrijf- en klanksysteem weinig consistent is. Het is daarom niet verwonderlijk dat lezen in het Engels vaak relatief laag scoort ten opzichte van andere vaardigheden (zie bijvoorbeeld Geurts & Hemker, 2013). Engelse leesvaardigheid krijgt bovendien in het basisonderwijs minder prioriteit dan bijvoorbeeld luistervaardigheid (zie ook hoofdstuk 1).

Binnen het ERK worden de niveaus van lezen gedefinieerd aan de hand van tekstkenmerken als woordfrequentie, visuele presentatie, tekstlengte en leesstrategieën (SLO, 2015). De niveaubeschrijving in Taalprofielen (SLO, 2015) richt zich op het begrip van geschreven teksten, onderverdeeld naar het doel van de leestaak: (1) correspondentie lezen, (2) oriënterend lezen, (3) lezen om informatie op te doen en (4) lezen van instructies. In tabel 3.2.3a zijn de globale beschrijvingen van de ERK-niveaus A1 tot en met B1 voor leesvaardigheid opgenomen.

tabel 3.2.3a beschrijving erk-niveaus voor leesvaardigheid

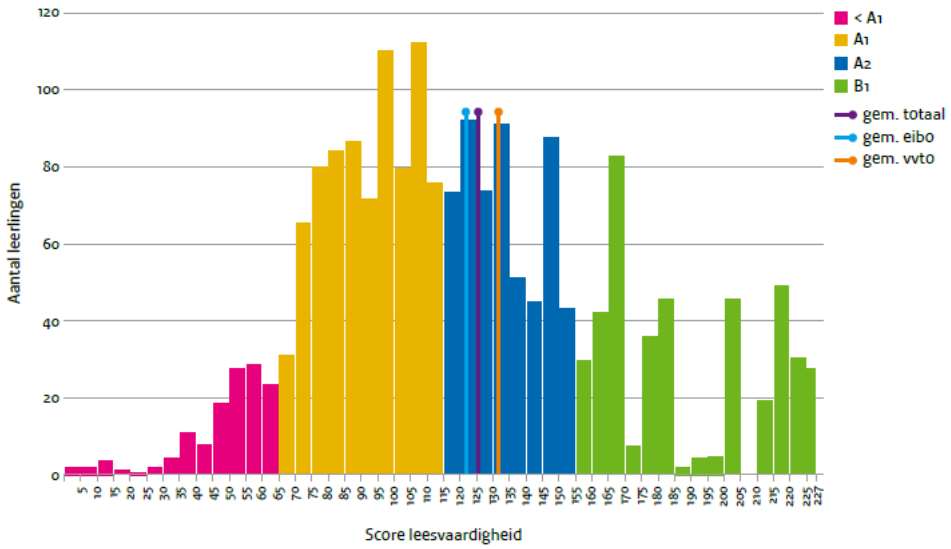
Beheersingsniveau	Beschrijving
A1	leerling kan vertrouwde namen, woorden en zeer eenvoudige zinnen begrijpen, bijvoorbeeld in mededelingen, op posters en in catalogi.
A2	leerling kan zeer korte, eenvoudige teksten lezen. leerling kan specifieke voorspelbare informatie vinden in eenvoudige, alledaagse teksten zoals advertenties, folders, menu's en dienstregelingen en kan korte, eenvoudige, persoonlijke brieven begrijpen.
B1	leerling kan teksten begrijpen die hoofdzakelijk bestaan uit hoogfrequente, alledaagse of aan zijn/haar werk gerelateerde taal. leerling kan de beschrijving van gebeurtenissen, gevoelens en wensen in persoonlijke brieven begrijpen.

In totaal zijn 51 leesitems afgenomen. 17 daarvan zijn ook voorgelegd tijdens het peilingsonderzoek in 2012 (zogenaamde ankeropgaven). Alle opgaven waren meerkeuzeopgaven. Om te voorkomen dat de vraagstelling de moeilijkheid van de opgaven zou kunnen beïnvloeden, is er net als bij luistervaardigheid voor gekozen om de opgaven in het Nederlands te formuleren. De leerlingen beantwoordden niet alle opgaven. Elke leerling maakte in totaal 17 opgaven. In de toets is ernaar gestreefd diverse tekstgenres te bevragen, zo eerlijk mogelijk verdeeld over de verschillende toetsversies en vaardigheidsniveaus. Alle opgaven waren echter vrij moeilijk voor leerlingen die A1 net beheersen.

In totaal hebben 1.860 leerlingen een score gekregen op de leesvaardigheidsschaal. Deze vaardigheidsscore is gebaseerd op het aantal goed gemaakte opgaven en de moeilijkheid van de gemaakte opgaven. 174 leerlingen hadden alle 17 aan hen voorgelegde opgaven goed. De minimale score die leerlingen behaalden, was 1 opgave goed. Figuur 3.2.3a geeft de verdeling van de leerlingscores op de leesvaardigheidsschaal weer. De scores liggen tussen de 0 en 227[14]. Gemiddeld scoren de leerlingen op A2-niveau (score 123). Leerlingen op vvto-scholen behalen gemiddeld significant hogere scores dan leerlingen op de eibo-scholen (eibo: 122, vvto: 132).

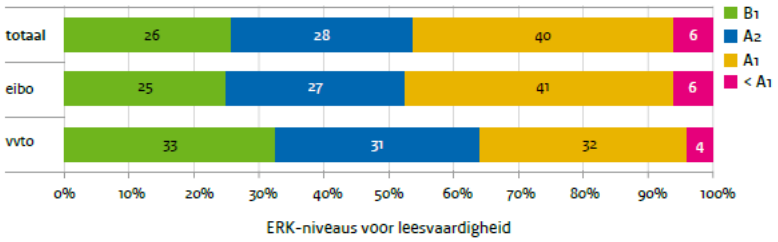
[14] de laagst behaalde toetsscore kreeg hier vaardigheidsscore 0.

figuur 3.2.3a scoreverdeling voor leesvaardigheid (n_{totaal}=1.860)



Figuur 3.2.3b laat voor leesvaardigheid de verdeling van leerlingen over de ERK-niveaus zien. Ongeveer 94 procent van de groep 8-leerlingen behaalt minimaal A1-niveau voor Engelse leesvaardigheid. Zo'n 6 procent van de leerlingen behaalt A1-niveau nog niet. Iets meer dan de helft van de leerlingen behaalt minimaal A2-niveau (54 procent), waarvan ongeveer de helft (26 procent) zelfs (minimaal) B1-niveau. Leerlingen van vervroegd eibo-scholen behalen significant vaker enkel het basale A1-niveau dan leerlingen van reguliere eibo- en vvto-scholen. Leerlingen van vvto-scholen behalen daarentegen significant vaker het hogere B1-niveau dan leerlingen van beide typen eibo-scholen.

figuur 3.2.3b ERk-niveaus voor leesvaardigheid (ntotaal=1.860, neibo=1.232 en nvvto=628)



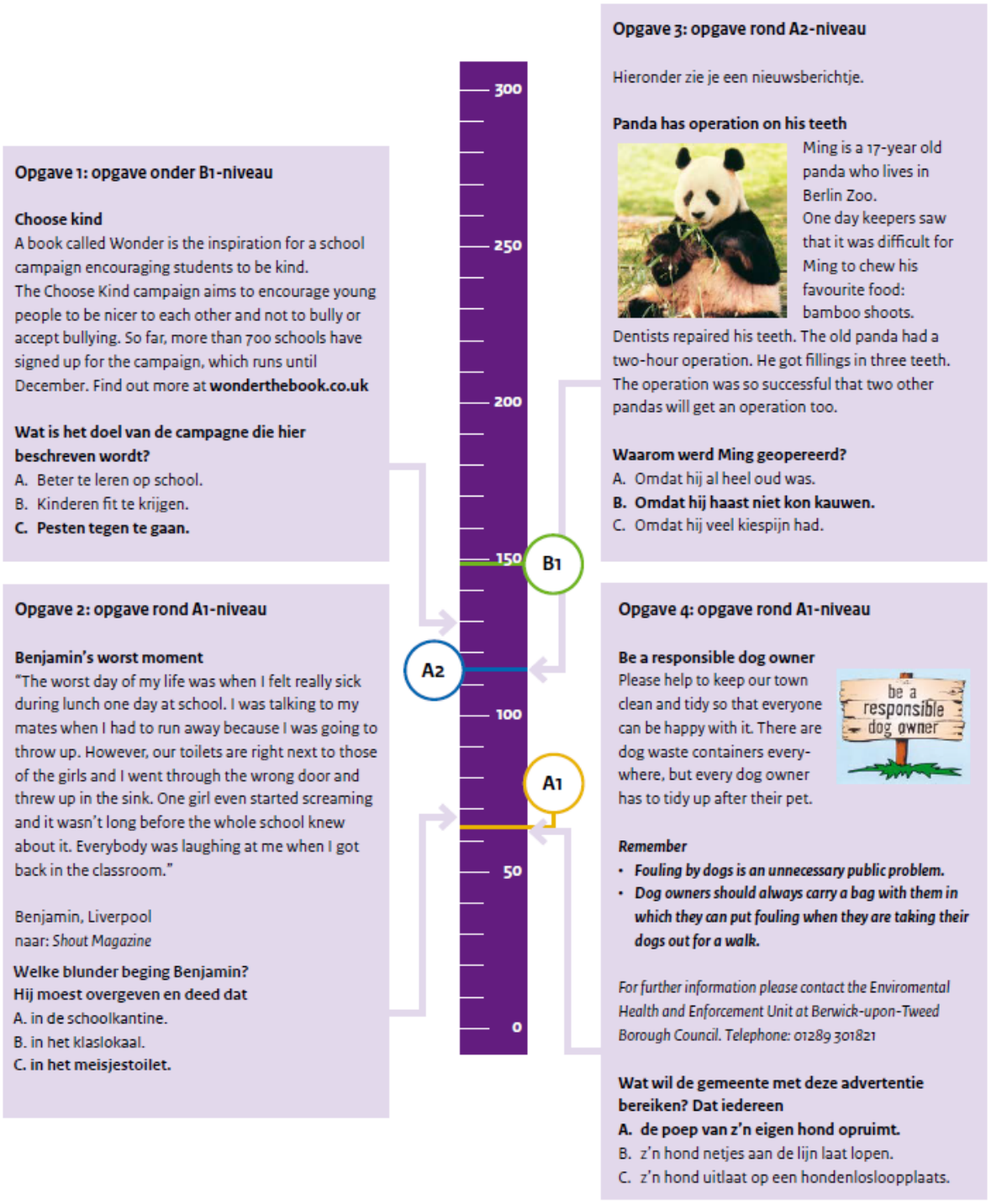
Figuur 3.2.3c toont een aantal voorbeelden van afgenomen opgaven voor leesvaardigheid, variërend in moeilijkheid. Op de liniaal staat de eerdergenoemde vaardigheidsschaal voor leesvaardigheid met daarbij vier voorbeeldopgaven uit de leestoets. De gele streep op de liniaal staat voor het niveau van een leerling die niveau A1 net beheerst, de blauwe streep voor het niveau van een leerling die A2-niveau net beheerst en de groene streep voor een leerling die B1-niveau net beheerst.

Aan de linkerkant van de liniaal staan de opgaven 1 en 2. Leerlingen die rond B1-niveau functioneren, beheersen opgave 1. Leerlingen die rond A1-niveau functioneren, beheersen opgave 2 nog net niet. Aan de rechterkant van de liniaal staan de opgaven 3 en 4. Leerlingen die rond A2-niveau functioneren, beheersen opgave 3 net. Opgave 4 is een opgave die leerlingen die rond A1-niveau functioneren beheersen[15].

[15] goede beheersing is een kans van 80 procent of meer om de opgave goed te beantwoorden, matige beheersing een kans tussen de 50 procent en 80 procent en onvoldoende beheersing een kans van 50 procent of minder om de opgave goed te beantwoorden. in de tekst spreken we respectievelijk over 'beheersen van de opgaven', 'net beheersen van de opgaven' en 'nog te moeilijke opgaven'.

Anders gezegd: een leerling die A1-niveau net beheerst (gele streep), beheerst opgave 4. Opgave 2 is een opgave die deze leerling nog net niet beheerst en opgave 1 en 3 zijn voor deze leerling nog te moeilijk. Een leerling die A2-niveau net haalt (blauwe streep), beheerst de opgaven 2 en 4. Opgave 3 is een opgave die deze leerling net beheerst en opgave 1 is nog te moeilijk. Een leerling op B1-niveau beheerst alle bij de liniaal weergegeven opgaven.

figuur 3.2.3c voorbeeldopgaven leesvaardigheid



Woordenschat

Woordenschat maakt integraal deel uit van elk van de afzonderlijke taalvaardigheden. Volgens onderzoek is woordenschat een belangrijke voorwaarde voor succesvol oefenen van taalvaardigheid, inclusief mondelinge taalvaardigheid (Rose, 2016). In het primair onderwijs wordt bovendien veel aandacht aan woordenschat besteed. Hoewel woordenschat in het ERK niet opgenomen is als afzonderlijke vaardigheid, is het in dit peilingsonderzoek wel afzonderlijk getoetst.

Naast een globale inschatting van de omvang van woordenschat is er in toenemende mate aandacht voor de kwaliteit of niveaus van woordkennis (zie bijvoorbeeld Laufer & Goldstein, 2004). De kwaliteit van woordkennis kan variëren van een oppervlakkige bekendheid van woorden tot een correct gebruik van woorden in spontane taalproductie (Palmberg, 1987). Een belangrijk onderscheid dat wordt gemaakt bij het toetsen van woordenschat is de bekendheid met de vorm en de bekendheid met de betekenis van woorden. Het toetsen hiervan kan actief of passief. Bij actief gaat het om het produceren van de juiste woordvorm vanuit de gegeven betekenis. Bij passief om het produceren van de juiste betekenis vanuit de gegeven vorm.

Aan het onderscheid tussen actief en passief kan nog een kwalitatieve dimensie worden toegevoegd (Laufer & Goldstein, 2004). Zo is er binnen zowel actieve als passieve kennis een onderscheid mogelijk tussen het kunnen oproepen van woorden en het herkennen van woorden. De vier resulterende niveaus van woordenschatverwerving zijn aangegeven in tabel 3.2.4a. In de peiling is het onderscheid in de vier niveaus verwerkt in de opgaven voor woordenschat. Het aantal opgaven per niveau is eveneens opgenomen in tabel 3.2.4a.

tabel 3.2.4a niveaus van woordenschatverwerving en aantal opgaven per niveau

	Oproepen	Herkennen van woorden
Actief (productief)	productief oproepen (21)	productief herkennen (49)
Passief (receptief)	passief oproepen (6)	passief herkennen (34)

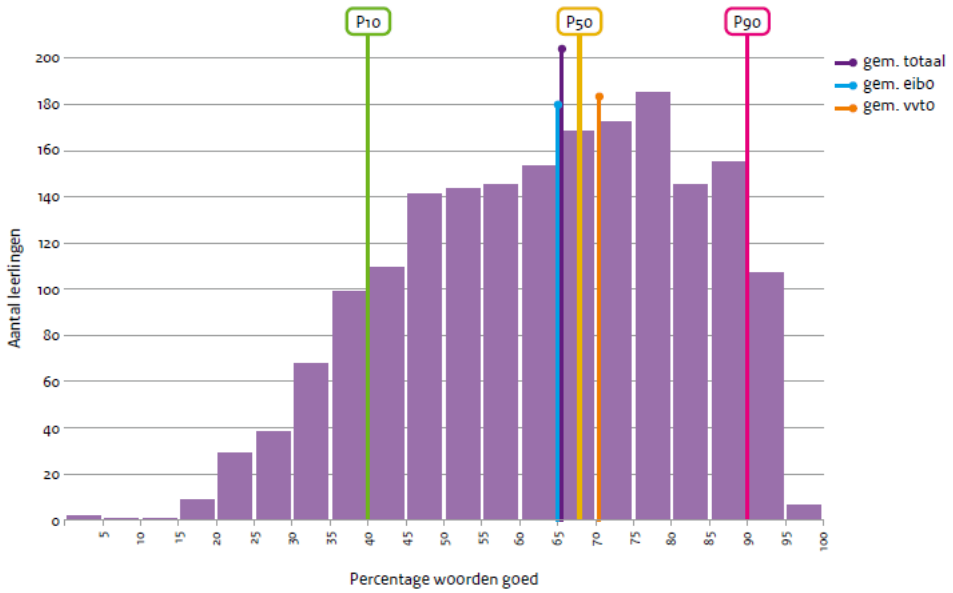
Om binnen de vier niveaus van woordenschatverwerving uit tabel 3.2.4a rekening te kunnen houden met de verschillende taalvaardigheidniveaus van leerlingen, is voor productieve woordenschat gebruik gemaakt van het English Vocabulary Profile (EVP). In het EVP is op grond van een zeer grote database van tweede-taalgebruikers van het Engels een betrouwbaar woordenschatprofiel afgeleid voor elk van de ERK-niveaus. Voor receptieve woordenschat is gebruik gemaakt van een aanpassing van een bestaande toets (New Vocabulary Levels Test-level 1 van McLean & Kramer, 2015). Leerlingen maakten toetsen bestaande uit 36 of 37 opgaven (van de in totaal 110 opgaven). De verhouding productieve en receptieve items was ongeveer twee derde tegenover een derde.

In figuur 3.2.4a staat de verdeling van het percentage opgaven dat de leerlingen goed beantwoorden op de woordenschattoets. De leerlingen kennen tussen de 5 en 99 procent van de voorgelegde woorden, met een gemiddelde van 66 procent. Geen enkele leerling kent dus geen van de voorgelegde woorden, maar er zijn ook geen leerlingen die alle voorgelegde woorden kennen.

Leerlingen op vvto-scholen kennen gemiddeld genomen significant meer woorden (71 procent) dan leerlingen op eibo-scholen (65 procent). De leerlingen van vvto-scholen scoren daarmee significant hoger dan leerlingen van vervroegd eibo-scholen (67 procent). En leerlingen van vervroegd eibo-scholen scoren significant hoger dan leerlingen van reguliere eibo-scholen (64 procent). Daarnaast laat de figuur zien hoeveel woorden de 10 procent laagst scorende leerlingen kennen (P10, 40 procent of minder), de gemiddelde leerling[16] kent (P50, 68 procent) en hoeveel woorden de 10 procent hoogst scorende leerlingen kennen (P90, 90 procent of meer).

[16] dit is niet hetzelfde als het rekenkundig gemiddelde. het gaat hier om de leerling die precies in het midden van de verdeling scoort.

figuur 3.2.4a scoreverdeling voor woordenschat (n_{totaal}=1.834)



Figuur 3.2.4b geeft een aantal voorbeelden van woordenschatopgaven, variërend in moeilijkheid. Omdat we voor woordenschat niet beschikken over ERK-niveaus, hebben we in deze liniaal drie niveaus gemarkeerd: met een roze streep het niveau van de leerling die scoort rond de 10 procent hoogst scorende leerlingen (P90, verder: hoogvaardige leerling), met een gele streep het niveau van de leerling die rond het gemiddelde scoort (P50, verder: de gemiddelde leerling) en met een groene streep het niveau van de leerling die scoort rond de 10 procent laagst scorende leerlingen (P10, verder: de laagvaardige leerling).

Aan de linkerkant van de liniaal staan de opgaven 1, 2 en 3; aan de rechterkant de opgaven 4 en 5. De laagvaardige leerling (groene streep) beheerst opgave 3 en 5[17]. Opgaven 1, 2 en 4 zijn voor deze leerling nog te moeilijk. De gemiddelde leerling (gele streep), beheerst opgave 2, 3 en 5. Opgave 1 en 4 zijn voor deze leerling nog te moeilijk. De hoogvaardige leerling (roze streep), beheerst alle bij de liniaal weergegeven opgaven.

[17] goede beheersing is een kans van 80 procent of meer om de opgave goed te beantwoorden, matige beheersing een kans tussen de 50 procent en 80 procent en onvoldoende beheersing een kans van 50 procent of minder om de opgave goed te beantwoorden. in de tekst spreken we respectievelijk over ‘beheersen van de opgaven’, ‘net beheersen van de opgaven’ en ‘nog te moeilijke opgaven’.

figuur 3.2.4b voorbeeldopgaven woordenschat

Opgave 1

Write down the correct word.

Vul het juiste Engelse woord in dat past bij dit plaatje.

u_____**(umbrella)**

Opgave 2

Put in the right order.
schrijf de engelse woorden op in de goede volgorde.

Schrijf op in volgorde van vroeg naar laat (delen van de dag):
afternoon - evening - morning - night

(morning – afternoon – evening – night)

Opgave 3

Make the right choice.

Welk woord past het beste op de open plek? Kies A, B of C
i can_____(makkelijk) run 5 kilometres, no problem.

A. easily
b. hardly
c. never

100
P90
80
70
P50
60
50
P10
30
20
0

Opgave 4

Which word means the same?
welk woord heeft ongeveer dezelfde betekenis als het onderstreepte woord? kies a, b of c

>will you come to our house? <perhaps.

Welk woord heeft ongeveer dezelfde betekenis als perhaps?
a. absolutely
B. Maybe
c. of course

Opgave 5

Tick the right box.
bekijk de woorden hieronder. geef van elk woord aan of het bij winkelen hoort, een dier is, of een sieraad. Maak het juiste vakje zwart **op het antwoordblad**.

	a winkelen (shopping)	b dier (animal)	c sieraad (jewellery)
store			

A

PRESTATIES IN HET KORT

Gespreksvaardigheid

Voor Engelse gespreksvaardigheid presteren leerlingen gemiddeld op A1-niveau. Ruim twee derde van de leerlingen bereikt minimaal A1-niveau voor Engelse gespreksvaardigheid. Ongeveer een vijfde behaalt minimaal A2-niveau, waarvan de helft zelfs (minimaal) B1-niveau behaalt. Tussen vvto- en eibo-leerlingen zijn er geen significante verschillen in de gemiddelde score en de behaalde ERK-niveaus.

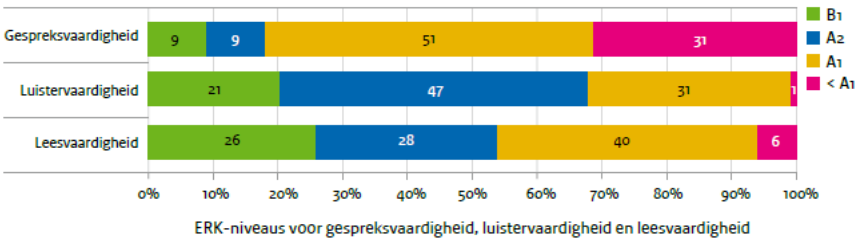
Luistervaardigheid

Voor Engelse luistervaardigheid presteren leerlingen gemiddeld op A2-niveau. Vrijwel alle groep 8-leerlingen behalen minimaal A1-niveau voor Engelse luistervaardigheid. Ruim twee derde behaalt minimaal niveau A2, waarvan ongeveer een derde zelfs (minimaal) B1-niveau. Leerlingen op vvto-scholen behalen gemiddeld hogere scores dan leerlingen op eibo-scholen. Binnen de eibo-scholen zijn het met name leerlingen van reguliere eibo-scholen die lager scoren. Dit wordt bevestigd als we kijken naar de behaalde ERK-niveaus. Daar zien we alleen significante verschillen tussen leerlingen van reguliere eibo-scholen enerzijds en vervroegd eibo- en vvto-scholen anderzijds. Leerlingen op reguliere eibo-scholen behalen significant vaker enkel A1-niveau en significant minder vaak het hogere B1-niveau dan leerlingen op vervroegd eibo-scholen en vvto-scholen.

Leesvaardigheid

Net als voor Engelse luistervaardigheid, presteren leerlingen ook voor Engelse leesvaardigheid gemiddeld op A2-niveau. Ruim negen van de tien groep 8-leerlingen behaalt minimaal A1-niveau voor Engelse leesvaardigheid. Iets meer dan de helft van de leerlingen behaalt minimaal A2-niveau, waarvan ongeveer de helft zelfs (minimaal) B1-niveau. Leerlingen op vvto-scholen scoren gemiddeld hoger dan de leerlingen op eibo-scholen. Ook halen zij significant vaker B1-niveau. Leerlingen op vervroegd eibo-scholen behalen significant vaker het basale A1-niveau dan leerlingen van reguliere eibo- en vvto-scholen.

figuur 3.2.5a samenvattend overzicht erk-niveaus engelse gespreksvaardigheid (*n*=565), luistervaardigheid (*n*=1.849) en leesvaardigheid (*n*=1.903)



ERK-niveaus voor gespreksvaardigheid, luistervaardigheid en leesvaardigheid

Woordenschat

Omdat er voor woordenschat geen ERK-niveaus zijn, keken we naar het percentage woorden dat leerlingen kennen (van het totaalaantal voorgelegde woorden). Gemiddeld kennen leerlingen 66 procent van de aangeboden woorden. De spreiding is echter aanzienlijk: de 10 procent laagst scorende leerlingen kent 40 procent of minder woorden, terwijl de 10 procent hoogst scorende leerlingen 90 procent of meer van de voorgelegde woorden kent. Leerlingen op vvto-scholen kennen gemiddeld genomen significant meer woorden dan leerlingen op eibo-scholen.

Trend 2012-2018

Hoe ontwikkelt de Engelse taalvaardigheid van leerlingen in groep 8 zich over de tijd? Zijn er grote verschillen in leerlingprestaties ten opzichte van een aantal jaar geleden? Om hier zicht op te krijgen, vergeleken we de leerlingprestaties in 2018 met de prestaties die in het peilingsonderzoek Engels zijn behaald in 2012 (Geurts en Hemker, 2013). Die vergelijking is mogelijk doordat in beide peilingen deels dezelfde opgaven of taken zijn opgenomen, de zogenaamde ankeritems[18].

Voor gespreksvaardigheid is geen vergelijking over de tijd mogelijk, omdat de taken voor gespreksvaardigheid nieuw zijn ontwikkeld voor het peilingsonderzoek in 2018. Wel is in het huidige peilingsonderzoek een spreektaak afgenomen die ook in 2012 is gebruikt. De prestaties op deze taak vergelijken we wel.

Luistervaardigheid

Voor luistervaardigheid zijn in 2018 21 opgaven afgenomen die ook in het peilingsonderzoek in 2012 voorkwamen. In totaal scoorden leerlingen op deze 21 opgaven in 2018 gemiddeld lager dan in 2012 (een verschil van 5 punten op de vaardigheidsschaal). Hoewel dit verschil significant is, is het zo klein dat het weinig betekenisvol is[19]. De scores op de afzonderlijk opgaven bevestigen dit beeld: op 15 van de 21 ankeritems scoorden leerlingen in 2018 iets lager dan in 2012.

Leesvaardigheid

Voor leesvaardigheid zijn in 2018 zeventien opgaven afgenomen die ook in het peilingsonderzoek in 2012 voorkwamen. In totaal scoorden leerlingen op deze zeventien opgaven in 2018 gemiddeld iets lager dan in 2012 (een verschil van drie punten op de vaardigheidsschaal). Dit verschil tussen 2012 en 2018 is significant, maar net als bij luistervaardigheid klein en weinig betekenisvol[20]. Ook hier bevestigen de scores op de afzonderlijke opgaven het totaalbeeld: hoewel de leerlingen het merendeel van de opgaven slechter maakten dan in 2012, zijn de verschillen erg klein. Ook behoren de opgaven waarop de leerlingen in 2018 slechter presteerden niet tot een specifieke deelvaardigheid. Oftewel: er is geen specifieke deelvaardigheid waarop leerlingen in 2018 slechter presteren dan in 2012.

Woordenschat

Voor woordenschat zijn in 2018 33 opgaven afgenomen die ook in het peilingsonderzoek in 2012 voorkwamen. De leerlingen scoorden in 2012 en 2018 gemiddeld genomen vergelijkbaar op deze opgaven (de vaardigheidsscores verschillen slechts een schaalpunt; dit verschil is niet significant). Bij de scores op de afzonderlijke opgaven zien we dat leerlingen in 2018 op 17 opgaven iets hoger scoorden dan in 2012 en op 16 opgaven iets lager. De verschillen zijn echter zeer klein.

Spreekvaardigheid

Voor een vergelijking van de Engelse spreekvaardigheid met de spreekvaardigheid zoals gemeten in de peiling 2012, maakte een aantal leerlingen in het huidige peilingsonderzoek een taak die ook in het peilingsonderzoek van 2012 afgenomen is. Het betreft de taak De brug waarin leerlingen aan de hand van een stripverhaal, bestaande uit zes plaatjes (figuur 3.3a), in het Engels vertellen wat op de plaatjes gebeurt. Andere spreektaken werden niet meer als geschikt beoordeeld voor de huidige peiling. De vergelijkingen met 2012 zijn enkel beschrijvend van aard.

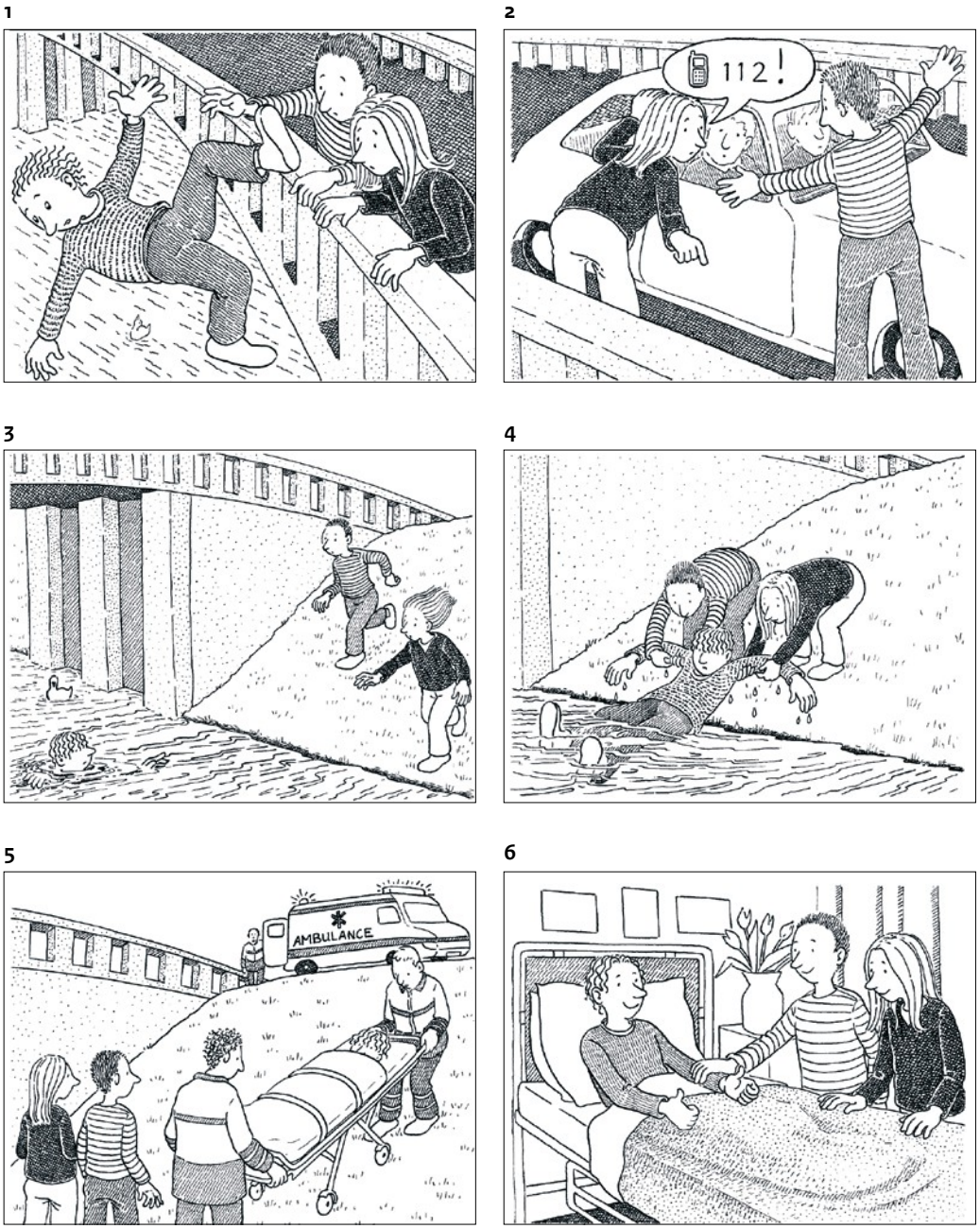
[18] bij de gezamenlijke vaardigheidsschattingen zijn, op basis van de schaalwaarden uit 2018, de resultaten voor 2012 opnieuw geschat. hierbij is rekening gehouden met de wegingsfactoren. de data van 2018 is teruggewogen naar de combinatie van percentage gewichtenleerlingen en het onderscheid tussen eibo en vvto. bij de data van 2012 was alleen een weging naar het onderscheid tussen eibo en vvto noodzakelijk. daarnaast is bij de vergelijking van de resultaten uit de beide peilingen gekeken naar de moeilijkheid van de ankeritems, de zogenaamde p-waarden van de items. als leerlingen een specifiek deelaspect als extra moeilijk (of makkelijk) ervoeren, kan dit duiden op een lagere (of hogere) vaardigheid op dit domein.

[19] effectgrootte -0,13. een effectgrootte kleiner dan 0,20 wordt gezien als geen of een verwaarloosbaar effect, tussen 0,20 en 0,49 als een klein effect, tussen 0,50 en 0,79 als een middelgroot effect, tussen 0,80-1,29 als een groot effect en groter of gelijk aan 1,30 als een zeer groot effect (cohen, 1988).

[20] effectgrootte -0,08.

Per klas maakten drie van de zes leerlingen die geselecteerd waren voor afname van de gespreksvaardigheidstaken, de spreekvaardigheidstaak. De testleider instrueerde de leerling die de spreektaak ging doen volgens een protocol dat ook in 2012 gebruikt is. Voor de beoordeling zijn video-opnamen gemaakt.

figuur 3.3a plaatjes bij spreektaak de brug



Als eerste stap van de beoordeling stelde de beoordelaar vast of de leerling een inhoudelijke respons in het Engels gaf. Daarmee werd naast de beoordeelbaarheid ook een indicatie van de kwaliteit van de respons verkregen. Tabel 3.3a geeft voor zowel 2012 als 2018 de gemiddelde beoordeelbaarheid per plaatje weer. Hoe dichter bij 1, hoe beter de uiting van de leerling gemiddeld te beoordelen was oftewel hoe meer sprake er was van een inhoudelijk relevante uiting in het Engels. Uit de tabel komt naar voren dat voor 5 van de 6 plaatjes de prestaties in 2018 beter waren dan in 2012. In 2018 geeft twee derde van de leerlingen een

adequate reactie bij alle 6 plaatjes (67,1 procent). Dit is net iets hoger dan in 2012 (65,2 procent). Slechts een zeer klein aantal leerlingen geeft bij geen enkel plaatje een adequate reactie in 2018 (0,7 procent). In 2012 was dit nog 2 procent.

tabel 3.3a gemiddelde beoordeelbaarheid van de uitingen bij de plaatjes van de taak naar peilingsjaar

	2018	2012
Afbeelding 1	0,94	0,96
Afbeelding 2	0,94	0,89
Afbeelding 3	0,85	0,79
Afbeelding 4	0,89	0,86
Afbeelding 5	0,93	0,85
Afbeelding 6	0,87	0,84

Als een leerling een inhoudelijke Engelstalige uiting gaf, beoordeelde de beoordelaar vervolgens de Engelse uitspraak. De beoordelaar kon de uitspraak classificeren als (0) onverstaanbaar, (1) erg Nederlands, (2) best behoorlijk Engels en (3) heel natuurlijk Engels. Het percentage leerlingen dat 'heel natuurlijk Engels' spreekt was in 2012 (5,6 procent) groter dan in 2018 (1,4 procent). Bovendien spraken in 2018 meer leerlingen 'erg Nederlands' (66,8 procent) dan in 2012 (61,9 procent). Als we op basis van de 4 classificaties een scoreschaal maken en de gemiddelde scores tussen 2012 en 2018 vergelijken, is het verschil tussen 2012 en 2018 niet significant. Bij de beoordeling van de uitspraak kunnen we overigens niet uitsluiten dat beoordelaarseffecten mogelijk een rol spelen. Dat is een belangrijke kanttekening bij de trendvergelijking op het gebied van de Engelse uitspraak tussen 2012 en 2018.

Tot slot is er beoordeeld naar het woordgebruik van de leerlingen bij de plaatjes. Als het gaat om het woordgebruik per plaatje, zijn de verschillen tussen 2012 en 2018 zeer klein. Dit geldt ook voor het woordgebruik over alle plaatjes heen, al scoorden de leerlingen in 2018 iets hoger dan in 2012. Hoewel dit verschil significant is, gaat het om een klein en daarmee weinig betekenisvol verschil[21].

TREND IN HET KORT

Als we de prestaties voor luistervaardigheid, leesvaardigheid, woordenschat en spreekvaardigheid tussen 2012 en 2018 vergelijken, kunnen we de volgende conclusies trekken:

- Voor Engelse luistervaardigheid en leesvaardigheid daalden de prestaties in 2018 licht in vergelijking met 2012. De verschillen zijn echter (zeer) klein en weinig betekenisvol.
- Voor Engelse woordenschat zijn de prestaties in 2012 en 2018 vergelijkbaar.
- Bij de specifiek voor de trendvergelijking afgenomen taak voor spreekvaardigheid is geen sprake van grote verschillen in leerlingprestaties tussen 2012 en 2018.

[21] effectgrootte: 0,18.

Verschillen tussen scholen en leerlingen

In de vorige hoofdstukken beschreven we de kenmerken van het onderwijsleerproces op het gebied van Engels op de deelnemende scholen. Daarnaast schetsten we de achtergrondkenmerken van leerkrachten en leerlingen. Ook beschreven we hoe de leerlingen in dit peilingsonderzoek presteerden op de taken voor Engelse gespreks-, luister- en leesvaardigheid en woordenschat. In dit hoofdstuk koppelen we de leerlingprestaties aan de kenmerken van het onderwijsleerproces en de achtergrondkenmerken van scholen, leerkrachten en leerlingen. Hierdoor krijgen we zicht op de verschillen in prestaties tussen scholen en leerlingen.

De volgende vragen komen in dit hoofdstuk aan bod:

- Hoe groot zijn de verschillen tussen scholen en leerlingen op het gebied van Engelse gespreks-, luister- en leesvaardigheid en woordenschat?
- Hangen de prestatieverschillen samen met kenmerken van het onderwijsleerproces op het gebied van Engels?
- Of zijn het vooral domeinspecifieke (zoals de thuistaal) of algemene achtergrondkenmerken (zoals het geslacht) van leerlingen en van scholen (zoals stedelijkheid) die samenhangen met prestatieverschillen?

Gehanteerde aanpak

Om de bovenstaande vragen te onderzoeken kijken we voor de vier vaardigheden (gespreksvaardigheid, luisteren, lezen en woordenschat) afzonderlijk naar de mate waarin de prestaties voor Engelse taalvaardigheid tussen scholen en leerlingen verschillen. Ook kijken we hoe we deze verschillen kunnen toeschrijven aan kenmerken van het onderwijsleerproces op het gebied van Engels die we in dit peilingsonderzoek in kaart brachten.

Bij het onderzoeken van de samenhang tussen kenmerken van het onderwijsleerproces en de prestaties voor Engelse taalvaardigheid houden we rekening met een aantal domeinspecifieke en algemene leerlingkenmerken. Die hangen immers mogelijk ook samen met de verschillen in Engelse taalvaardigheid. Deze leerlingkenmerken, zoals thuistaal, zijn gebaseerd op informatie uit de leerlingvragenlijst. Ook enkele domeinspecifieke en algemene leerkrachtkenmerken, bevraagd in de leerkrachtvragenlijst, nemen we daarbij mee. Tot slot houden we rekening met een aantal algemene schoolkenmerken die samen kunnen hangen met prestatieverschillen, bijvoorbeeld stedelijkheid. Tabel 4.1a geeft een overzicht van alle

meegenomen kenmerken. Uiteindelijk werkten we toe naar een beknopter model[22] met alleen die kenmerken die significant samenhangen met de prestaties op Engelse taalvaardigheid. In dit hoofdstuk gaan we in op uitkomsten van dit model[23].

tabel 4.1a overzicht van algemene en domeinspecifieke kenmerken op school-, leerkracht- en leerlingniveau

	Algemene kenmerken	Domeinspecifieke kenmerken
Schoolkenmerken	• taalachtergrond leerlingen • denominatie • gemiddeld schooladvies • stedelijkheid • percentage gewichtenleerlingen	• coördinator of werkgroep engels • onderwijstijd engels • faciliteiten engels • nascholing engels • overdracht engels naar voortgezet onderwijs • lesmethode • aanvullend lesmateriaal • inzet authentiek engels materiaal • lesactiviteiten • prioritering lesactiviteiten • engels als voertaal • werken in groepjes tijdens engelse les • huiswerk voor engels • integratie engels met andere vakken • toetsing engels • prioritering bij toetsing • differentiatie
Leerkrachtkenmerken	• werkervaring in het primair onderwijs • opleiding	• ervaring engels geven • Moedertaal • ingeschatte eigen vaardigheid • buitenschools gebruik van engels
Leerlingkenmerken	• geslacht • leeftijd • leerlinggewicht • schooladvies voortgezet onderwijs	• thuistaal • buitenschools gebruik van engels • *Linguistic self-confidence* • attitude • inschatting eigen vaardigheid

[22] in de analyses die aan dit hoofdstuk ten grondslag liggen, keken we eerst apart naar de samenhang tussen (a) gemeten kenmerken van het onderwijsleerproces en de leerlingprestaties op het gebied van gesprekken voeren, luisteren, lezen en woordenschat. ook keken we naar de samenhang van de leerlingprestaties met (b) (domein-specifieke) leerkrachtkenmerken, (c) domeinspecifieke leerlingkenmerken, (d) algemene leerlingkenmerken en
(e) algemene schoolkenmerken. de onderzochte kenmerken zijn opgenomen in tabel 4.1a. uiteindelijk stelden we een totaalmodel op waarin we naast de kenmerken van het onderwijsleerproces, ook de overige leerling-, leerkracht- en schoolkenmerken opnamen die in de afzonderlijke analyses significant bleken samen te hangen met de prestaties op een of meer van de domeinen. aangezien dit model erg veel kenmerken bevatte, stelden we vervolgens op basis hiervan een spaarzaam model samen waaruit duidelijk wordt welke kenmerken, met in-achtneming van de andere kenmerken, samenhangen met leerlingprestaties.

[23] om de relaties tussen de kenmerken en de leerlingprestaties voor engelse taalvaardigheid goed te kunnen onderzoeken, zijn de ontbrekende waarden voor de kenmerken zoveel mogelijk geschat. hiervoor is gebruik gemaakt van multiple imputaties. in het technisch rapport van het consortium dat de instrumentontwikkeling en de dataverzameling voor deze peiling uitvoerde, is een beschrijving opgenomen van de wijze waarop deze imputaties zijn uitgevoerd (ritzema et al., 2019). deze imputaties zijn ook gedaan voor de ontbrekende toetsscores op de domeinen luisteren, lezen en woordenschat. voor gespreksvaardigheid is dit niet gedaan, omdat deze taak, conform de onderzoeksopzet, slechts bij een klein aantal leerlingen is afgenomen.

Om een goede vergelijking mogelijk te maken tussen vvto- en eibo-scholen, namen er verhoudingsgewijs meer vvto-scholen deel aan dit onderzoek. In verband met de selectie van scholen voor het verdiepend onderzoek namen bovendien meer scholen deel met een hoog percentage gewichtenleerlingen. In de vorige hoofdstukken zijn de resultaten daarom teruggewogen naar de populatie. Ook in dit hoofdstuk houden we hier rekening mee, door beide kenmerken samen als het kenmerk 'schooltype' [24] mee te nemen in het model.

Verschillen in prestaties

Voordat we kijken naar de samenhang tussen school-, leerkracht- en leerlingkenmerken en de prestaties voor Engelse taalvaardigheid, gaan we eerst na of de leerlingprestaties op het gebied van Engelse taalvaardigheid überhaupt verschillen tussen scholen. Als dit niet het geval is, worden de verschillen in prestaties immers met name verklaard door kenmerken buiten het onderwijsleerproces.

Het grootste deel van de prestatieverschillen op de taken voor gespreks-, luister- en leesvaardigheid en woordenschat is toe te schrijven aan verschillen op leerlingniveau. Een kleiner deel (respectievelijk 18, 11, 10 en 12 procent)[25] van de prestatieverschillen kunnen we toeschrijven aan verschillen op het niveau van de school[26].

Samenhang tussen leerlingprestaties en school-, leerkracht- en leerlingkenmerken

Nu we hebben vastgesteld dat verschillen in leerlingprestaties deels verklaard worden door verschillen tussen scholen, is het de vraag of we deze verschillen kunnen relateren aan de kenmerken van het onderwijsleerproces die we in dit peilingsonderzoek meenamen. Oftewel: hangen de prestatieverschillen samen met kenmerken van het onderwijsleerproces op het gebied van Engels? Of zijn het vooral domeinspecifieke leerlingkenmerken (zoals durf om Engels te spreken), domeinspecifieke leerkrachtkenmerken (zoals ervaring met het geven van Engels) of algemene achtergrondkenmerken van leerlingen, leerkrachten en scholen die samenhangen met prestatieverschillen?

Tabel 4.3a toont de samenhang van de verschillende domeinspecifieke en algemene kenmerken van scholen en leerlingen op de vier gemeten Engelse vaardigheden: gesprekken voeren, luisteren, lezen en woordenschat. Een plus (+) in de tabel betekent dat leerlingen op scholen met het betreffende kenmerk een significant hogere score halen dan leerlingen op scholen zonder dit kenmerk. Het omgekeerde geldt voor een kenmerk met een min (-). Bij het interpreteren van de resultaten in de tabel is het belangrijk op te merken dat het telkens alleen gaat om samenhang tussen school-, leerkracht- en leerlingkenmerken aan de ene kant en de vaardigheid van leerlingen aan de andere kant. Het gaat dus niet om oorzaak-gevolgrelaties. Zo zien we in tabel 4.3a dat de inschatting die leerlingen van hun eigen vaardigheid maken, samenhangt met een hogere score op alle vier gemeten domeinen. Het is echter niet zo dat die hogere inschatting de hogere score op het gebied van gesprekken voeren, luisteren, lezen en woordenschat veroorzaakt. Het is ook mogelijk dat leerlingen juist door een hogere vaardigheid op deze domeinen hun eigen vaardigheid hoger inschatten.

---

[24] schooltype betreft dus de combinatie van het startmoment voor engels met het percentage gewichtenleerlingen op de school.

[25] door het gebruik van geïmputeerde waarden voor de ontbrekende toetsscores op de domeinen luisteren, lezen en woordenschat kan de totale variantie op schoolniveau worden onderschat.

[26] in het model wordt uitgegaan van een leerlingniveau en een klasniveau. op het merendeel van de scholen nam een klas per school deel aan het peilingsonderzoek en vallen klas- en schoolniveau dus samen. op twintig scholen namen meerdere klassen deel. voor deze scholen kan het 'schoolniveau' opgevat worden als een gecombineerd school-/klasniveau.

tabel 4.3a samenhang van de prestaties voor gespreksvaardigheid, luistervaardigheid, leesvaardigheid en woordenschat met kenmerken op school-, leerkracht- en leerlingniveau

	Engelse taalvaardigheid			
Kenmerken *n* leerlingen (scholen[27])	**Gesprekken** 557 (102)	**Luisteren** 2059 (113)	**Lezen** 2059 (113)	**Woordenschat** 2059 (113)
Domeinspecifieke schoolkenmerken				
lesmethode *(Take it easy, Just do it!, Step to, Groove.me en overig)*	+ *(Just do it!)*	+ *(Just do it!)*	+ *(Just do it!)*	+ *(Just do it!)*
faciliteiten engels *(wel versus geen)*		–	–	–
coördinator of werkgroep engels *(wel versus geen)*	+	+	+	+
werkvorm tijdens engelse les *(mate waarin in tweetallen of in groepjes wordt gewerkt)*		+	+	
Domeinspecifieke leerkrachtkenmerken				
ervaring in engels geven		+	+	+
Domeinspecifieke leerlingkenmerken				
buitenschools gebruik van engels		+	+	+
Linguistic self-confidence	+	+	+	+
attitude			+	+
inschatting eigen vaardigheid	+	+	+	+
Algemene leerlingkenmerken				
leerlinggewicht *(0.0, 0.3 en 1.2)*				– *(1.2 versus 0.0)*
schooladvies voortgezet onderwijs *(vmbo-laag, vmbo-hoog en havo-vwo)*	+ *(vmbo-hoog) (havo-vwo)*	+ *(vmbo-hoog) (havo-vwo)*	+ *(vmbo-hoog) (havo-vwo)*	+ *(vmbo-hoog) (havo-vwo)*
Algemene schoolkenmerken				
schooltype *(eibo en 0-10% gewichtenleerlingen, eibo en >10% gewichtenleerlingen, vvto en 0-10% gewichtenleerlingen en vvto en >10% gewichtenleerlingen)*		– *(vvto en>10% versus eibo en 0-10%)*		
Mate van stedelijkheid *(niet stedelijk, weinig stedelijk, matig stedelijk, sterk stedelijk en zeer sterk stedelijk)*	+ *(sterk stedelijk versus weinig stedelijk)*	+ *(Weinig stedelijk versus niet stedelijk)*	+ *(Zeer sterk stedelijk)*	+ *(Zeer sterk stedelijk)*

Vvto- en eibo-scholen

In vorige hoofdstukken vergeleken we het onderwijsleerproces en de leerlingprestaties op vvto- en eibo-scholen. We zagen duidelijke verschillen in het beleid, de organisatie en het onderwijsleerproces op het gebied van Engels tussen vvto- en eibo-scholen. Ook zagen we dat leerlingen op vvto-scholen gemiddeld significant hoger scoren dan leerlingen op eibo-scholen op het gebied van luister- en leesvaardigheid en woordenschat.

Als we rekening houden met verschillen tussen vvto- en eibo-scholen als het gaat om de kenmerken van hun leerlingen, leerkrachten en school, vallen de prestatieverschillen tussen vvto- en eibo-scholen vrijwel allemaal weg. Alleen voor luistervaardigheid blijft een verschil zichtbaar: op vvto-scholen met een relatief hoog percentage gewichtenleerlingen (meer dan 10 procent) halen leerlingen lagere scores voor luister-vaardigheid dan op eibo-scholen met weinig gewichtenleerlingen (tussen 0 en 10 procent). Dit gaat echter om een klein verschil[28]. Ook scoren vvto-scholen met een relatief hoog percentage gewichtenleerlingen niet

[27] dit is een gecombineerd school/klasniveau.
[28] effectgrootte: -0,28.

significant lager voor luistervaardigheid dan eibo-scholen met een relatief hoog percentage gewichtenleerlingen en vvto-scholen met weinig gewichtenleerlingen.

Dat het verschil tussen vvto- en eibo-scholen wegvalt, is minder verrassend dan het op het eerste gezicht wellicht lijkt. In het model namen we immers veel kenmerken van het onderwijsleerproces mee. Daarin waren duidelijke verschillen tussen vvto- en eibo-scholen zichtbaar; (deels) verschillen die het vvto-onderwijs karakteriseren, zoals de hoeveelheid onderwijstijd die scholen aan Engels besteden. Als we rekening houden met deze verschillen vallen de verschillen in prestaties tussen vvto- en eibo-scholen weg. Dat maakt het relevant na te gaan welke kenmerken van het onderwijsleerproces samenhangen met de prestatieverschillen tussen leerlingen (rekening houdend met de overige achtergrondkenmerken van leerlingen, leerkrachten en scholen).

Onderwijsleerproces

Als we inzoomen op de kenmerken van het onderwijsleerproces, zien we dat de aanwezigheid van een coördinator of werkgroep voor Engels positief samenhangt met de leerlingprestaties op alle vier domeinen van Engelse taalvaardigheid. Op scholen waar een coördinator of werkgroep voor Engels aanwezig is, behalen leerlingen hogere prestaties op de onderdelen gesprekken voeren, luisteren, lezen en woordenschat. Het aanbieden van faciliteiten voor Engels (zoals budget of het stimuleren van activiteiten waarbij Engels de voertaal is) hangt daarentegen negatief samen met de leerlingprestaties op luisteren, lezen en woordenschat. Wellicht komt dit omdat deze faciliteiten juist worden aangeboden op scholen waar een stimulans op het gebied van het onderwijs in de Engelse taal nodig is. Leerlingen in tweetallen of in groepjes aan de slag laten gaan hangt licht samen met hogere prestaties op het gebied van luisteren en lezen. Alle hiervoor genoemde effecten zijn echter klein tot zeer klein[29]. Ook zien we een effect van een van de gebruikte lesmethoden: op scholen waar leerkrachten de methode Just do it! gebruiken, zijn de leerlingprestaties op alle vier domeinen hoger[30]. Een kenmerk dat het verschil tussen vvto- en eibo-scholen het meest typeert, namelijk de hoeveelheid onderwijstijd die scholen aan Engels besteden, hangt niet samen met prestatieverschillen tussen leerlingen.

Domeinspecifieke leerkracht- en leerlingkenmerken

Kijken we naar de domeinspecifieke leerkrachtkenmerken, dan zien we dat het aantal jaren ervaring met het geven van Engels in het basisonderwijs licht samenhangt met hogere leerlingprestaties: hoe meer ervaring de leerkracht heeft, hoe hoger de leerlingprestaties op luister- en leesvaardigheid en woordenschat. Verder laten vooral kenmerken op leerlingniveau een samenhang met de leerlingprestaties zien. Zo hangt de inschatting die leerlingen van hun eigen vaardigheid maken, samen met een hogere score op alle domeinen. Dit geeft een indicatie dat leerlingen hun eigen vaardigheid blijkbaar redelijk goed kunnen inschatten. Ook tussen de durf om Engels te spreken (*linguistic self-confidence*) en de leerlingprestaties zien we een licht positief verband. Een hogere durf om Engels te spreken gaat samen met een hogere score voor gesprekken voeren, luisteren, lezen en woordenschat. Daarnaast is er een kleine samenhang tussen een positieve houding van leerlingen tegenover de Engelse taal en hogere scores op het gebied van leesvaardigheid en woordenschat. Tot slot hangt meer buitenschools gebruik van de Engelse taal licht samen met hogere prestaties op luister- en leesvaardigheid en woordenschat. De grootte van deze effecten is echter in alle gevallen klein of zelfs zeer klein[31].

Algemene leerling- en schoolkenmerken

Wat betreft de algemene achtergrondkenmerken van leerlingen zien we dat schooladvies sterk samenhangt met prestaties: een hoger advies voor het voortgezet onderwijs gaat samen met hogere prestaties op alle

[29] effectgroottes: coördinator of werkgroep (minimaal 0,21 en maximaal 0,39); faciliteiten (minimaal -0,19 en maximaal -0,22) en werkvorm tweetallen of groepjes (beide 0,08).

[30] effectgrootte: minimaal 0,42 en maximaal 0,80. voor gesprekken geldt dat er geen significant verschil is tussen het gebruik van de methoden Just do it! en take it easy; alleen tussen Just do it! en de overige methoden zijn significante verschillen zichtbaar.

[31] effectgroottes: ervaring van de leerkracht (minimaal 0,07 en maximaal 0,10); zelfinschatting leerlingen (minimaal 0,17 en maximaal 0,33); *linguistic self-confidence* (minimaal 0,09 en maximaal 0,14); attitude (minimaal 0,09 en maximaal 0,10) en buitenschools gebruik (minimaal 0,01 en maximaal 0,02).

vier vaardigheden[32]. Ook zien we leerlingen van laagopgeleide ouders (leerlinggewicht 1,2) iets lager presteren op het gebied van Engelse woordenschat dan leerlingen met gemiddeld tot hoogopgeleide ouders (leerlinggewicht 0,0)[33].

Voor de algemene schoolkenmerken geldt dat leerlingen op scholen in zeer sterk stedelijke gebieden iets beter scoren op Engelse leesvaardigheid en woordenschat dan leerlingen op scholen in niet-stedelijke gebieden. Voor luistervaardigheid geldt dat leerlingen op scholen in een weinig stedelijk gebied iets beter scoren dan leerlingen op scholen in niet-stedelijke gebieden. Tot slot geldt voor gesprekken voeren dat leerlingen op scholen in sterk stedelijke gebieden iets beter scoren dan leerlingen op scholen in weinig stedelijke gebieden. Ook dit gaat om kleine effecten[34].

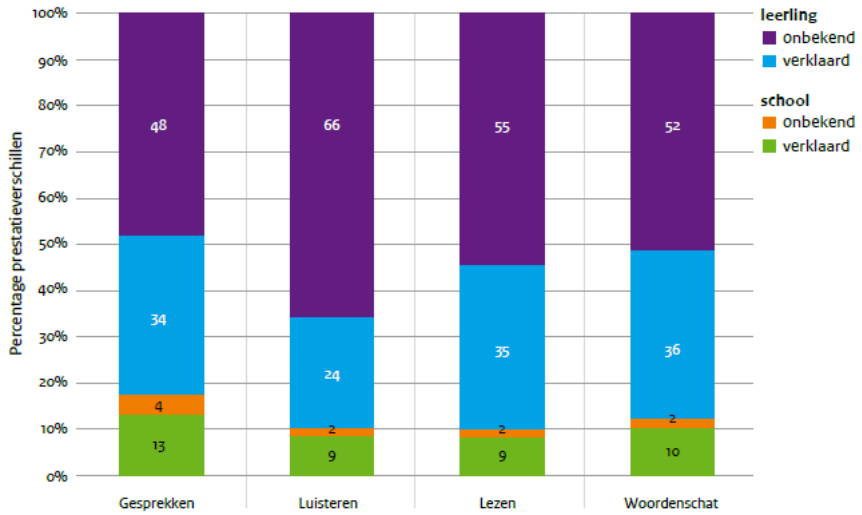
Verschillen verklaard

Aan het begin van het hoofdstuk werd duidelijk dat een groot deel van de verschillen in leerlingprestaties toe te schrijven is aan kenmerken op leerlingniveau en een kleiner deel aan kenmerken op het niveau van de school. In de vorige paragraaf zagen we welke onderzochte kenmerken op leerling-, leerkracht- en schoolniveau samenhangen met de prestatieverschillen. Hoewel we in de meeste gevallen geen grote effecten vonden, verklaren de kenmerken samen wel een aanzienlijk deel van de verschillen in prestaties[35].

Figuur 4.4a laat zien dat we in dit onderzoek het meeste zicht kregen op kenmerken die de verschillen tussen scholen op het gebied van de Engelse taalvaardigheid verklaren. Op leerlingniveau blijven meer verschillen onverklaard, het meest op het gebied van luisteren. Blijkbaar spelen op leerlingniveau nog andere kenmerken een belangrijke rol dan diegene die wij in dit onderzoek in kaart brachten.

In totaal konden we met alle onderzochte kenmerken van scholen en leerlingen samen 47 procent van de prestatieverschillen voor gespreksvaardigheid verklaren. Voor luisteren, lezen en woordenschat is dit respectievelijk 33, 44 en 46 procent.

figuur 4.4a percentage prestatieverschillen verklaard/onbekend, met de gemeten kenmerken uit het onderzoek op het niveau van de leerling en het niveau van de school



[32] effectgrootte: minimaal 0,37 en maximaal 1,01.
[33] effectgrootte: -0,27.
[34] effectgrootte: minimaal 0,22 en maximaal 0,44.
[35] door het gebruik van geïmputeerde waarden op de leerlingprestaties op het gebied van lezen, luisteren en woordenschat kan de totale variantie op schoolniveau worden onderschat, waardoor het aandeel verklaarde variantie in het model op schoolniveau wordt overschat.

VERSCHILLEN TUSSEN SCHOLEN EN LEERLINGEN IN HET KORT

Als we kijken welke kenmerken op leerling-, leerkracht en schoolniveau samenhangen met prestatieverschillen tussen leerlingen valt op dat de prestatieverschillen, die we eerder tussen vvto- en eibo-scholen zagen op de onderdelen Engelse luister- en leesvaardigheid en woordenschat, vrijwel allemaal wegvallen als we rekening houden met de overige leerling-, leerkracht- en schoolkenmerken. Alleen voor luistervaardigheid zien we nog een klein verschil: op vvto-scholen met een relatief hoog percentage gewichtenleerlingen (meer dan 10 procent) halen leerlingen lagere scores voor luistervaardigheid dan op eibo-scholen met weinig gewichtenleerlingen (tussen de 0 en 10 procent).

Dat het verschil tussen vvto- en eibo-scholen wegvalt, is minder verrassend dan het op het eerste gezicht wellicht lijkt. We namen immers veel kenmerken van het onderwijsleerproces mee bij het bekijken van de prestatieverschillen. In deze kenmerken waren duidelijke verschillen tussen vvto- en eibo-scholen zichtbaar, (deels) verschillen die het vvto-onderwijs karakteriseren. Als we rekening houden met deze verschillen, vallen de verschillen in prestaties tussen vvto- en eibo-scholen weg. Dat maakt het relevant om na te gaan welke kenmerken van het onderwijsleerproces samenhangen met de prestatieverschillen tussen leerlingen. Dit blijken vooral de aanwezigheid van een coördinator of werkgroep voor Engels en het gebruik van een specifieke lesmethode te zijn. Beide hangen samen met hogere prestaties op alle vier domeinen van de Engelse taalvaardigheid die we in dit peilingsonderzoek hebben gemeten (gesprekken voeren, luisteren, lezen en woordenschat). Een kenmerk dat het verschil tussen vvto- en eibo-scholen het meest typeert, de hoeveelheid onderwijstijd die de scholen aan Engels besteden, hangt niet samen met prestatieverschillen tussen leerlingen. Wel hangt de ervaring van de leerkracht met het geven van Engels licht samen met de leerlingprestaties: hoe meer ervaring, hoe hoger de prestaties op het gebied van luister- en leesvaardigheid en woordenschat.

Het zijn echter vooral de kenmerken op leerlingniveau die de prestatieverschillen tussen leerlingen verklaren. Met name het schooladvies van leerlingen hangt sterk samen met de Engelse taalvaardigheid: een hoger advies voor het voortgezet onderwijs gaat samen met hogere prestaties op het gebied van gesprekken voeren, luisteren, lezen en woordenschat. Van de domeinspecifieke leerlingkenmerken zien we dat vooral de inschatting die leerlingen van hun eigen Engelse taalvaardigheid maken, samenhangt met hogere scores op alle vier vaardigheden.

Het verdiepend onderzoek

Na de afname van het peilingsonderzoek in het schooljaar 2017/2018, is in september en oktober 2018 een verdiepend onderzoek uitgevoerd op 21 bovengemiddeld presterende scholen met in totaal 22 klassen. Het doel van dit verdiepend onderzoek was om inzicht te krijgen in de (vak)didactische invulling van de lessen Engels in groep 8 en, waar mogelijk, inspirerende lespraktijken te verzamelen.

Om een zo herkenbaar mogelijk beeld te verkrijgen, is bij de selectie van scholen voor dit verdiepend onderzoek rekening gehouden met de steekproefopzet voor het peilingsonderzoek. Dit is gedaan door binnen vier groepen scholen, die varieerden qua startmoment Engels (vvto- of eibo-scholen) en percentage gewichtenleerlingen, de bovengemiddeld presterende scholen te selecteren op basis van schoolprestaties op enerzijds de gesprekstaak en anderzijds de lees-, luister- en woordenschattoets.

Het verdiepend onderzoek bestond uit lesobservaties in en interviews met leerkrachten van groep 8. Hiervoor zijn, specifiek voor dit peilingsonderzoek, een observatie-instrument en interviewleidraad ontwikkeld. Het observatie-instrument bestond uit een generiek en een vakdidactisch inhoudelijk deel. Voor het generieke deel van het observatie-instrument is gebruik gemaakt van een bestaand observatie-instrument om pedagogisch-didactische vaardigheden van leerkrachten in kaart te brengen die bewezen effectief zijn.

Dit hoofdstuk presenteert de belangrijkste bevindingen en verbeterpunten die voortkomen uit het verdiepend onderzoek. Meer informatie over de selectie van scholen en het instrumentarium voor het verdiepend onderzoek staat in hoofdstuk 1 van deel C in dit rapport. Een uitgebreide beschrijving van de selectie van scholen, de samenstelling van het observatie-instrument en de interviewleidraad, de uitvoering van het verdiepend onderzoek en de resultaten staat in het technisch rapport van het consortium dat de instrument-ontwikkeling en de dataverzameling voor dit peilingsonderzoek uitgevoerde (Ritzema et al., 2019).

Belangrijkste bevindingen

Uit de interviews en observaties blijkt dat er duidelijke overeenkomsten tussen de leerkrachten zijn over datgene wat zij belangrijk vinden voor het onderwijs in Engels op de basisschool. Dat geldt ook voor de lessen die zij verzorgden. Daarbinnen verschilden zij echter in visie en uitvoering van de lessen. Deze overeenkomsten en verschillen tussen leerkrachten bespreken we hieronder kort aan de hand van vijf thema's:

- belang van het Engels in het primair onderwijs;
- visie op Engels en de uitwerking daarvan in de les;
- gebruik van doeltaal;
- differentiatie, evaluatie en andere aspecten van de les;
- scholing en opleiding.

Waar mogelijk en relevant maken we een koppeling met de resultaten die in hoofdstuk 1 en 2 aan de orde kwamen. De observaties en interviews bieden daarbij een verdieping op deze resultaten. Daarnaast brengen

de observaties en interviews het onderwijsleerproces breder in beeld en geven ze zicht op de (vak)didactische invulling van de lessen.

Belang van Engels in het primair onderwijs

Het merendeel van de leerkrachten vindt dat Engels op de basisschool een belangrijk vak is. Zij wijzen op het belang van Engels voor de verdere schoolloopbaan en de toekomst van de leerlingen in een globaliserende wereld. Daarnaast noemen zij regelmatig het belang van voldoende beheersing van het Engels voor een succesvolle start in het voortgezet onderwijs.

"Die vroege taalperiode hebben we toen ingezet om een behoorlijk niveau te krijgen aan het eind van groep 8. En dan hebben we echt voor ogen de aansluiting bij het voortgezet onderwijs, maar ook gericht op later. De samenleving verengelst."

Tegelijkertijd geven de leerkrachten ook aan dat niet altijd alle leerkrachten op de school het belang van Engels delen. Ook lijkt het belang dat aan Engels wordt gehecht, samen te hangen met de leerlingpopulatie van de school. Op scholen met een relatief hoog percentage leerlingen met laagopgeleide ouders geven enkele leerkrachten aan dat de aandacht voor Engels beperkt is, omdat de focus ligt op het aanleren van de Nederlandse taal en rekenen. De positie van Engels ten opzichte van de Nederlandse taal en rekenen is ook een van de redenen dat leerkrachten verschillen over de wenselijkheid om Engels in de eindtoets op te nemen. Deze verdeeldheid over opname van Engels in de eindtoets kwam ook al naar voren uit de leerkrachtvragenlijst (zie paragraaf 2.2.4). Volgens een enkele leerkracht betekent opname van Engels in de eindtoets wel dat Engels in het aanbod van basisscholen nadrukkelijker uitgewerkt moet worden. Meer leerkrachten vinden dat heldere en concrete richtlijnen voor de na te streven doelen en voor het te bereiken niveau in het basisonderwijs wenselijk zijn. De grote diversiteit in het aanbod van Engels tussen scholen vindt men onwenselijk, ook gezien de positie van Engels in het voortgezet onderwijs (verplicht examenvak).

Visie op Engels en de uitwerking daarvan in de les

Gevraagd naar hun visie op Engels in het basisonderwijs gaan alle leerkrachten in op aspecten die vallen onder een communicatieve focus:

- leren communiceren (spreken en begrijpen);
- bevorderen van plezier in het leren van een vreemde taal;
- zich veilig en vertrouwd voelen om een vreemde taal (mondeling) te gebruiken;
- veel in aanraking komen met de vreemde taal en daarmee leggen van een basis.

Het kunnen uitvoeren van eenvoudige communicatieve handelingen, waarbij zowel taalbegrip als -productie van belang zijn, staat voor de meeste leerkrachten centraal. Grammatica heeft vooral een dienende functie in tegenstelling tot eerder onderzoek waarin grammatica populair bleek onder basisschoolleerkrachten (Corda, Philipsen & De Graaf, 2014).

"We hebben een paar jaar een vakdocent gehad en die heeft ons ook een keer als team een studiedag gegeven, waarin eigenlijk centraal stond: 'Je moet gewoon heel veel Engels praten en je moet ook de kinderen zoveel mogelijk Engels laten praten.' [...]Veel laten spreken, veel laten luisteren, dan maak je het je eigen. [...] Als je dat gewoon regelmatig doet, dan zijn ze straks 14, 15 jaar en dan kunnen ze gewoon Engels. En dan kunnen ze op gevoel de zinsbouw en zo [grammatica] ook voor elkaar krijgen."

In de uitwerking van de visie heeft het merendeel van de leerkrachten zowel lange- als kortetermijndoelen voor ogen. Meer dan de helft van de leerkrachten werkt met name aan methodedoelen, maar ook Anglia-, ERK- en kerndoelen worden genoemd. Bij de observaties viel op dat maar de helft van de leerkrachten de taaldoelen voor de les met de leerlingen deelt en slechts een vijfde aan het einde van de lessen evalueerde of de doelen zijn behaald. Driekwart van de leerkrachten stelt vast of de taaldoelen op de langere termijn worden behaald, met name aan de hand van methodegebonden toetsen en vooral gericht op woordenschat. Dit stemt overeen met het beeld dat over toetsing naar voren kwam uit de leerkrachtvragenlijst (zie paragraaf 1.3.7).

Zowel uit de interviews als observaties komt naar voren dat de leerkrachten in de lessen de meeste aandacht besteden aan mondelinge taalvaardigheid, vaak in combinatie met luistervaardigheid en woordenschat. Aan lezen, grammatica, spelling en schrijven besteden zij aanzienlijk minder aandacht (ook in deze volgorde). Dit beeld komt grotendeels overeen met het beeld uit de leerkrachtvragenlijst. Daarin gaven

leerkrachten aan in de lessen de meeste nadruk te leggen op woordenschat en luisteren en de minste nadruk op grammatica (zie paragraaf 1.3.3). Ook al geven leerkrachten in de interviews aan minder aandacht te besteden aan grammatica dan aan vaardigheden als woordenschat en luisteren, tijdens de observaties was er toch in bijna de helft van de lessen sprake van aandacht voor grammatica. Daarmee is grammatica weliswaar relatief gezien een van de vaardigheden die het minste aandacht krijgt, in absolute zin lijkt de aandacht voor deze vaardigheid toch substantieel.

De observaties en interviews laten daarnaast zien dat leerkrachten in de meeste lessen zorgen voor veel afwisseling, zowel in vaardigheden, werkvormen als opdrachten. Vrijwel alle leerkrachten gebruiken de lesmethode om hun les te verzorgen. Bij twee derde van de leerkrachten is de methode leidend. Dit ligt in lijn met het aandeel leerkrachten dat bij de leerkrachtvragenlijst aangeeft enkel de lesmethode te gebruiken (zie paragraaf 1.3.2). De helft van de leerkrachten zet additionele leermiddelen en werkvormen in. Vvto-leerkrachten maken vaker gebruik van eigen materialen of leerlijnen. ICT, en dan met name het digibord, speelt bij het lesgeven op de scholen die deelnamen aan het verdiepend onderzoek, een grote rol, zowel om instructie te geven als verwerkingsopdrachten uit te voeren.

Gebruik van doeltaal

De leerkrachten zijn het eens over het belang om de doeltaal, al dan niet afgewisseld met het Nederlands, te gebruiken ter bevordering van de Engelse vaardigheden.

"Ik ben van mening dat als je Engelse les geeft, je zoveel mogelijk in het Engels moet spreken, met veel aanwijzen. [De leerlingen] schrikken daar altijd verschrikkelijk van in het begin. De eerste les zitten ze echt van: 'Huh, waar heeft ze het over?!' Maar dit is les drie die ze kregen en het gaat eigenlijk al heel goed. Ze kunnen me in ieder geval volgen."

Over het algemeen geven leerkrachten aan dat hun eigen taalniveau voldoende is voor het basisonderwijs, maar zeggen zij geen veel grotere beheersing te hebben en niet echt soepel in de doeltaal te kunnen functioneren. Tijdens de observaties werd het Engels van ruim driekwart van de leerkrachten als voldoende voor de doelgroep ingeschat.

Ongeveer de helft van de leerkrachten, merendeels van vvto-scholen, verwacht van hun leerlingen dat zij Engels (proberen te) gebruiken. De lesobservaties bevestigen het gebruik van de doeltaal door leerkrachten en leerlingen. Bij de observaties valt met name op dat het merendeel van de leerkrachten niets onderneemt als leerlingen terugvallen op het gebruik van het Nederlands.

Differentiatie en andere aspecten van de les

Uit de interviews blijkt dat leerkrachten zich ervan bewust zijn dat de verschillen tussen leerlingen op het gebied van de Engelse taalvaardigheid groot zijn.

"Het niveauverschil is groter dan bij welk vak dan ook. Sommigen zijn haast al vloeiend, [leerlingen] die veel gamen en gewoon ook aanleg ervoor hebben. Anderen hebben een heel beperkt [bereik] – die kunnen misschien de kleuren en tot twintig tellen, maar verder komen ze gewoon niet."

Leerkrachten lijken echter niet structureel in te spelen op de niveauverschillen tussen leerlingen, zoals ook al eerder uit andere onderzoeken (bijvoorbeeld Thijs, Tuin & Trimbos, 2011) en de leerkrachtvragenlijst (zie paragraaf 1.3.7) naar voren kwam. Als zij wel differentiëren, gaat het vooral om incidentele aanpassingen, met name gericht op de afstemming van het aanbod op de betere leerlingen en de groepssamenstelling bij opdrachten. Tijdens de observaties is slechts in een van de lessen gezien dat de leerkracht de leerstof aanpaste aan het niveau van de leerling. Ook uit het generieke deel van het observatie-instrument kwam naar voren dat leerkrachten gemiddeld genomen hun lessen niet afstemmen op de verschillen tussen leerlingen.

De observaties laten verder zien dat de meeste leerkrachten aandacht besteden aan het activeren van de voorkennis van leerlingen, ruime aandacht besteden aan begrip en daarbij indien nodig hun taalgebruik aanpassen, gebruiken maken van positieve feedback, leerlingen laten samenwerken, correctieve feedback geven en leerlingen laten oefenen met gegeven regels en woorden. De werkvormen die de leerkrachten kiezen, sluiten bovendien over het algemeen aan bij de taaldoelen van de les en hebben een communicatieve focus.

Scholing en opleiding

In de interviews gaven de leerkrachten aan dat Engels in hun opleiding slechts beperkt aandacht kreeg. Ongeveer een vijfde van de leerkrachten kreeg in de opleiding helemaal geen Engels. De leerkrachten konden niet duidelijk benoemen welke onderdelen van het aanbod zij relevant vonden, wel wat zij hadden gemist. Er was volgens hen geen aandacht voor de eigen vaardigheid en slechts beperkt aandacht voor didactische aspecten. Eerder kwam al uit de leerkrachtvragenlijst naar voren dat vier vijfde van de leerkrachten ontevreden is over de omvang en inhoud van het vak Engels op de pabo (zie paragraaf 2.2.1).

De voornaamste reden dat leerkrachten zich over het algemeen toch voldoende toegerust voelen om Engels in het basisonderwijs te geven, is omdat zij hun eigen taalniveau zelf ontwikkelden door in hun privéleven veelvuldig in contact te komen met Engels, veelal vanuit hun eigen (bovenmatige) interesse voor de Engelse taal. Zij gaven echter ook aan dat niet alle leerkrachten op hun school zich voldoende toegerust voelen om lessen Engels te geven.

"De pabo was uitsluitend gericht op didactiek van een Engelse les geven en het hield zich helemaal niet bezig met eigen vaardigheden in de Engelse taal."

Naast het ontbreken van aandacht voor de eigen taalvaardigheid in hun opleiding noemden de leerkrachten ook een gebrek aan aandacht voor differentiatie en de behoefte om praktijkervaring op te doen in het geven van onderwijs in Engels. Ongeveer twee vijfde van de leerkrachten gaf tijdens de interviews aan bij- en nascholing te hebben gevolgd. Daarmee ligt de deelname aan na- en bijscholing hoger dan eerder uit de leerkrachtvragenlijst bleek (zie paragraaf 1.1.4). Wellicht heeft dit te maken met de specifieke groep scholen die participeerden in het verdiepend onderzoek (bovengemiddeld presterende scholen).

Belangrijkste verbeterpunten

De bevindingen in de vorige paragraaf laten zien dat met name de visie en ideeën van de leerkrachten over hoe het onderwijs in Engels op basisscholen eruit zou moeten zien, aansluit bij de theorie over de wijze waarop de beheersing van een vreemde taal het beste bevorderd kan worden (zie bijvoorbeeld Westhoff, 2008). Deels brachten leerkrachten dit ook in praktijk in de geobserveerde lessen. Het verdiepend onderzoek leverde echter ook een aantal verbeterpunten op:

- differentiatie en cyclisch werken;
- duidelijkere focus op interactie;
- Engels in de opleiding;
- schoolbrede inzet op Engels.

Differentiatie en cyclisch werken

Door cyclisch te werken kunnen leerkrachten op een zinvolle manier inspelen op de verschillen tussen leerlingen. Bij cyclisch werken gaat het om het expliciteren en structureel evalueren van taaldoelen. Dit leidt tot de benodigde aanpassingen in aanbod, instructie en verwerking. Uit het verdiepend onderzoek komt naar voren dat dit nog zeer beperkt gebeurt. Daarnaast bleek uit de observaties dat het onderwijs in Engels per school en per leerkracht (sterk) verschillend is ingericht. Ook in verband met de aansluiting op het voortgezet onderwijs, is een heldere definitie van het eindniveau primair onderwijs en het ontwikkelen van doorlopende leerlijnen van belang.

Duidelijkere focus op interactie

Aansluitend bij inzichten uit de theorie over het aanleren van een vreemde taal, werd in de geobserveerde lessen een duidelijke focus op communicatie gezien. Deze richtte zich in de praktijk echter met name op uitspraak in plaats van op vrije spreek- of interactietaken. Om dit te verbeteren, kunnen leerkrachten leerlingen stelselmatig en veelvuldig uitdagen zich vrij uit te drukken. Aanvullend daarop kunnen leerkrachten leerlingen consequenter de doeltaal laten gebruiken, bijvoorbeeld bij het geven van antwoorden en het uitvoeren van samenwerkingsopdrachten.

Engels in de opleiding

Het gebruik van de doeltaal kan het aanleren van deze taal stimuleren (zie bijvoorbeeld Westhoff, 2008). Ook blijkt uit onderzoek dat het niveau van het doeltaalgebruik samenhangt met de leerlingprestaties: hoe hoger het Engelse niveau van de leerkracht, hoe hoger de taalvaardigheid van de leerlingen (Unsworth, Persson, Prins & De Bot, 2015). Bovendien bevordert een weloverwogen inzet van de doeltaal als leertaal betere leerprestaties van de leerlingen (Dönszelmann, 2019). Hoewel tijdens het verdiepend onderzoek het Engels van ruim driekwart van de leerkrachten als voldoende voor de doelgroep werd ingeschat en de geïnterviewde leerkrachten zich over het algemeen voldoende toegerust voelen om Engels in het basisonderwijs te verzorgen, geldt dit volgens hen niet voor alle leerkrachten op hun school. Bovendien was er volgens de leerkrachten in hun opleiding slechts beperkt aandacht voor Engels en geen aandacht voor hun eigen vaardigheid. Meer aandacht voor Engels in de opleiding van de leerkrachten die Engels gaan geven, is dan ook van belang. Het gaat daarbij zowel om aandacht voor de eigen vaardigheid als voor vakdidactische vaardigheden.

Schoolbrede inzet op Engels

Slechts op 3 van de 21 scholen was sprake van een weloverwogen en schoolbrede visie op Engels. Op die scholen leek er meer doelgerichtheid en eenheid in het handelen van leerkrachten zichtbaar. Dit wordt bevorderd doordat leerkrachten gezamenlijk nadenken over keuzes en wat ze van hun leerlingen verwachten. Het is dan ook van belang in te zetten op een schoolbrede inzet op Engels.

Samengevat laat het verdiepend onderzoek een vrij coherent beeld zien waarin de leerkrachten hun lessen Engels (willen) richten op een communicatieve aanpak met veel aandacht voor afwisseling en mondelinge vaardigheden. In de praktijk zijn er echter verschillen tussen denken en handelen en komen niet alle ideeën optimaal uit de verf. Het onderzoek levert daarmee een aantal verbeterpunten op, met name op het gebied van cyclisch werken, aandacht voor differentiatie en het daadwerkelijk inzetten op (vrije) interactie in de les zodat leerlingen hun spreekvaardigheid kunnen ontwikkelen. Ook onderstreept het onderzoek het belang van een gedegen opleiding van leerkrachten voor het verzorgen van het onderwijs in Engels op de basisschool en het schoolbreed inzetten op Engels.

DEEL C

Achtergrond van de peiling

Doel en werkwijze van de peiling Engels

De peiling Engels 2017/2018

Het is belangrijk om zicht te hebben op de resultaten van leerlingen, de ontwikkeling in die resultaten over de tijd en de relatie van de resultaten met het onderwijsleerproces (bijvoorbeeld aanbod, onderwijstijd en didactisch handelen). Dit geldt niet alleen voor de basisvaardigheden, maar ook voor de vaardigheden die onderdeel zijn van het inhoudsgebied Engels. Sinds 1986 is Engels een verplicht vak in het basisonderwijs in Nederland. Engels speelt bovendien een belangrijke rol in de Nederlandse samenleving en wordt alleen maar belangrijker. Daarom is voldoende aandacht voor de Engelse vaardigheden van leerlingen in het basisonderwijs essentieel, zowel als voorbereiding op het voortgezet onderwijs als voor de verdere toekomst van leerlingen.

Het primaire doel van de peiling Engels einde basisonderwijs was om vast te stellen hoe vaardig leerlingen aan het einde van groep 8 zijn op het gebied van Engelse gespreksvaardigheid, luisteren, lezen en woordenschat. Ook wilden we zicht krijgen op een aantal relevante achtergrondkenmerken van leerlingen en leerkrachten zoals hun houding tegenover Engels en hun buitenschools gebruik van de Engelse taal. Daarnaast wilden we de inhoud en vormgeving van het onderwijs op het gebied van Engels in kaart brengen. Naast een beschrijving hoe basisscholen het onderwijs op het gebied van Engels vormgeven, wilden we nagaan in hoeverre de prestaties van leerlingen aan de ene kant en het onderwijs in Engels aan de andere kant met elkaar samenhangen. Ten slotte wilden we een vergelijking maken met het vorige peilingsonderzoek van Cito dat in 2012 plaatsvond (Geurts & Hemker, 2013). De vaardigheden lezen, luisteren en woordenschat zijn daarom deels op dezelfde manier gemeten als in 2012. De gespreksvaardigheid (interactie) van leerlingen is in 2012 niet gemeten, waardoor we voor deze vaardigheid geen vergelijking konden maken. Wel is in 2012 de spreekvaardigheid (monoloog) van leerlingen getoetst. Om een trend te kunnen rapporteren, is daarom in het huidige peilingsonderzoek een taak voor spreekvaardigheid afgenomen die ook in 2012 is gebruikt.

De peiling Engels einde basisonderwijs vond plaats in het schooljaar 2017/2018. Een consortium bestaande uit GION Onderwijs/Onderzoek, Cito, de Hogeschool van Amsterdam, de afdeling Applied Linguistics en de lerarenopleiding van de Rijksuniversiteit Groningen (RUG) voerde het peilingsonderzoek in opdracht van de Inspectie van het Onderwijs uit.
Zij verzamelden de data in de periode van half januari 2018 tot en met eind maart 2018 op een representatieve steekproef van 95 Nederlandse basisscholen met 2.088 leerlingen. In paragraaf 1.4 van dit hoofdstuk gaan we beknopt in op de steekproef en de representativiteit hiervan.

Van kerndoelen naar toetsbare doelen

De Kerndoelen Primair Onderwijs (Greven & Letschert, 2006) vormen het wettelijk kader voor het domein Engels in het primair onderwijs. Voor Engels zijn er vier kerndoelen, de kerndoelen 13 tot en met 16 (zie onderstaand kader). Ze sluiten aan bij het doel van Engels in het primair onderwijs zoals verwoord in de karakteristiek voorafgaand aan de kerndoelen: het leggen van een eerste basis om te kunnen communiceren met moedertaalsprekers of anderen die buiten de school Engels spreken.

tabel 1.1a kerndoelen engels

- Kerndoel 13: De leerlingen leren informatie te verwerven uit eenvoudige gesproken en geschreven Engelste teksten.
- Kerndoel 14: De leerlingen leren in het Engels informatie te vragen of geven over eenvoudige onderwerpen en zij ontwikkelen een attitude waarbij ze zich durven uit te drukken in die taal.
- Kerndoel 15: De leerlingen leren de schrijfwijze van enkele eenvoudige woorden over alledaagse onderwerpen.
- Kerndoel 16: De leerlingen leren om woordbetekenissen en schrijfwijzen van Engelse woorden op te zoeken met behulp van het woordenboek.

De omschrijvingen van de kerndoelen zijn globaal en geven aan waar het onderwijs in Engels aan kinderen zich op dient te richten. Ze geven geen indicatie van het niveau dat leerlingen aan het einde van het primair onderwijs zouden moeten beheersen. Dat is anders voor het ERK dat in 2001 is gepubliceerd en een raamwerk van niveaubeschrijvingen voor moderne vreemde talen bevat[36]. Het ERK is sectorafhankelijk en kan daarom gebruikt worden voor lesgeven en toetsing van primair onderwijs tot en met hoger onderwijs. Het ERK omschrijft zes niveaus van beheersing waarbij A1 het laagste niveau is en C2 het hoogste.

tabel 1.1b beheersingsniveaus erk

A1/A2	basisgebruiker
B1/B2	onafhankelijke gebruiker
C1/C2	vaardige gebruiker

Het ERK bevat beheersingsniveaus voor de vaardigheden luisteren, lezen, schrijven, spreken (monoloog) en gesprekken voeren (interactie) en is gebaseerd op reallife communicatieve taken. Het beschrijft vaardigheidsniveaus van taalbeheersing in termen van:
- taalomvang: wat moet je kunnen, in welke contexten en voor welke doelen?
- taalcomplexiteit en mate van correctheid: hoe goed moet je het kunnen?

Per vaardigheid en per niveau bevat het ERK globale beschrijvingen en gedetailleerde *can do*-descriptoren. *Can do*-descriptoren zijn korte, kernachtige uitspraken over wat iemand kan in de betreffende taal. Hierbij is het doel duidelijk gericht op taal als communicatiemiddel.

SLO werkte de ERK-descriptoren in Nederland verder uit in de publicatie Taalprofielen (SLO, 2015) op basis van de Nederlandse vertaling van het ERK. Vooralsnog zijn scholen in Nederland niet verplicht om met het ERK te werken. Wel vermelden veel methoden het ERK-niveau waarop ze zich richten en baseren ze hun toetsen op het ERK.

[36] in 2018 verscheen een geactualiseerde versie van het erk, de zogenaamde companion volume. aangezien de constructie van meetinstrumenten en de dataverzameling voor dit peilingsonderzoek voor die tijd plaatsvonden, laten we deze geactualiseerde versie van het erk hier buiten beschouwing.

tabel 1.1c voorbeeld uitwerking globale beschrijving en *can do*-descriptor gesprekken

VOORBEELDEN (SLO, 2015)

Globale beschrijving gesprekken A1

Ik kan deelnemen aan een eenvoudig gesprek, wanneer de gesprekspartner bereid is om zaken in een langzamer spreektempo te herhalen of opnieuw te formuleren en mij helpt bij het formuleren van wat ik probeer te zeggen. Ik kan eenvoudige vragen stellen en beantwoorden die een directe behoefte of zeer vertrouwde onderwerpen betreffen.

***Can do*-descriptor gesprekken A1**

Kan zichzelf en anderen voorstellen en reageren als iemand voorgesteld wordt. Kan op een eenvoudige manier groeten en afscheid nemen.

Voor het peilingsonderzoek Engels einde basisonderwijs maakte SLO een domeinbeschrijving (Rose, 2016). In deze domeinbeschrijving staan de wettelijke eisen voor Engels, hoe deze terugkomen in het onderwijs en welke resultaten eerdere peilingen op het gebied van Engels opleverden. Ook specificeert SLO in de domeinbeschrijving, op basis van een veldraadpleging met domeinexperts, schoolleiders en leerkrachten, welke vaardigheden minimaal onderdeel moeten zijn van het peilingsonderzoek. De deelnemers aan de veldraadpleging waren het er unaniem over eens dat gespreksvaardigheid, woordenschat en luistervaardigheid de hoogste prioriteit hebben. Met name gespreksvaardigheid achtten zij belangrijk, omdat deze vaardigheid een "realistisch beeld geeft van de taalvaardigheid van een leerling". Ook veronderstelden de deelnemers aan de veldraadpleging dat hier door de communicatieve aanpak van methoden veel aandacht naar uit gaat in het onderwijs. Zij achtten leesvaardigheid met name relevant in relatie tot de overgang naar het voortgezet onderwijs. Daarnaast vonden de deelnemers aan de veldraadpleging het wenselijk de peilingsresultaten te koppelen aan de ERK-niveaus.

De instrumenten

De prioritering van vaardigheden door de experts en de wens om de resultaten te koppelen aan ERK-niveaus en –beschrijvingen waren leidend voor de constructie van het instrumentarium voor het peilingsonderzoek. De instrumenten zijn gericht op de communicatieve en sociale functie van taal, met andere woorden op het taalgebruik van leerlingen in zo authentiek mogelijke situaties. De toetsen bevatten vragen (of in het geval van gespreksvaardigheid taken) op de ERK-niveaus A1, A2 en B1 om zo aan te sluiten op de verschillen tussen leerlingen in Engelse taalvaardigheid.

Vanwege de tijd die het afnemen van de instrumenten van de leerlingen vroeg, maakten niet alle leerlingen alle onderdelen van het instrumentarium. De afname startte voor alle leerlingen met het invullen van de leerlingvragenlijst, zodat de leerlingen ongeacht hun waargenomen prestatie op de toetsen hun mening gaven over hun attitude tegenover Engels en hun ervaring met de Engelse taal. Na de vragenlijst maakten de leerlingen de toetsen voor lezen, luisteren en woordenschat. De totale hoeveelheid opgaven voor deze vaardigheden was dusdanig groot dat leerlingen een toetsboekje met een selectie van de opgaven kregen. Om de resultaten over de toetsboekjes heen samen te kunnen nemen, overlapten de verschillende toetsboekjes elkaar inhoudelijk. Aan de klassikale afname van de toetsen voor lezen, luisteren en woordenschat namen telkens twee leerlingen geen deel. Zij voerden op dat moment buiten de klas in een separate ruimte de taken voor spreek- en gespreksvaardigheid uit. Zo namen in totaal maximaal zes leerlingen per klas deel aan de taken voor spreek- en gespreksvaardigheid. Deze leerlingen zijn random geselecteerd, mits er sprake was van actieve toestemming van hun ouders in verband met de video-opnamen. Die waren noodzakelijk voor de beoordeling van de spreek- en gesprekprestaties. De afname van alle instrumenten duurde voor leerlingen in totaal twee uur.

Gespreksvaardigheid

Aangezien het belangrijk is voor leerlingen om mondeling te kunnen communiceren in het Engels, is gespreksvaardigheid gemeten met behulp van drie praktische taken. Deze taken sloten zoveel mogelijk aan bij de belevingswereld van leerlingen en bootsten gesprekssituaties na waarin zij mogelijk terechtkomen. Tijdens de uitvoering van de taken voerden de leerlingen in tweetallen een (gestructureerd) gesprek. Om drie redenen is ervoor gekozen leerlingen met elkaar in gesprek te laten gaan in plaats van met de testleider, zoals meestal toegepast bij het meten van gesprekvaardigheid:

- Een gesprek voeren met een medeleerling sluit beter aan bij authentieke situaties waarin leerlingen mogelijk terechtkomen. In authentieke situaties is interactie met een leeftijdsgenoot immers realistischer dan met een (onbekende) volwassene. Bovendien is een gesprek met een medeleerling naar verwachting meer ontspannen en spontaner dan een gesprek met de testleider als onbekende volwassene.
- Een gesprek voeren met een medeleerling sluit beter aan bij een klassensituatie waarin alle leerlingen gestimuleerd zouden moeten worden om zoveel mogelijk te praten.
- Door leerlingen met elkaar gesprekken te laten voeren, konden zoveel mogelijk leerlingen in de beschikbare tijd deelnemen aan het onderdeel gespreksvaardigheid.

Aangezien de taken opliepen in moeilijkheid, besloot de testleider na elke taak of een of beide leerling(en) door mocht(en) naar de volgende taak. Uitgangspunt daarbij was om leerlingen door te laten gaan, tenzij er sterke twijfels waren. Als duidelijk was dat een van beide leerlingen duidelijk onder niveau presteerde en de andere leerling niet, werd het gesprek gevoerd tussen de leerling die het volgende niveau mogelijk wel aankon en de testleider. Die was inmiddels al enigszins vertrouwd voor de leerling. Niet alle leerlingen deden dus alle drie gesprekstaken. De leerlingen die het niveau niet aankonden, werkten ondertussen in een speciaal samengesteld activiteitenboekje met Engelse oefeningen om hen niet het gevoel te geven te hebben gefaald.

De gesprekken zijn op video opgenomen en achteraf met behulp van gestandaardiseerde beoordelingsformulieren beoordeeld op drie aspecten: inhoud, kwaliteit en vloeiendheid. De beoordeling op inhoud betrof de mate waarin de leerling de taak inhoudelijk uitvoerde. De kwaliteit werd vastgesteld op basis van woordenschat, grammatica en samenhang. Bij vloeiendheid was het tempo een belangrijke indicator. Per aspect waren er meerdere beoordelingscriteria. Elk criterium werd gescoord op een driepuntsschaal (0-onvoldoende, 1-voldoende en 2-goed). Daarnaast zijn ook criteria gedefinieerd om de gesprekken op interactie te beoordelen.

Om de uniformiteit van de afname te bevorderen, startte de testleider altijd met een gestandaardiseerde instructie op film waarin het rollenspel werd uitgelegd. Na deze korte instructiefilm kwam een kort filmpje waarin twee studenten een voorbeeldtaak uitvoerden, inclusief de geïnstrueerde gedragingen als een leerling het niet weet (elkaar om hulp vragen). In de instructiefilm werd leerlingen gevraagd alleen Engels te spreken en zo nodig gebaren of andere omschrijvingen te gebruiken. Alleen als de twee leerlingen er samen echt niet uit kwamen, schoot de testleider te hulp door bijvoorbeeld te vragen of de leerling het wellicht in andere woorden kon omschrijven. In het uiterste geval kon de testleider aangeven dat een leerling het in het Nederlands mocht zeggen, zodat de andere leerling kon reageren. Testleiders beschikten hiertoe over een protocol met daarin gestandaardiseerde instructies, richtlijnen en praktische handreikingen. Ook zijn zij voorafgaand aan de afname getraind. Bovendien zijn alle testleiders geselecteerd op basis van hun kennis van en ervaring met het ERK.

De leerlingen voerden voor gespreksvaardigheid de volgende drie taken uit:

- Taak 1 (Wie ben ik?) is ontworpen als taak op niveau A1, met elementen op niveau A2. De taak is een rollenspel, waarbij leerlingen ieder een praatplaat over een fictieve persoon kregen. Aan de hand van vraagkaartjes probeerden zij informatie van de ander te krijgen en informatie over hun fictieve persoon te geven. Binnen de taak spreken de leerlingen met elkaar over eenvoudige, alledaagse onderwerpen.
- Taak 2 (Wat spreken we af?) is ontworpen als taak op niveau A2, met elementen die een gesprek op een iets hoger niveau dan A2 (A2+) uitlokten. De leerlingen blijven dezelfde fictieve persoon als bij de eerste taak en proberen een afspraak te maken (een alledaagse bezigheid). De leerlingen krijgen ieder een eigen agenda en ontvangen beurtelings kaartjes met daarop vragen/antwoorden. Gezien hun volle agenda moeten ze onderhandelen om tot de afspraak te komen. Hierbij is het aanbrengen van samenhang tussen zinnen noodzakelijk.

- Taak 3 (Wat vind je ervan?) is ontworpen als taak op niveau A2+/B1. De leerlingen gaan in debat over de vraag of het goed of slecht is om veel te gamen. De ene leerling is voor, de ander tegen. Deze posities moeten zij onderbouwen aan de hand van informatie op kaartjes, die door de testleider worden verdeeld.

Elke taak bestond uit verschillende deeltaken. De deeltaken zorgden voor structurering van het gesprek en waren zodanig samengesteld dat beide leerlingen minimaal een beurt hadden en zowel initiator als reactor waren. Het gesprek bij taak 1 bestond uit achttien deeltaken, zoals vragen naar naam, vragen naar leeftijd en vertellen over familie. Taak 2 bestond uit vijf deeltaken, zoals voorstellen om af te spreken. Taak 3 bestond uit zes deeltaken, zoals het geven van argumenten voor de stelling. De *can do*-descriptoren binnen het ERK vormden de basis voor de drie taken. In tabel 1.3a zijn de *can do*-descriptoren van elke taak opgenomen.

tabel 1.3a beschrijving van de *can do*-descriptoren per gesprekstaak

Taak	ERK-niveau	*Can do*-descriptor
1. Wie ben ik?	a1	• kan zichzelf en anderen voorstellen en reageren als iemand voorgesteld wordt. kan op een eenvoudige manier groeten en afscheid nemen. • kan eenvoudige vragen stellen en beantwoorden en eenvoudige uitspraken doen en beantwoorden op het gebied van primaire behoeften of over zeer vertrouwde, concrete onderwerpen. • kan vragen beantwoorden en stellen over zichzelf en over anderen, waar zij wonen, wie zij kennen, wat zij bezitten. • kan zeggen wat hij of zij leuk of lekker vindt en wat niet.
	a2	• kan beperkte informatie uitwisselen over vertrouwde en alledaagse zaken van praktische aard. • kan beperkte informatie uitwisselen over vertrouwde en alledaagse zaken van praktische aard. • kan informatie van persoonlijke aard vragen en geven.
2. Wat spreken we af?	a2	• kan eenvoudige alledaagse beleefdheidsvormen gebruiken om anderen te begroeten en aan te spreken. • kan uitnodigingen doen, op uitnodigingen ingaan of deze afslaan, suggesties opperen. • kan op eenvoudige wijze voorkeur en mening uitdrukken over vertrouwde alledaagse onderwerpen. • kan communiceren over eenvoudige en alledaagse taken in eenvoudige bewoordingen om dingen te vragen en te verschaffen, eenvoudige informatie te verkrijgen en te bespreken wat er vervolgens moet gebeuren. • kan afspraken maken. • kan vragen stellen en beantwoorden over wat men op het werk en in de vrije tijd doet.
	a2+	• kan te kennen geven het (on)eens te zijn met anderen. • kan deelnemen aan korte gesprekken over belangwekkende onderwerpen in een alledaagse context. • kan relevante informatie uitwisselen en zijn of haar mening geven over praktische problemen wanneer dat rechtstreeks gevraagd wordt, mits hij of zij enige hulp krijgt bij het formuleren en indien nodig om herhaling van belangrijke punten kan vragen. • kan bespreken wat er vervolgens moet gebeuren, daarbij suggesties doen en beantwoorden, en aanwijzingen vragen en geven. • kan vragen stellen en beantwoorden over gewoonten en routines. • kan vragen stellen en beantwoorden over tijdverdrijf en vroegere of toekomstige activiteiten.
3. Wat vind jij ervan?	a2+	• kan te kennen geven het (on)eens te zijn met anderen. • kan deelnemen aan korte gesprekken over belangwekkende onderwerpen in een alledaagse context.
	b1	• kan gevoelens uiten en op gevoelens van anderen reageren. • kan persoonlijke standpunten, commentaar en meningen geven of er om vragen in discussies over belangwekkende onderwerpen. • kan zijn of haar meningen en reacties overbrengen met betrekking tot oplossingen voor problemen of praktische vragen. • kan op beleefde wijze een overtuiging, mening, instemming en afkeuring uitdrukken. • kan een standpunt helder overbrengen, maar heeft er moeite mee om in debat te gaan. • kan deelnemen aan een alledaagse formele discussie over vertrouwde onderwerpen die gaan om de uitwisseling van feitelijke informatie, het ontvangen van en reageren op aanwijzingen of het bespreken van oplossingen voor praktische problemen. • kan zijn of haar mening geven en reacties overbrengen met betrekking tot mogelijke oplossingen van problemen en het nemen van praktische beslissingen, en daarbij beknopte redenen en verklaringen geven.

Naast de individuele prestatie is ook de interactie tussen de leerlingen beoordeeld. Deze beoordeling betrof zowel de mate waarin de leerlingen als paar een gesprek konden voeren als de mate waarin dat gesprek in het Engels was. Ook de interactie werd op basis van de videobeelden beoordeeld, maar door een andere beoordelaar dan diegene die de individuele gespreksvaardigheid van de betreffende leerlingen beoordeelde. Bij het beoordelen van de interactie gaven beoordelaars een score voor het geheel aan verbaal en non-verbaal gedrag dat de gesprekspartners tijdens de verschillende deeltaken lieten zien. Zij scoorden de aanwezigheid van interactie door een keuze te maken voor een van de volgende categorieën:

1. volledig Engelstalig;
2. deels Engelstalig, deels non-verbaal;
3. deels Engelstalig, deels Nederlandstalig;
4. deels Engelstalig, deels Nederlandstalig, deels non-verbaal;
5. deels Nederlandstalig, deels non-verbaal;
6. volledig non-verbaal;
7. volledig Nederlandstalig;
8. geheel afwezig (niet communicatief; stil; amper beweging).

Op basis van de beoordeling zijn verschillende typen interactiescores berekend. Ten eerste een 'totale interactiescore' waarbij de paren punten kregen voor elk type interactie, behalve wanneer de interactie volledig afwezig was (categorie 1 tot en met 7). Daarnaast een 'milde interactiescore' waarbij de paren punten kregen voor alle interactie die zij volledig of deels in het Engels uitvoerden (categorie 1 tot en met 4). Tot slot een 'strenge interactiescore' waarbij de paren alleen een score kregen voor volledig Engelstalige interactie (categorie 1).

In totaal zijn 577 leerlingen van 94 scholen geselecteerd om de gesprekstaken uit te voeren. Daarvan voerde 98 procent taak 1 uit, 79 procent ook taak 2 en 26 procent voerde vervolgens ook taak 3 uit. Uiteindelijk zijn de scores voor de aspecten inhoud, kwaliteit en vloeiendheid op de 3 taken omgezet naar 1 totaalscore voor gespreksvaardigheid. Daarmee is voor 561 leerlingen van 94 scholen een score voor gespreksvaardigheid beschikbaar. Van 283 leerlingparen van 94 scholen is ook de interactie beoordeeld.

Spreekvaardigheid

Spreekvaardigheid is uitsluitend getoetst met het oog op de trendvergelijking met de vorige peiling. Om de ontwikkeling van de spreekvaardigheid van leerlingen in groep 8 vast te stellen, is net als in de peilingsonderzoeken in 2006 en 2012 de beeldverhalentaak De brug gebruikt. In deze taak moest de leerling in het Engels een verhaal vertellen op basis van een serie afbeeldingen die hij te zien kreeg. De spreekprestatie van leerlingen werd beoordeeld aan de hand van het beoordelingsmodel uit 2012.

De beeldverhalentaak is in het huidige peilingsonderzoek afgenomen bij 297 leerlingen van 94 scholen. Van deze 297 leerlingen waren de prestaties van 11 leerlingen niet te beoordelen. Bij 1 leerling had dit te maken met de slechte opnamekwaliteit en bij 10 andere leerlingen omdat zij bij geen van de plaatjes een te beoordelen antwoord gaven.

Luistervaardigheid

De Engelse luistervaardigheid is in de peiling gemeten met een toets waarin leerlingen een of meerdere vragen bij audio(visuele) fragmenten beantwoordden. Deze fragmenten sloten wat betreft medium en onderwerp zoveel mogelijk aan bij de belevingswereld van leerlingen en hadden betrekking op het dagelijks leven, de school of opleiding of het publieke domein. Gezien het streven naar zo authentiek mogelijke taken en de ontwikkeling in de maatschappij op audiovisueel gebied, bestond ongeveer driekwart van de opgaven uit opgaven bij audiovisuele fragmenten en ruim een kwart van de opgaven uit opgaven bij zuivere audiofragmenten.

In totaal waren er 48 opgaven, waarvan 20 opgaven ook tijdens het peilingsonderzoek in 2012 zijn voorgelegd (zogenaamde ankeropgaven). Alle opgaven waren meerkeuzeopgaven. Elke leerling maakte in totaal 16 opgaven, waarvan 9 audio-opgaven en 7 audiovisuele opgaven. Alle opgaven waren in het Nederlands geformuleerd om te voorkomen dat de vraagstelling de moeilijkheid van de opgaven zou kunnen beïnvloeden.

Binnen het ERK worden de niveaus van luisteren gedefinieerd aan de hand van luisterstrategieën en de tekstkenmerken woordgebruik en zinsbouw, tempo en articulatie en tekstlengte (SLO, 2015). De niveaubeschrijving richt zich op het begrip van gesproken teksten, onderverdeeld naar:

1. een moedertaalspreker als gesprekspartner begrijpen;
2. gesprekken tussen moedertaalsprekers begrijpen;
3. luisteren als lid van het aanwezige publiek[37];
4. luisteren naar mededelingen en instructies;
5. kijken en luisteren naar audiovisuele media.

In de luistertoets zijn alleen 'luisteren naar mededelingen en instructies' en 'kijken en luisteren naar audiovisuele media' gepeild. De *can do*-descriptoren waarop de toets betrekking had, staan in tabel 1.3b.

tabel 1.3b overzicht van de *can do*-descriptoren in de luistertoets

ERK-niveau	Deelvaardigheid	*Can do*-descriptoren
A1	luisteren naar mededelingen in instructies	• kan tot hem of haar gerichte vragen en opdrachten verstaan en korte, eenvoudige aanwijzingen volgen. • kan in korte, duidelijk gesproken teksten getallen en bekende woorden verstaan die gericht zijn aan de luisteraar. • kan korte, eenvoudige waarschuwingen begrijpen die gericht zijn aan de luisteraar.
	kijken en luisteren naar audiovisuele media	• kan het onderwerp bepalen van korte kijk-/luisterteksten.
A2	luisteren naar mededelingen in instructies	• kan in vertrouwde situaties eenvoudige feitelijke informatie begrijpen. • kan een korte uitleg begrijpen. • kan aanwijzingen begrijpen over de werking van vertrouwde apparaten, mits het apparaat voorhanden is.
	kijken en luisteren naar audiovisuele media	• kan de wezenlijke informatie verstaan en onderscheiden in korte opgenomen passages over voorspelbare alledaagse zaken. • kan zich een indruk vormen van de belangrijkste inhoud in een feitelijk nieuwsbericht op televisie. • *Kan het belangrijkste punt herkennen van nieuwsberichten op televisie waarin verslag wordt gedaan van gebeurtenissen, ongelukken en dergelijke en waarin het beeld het commentaar ondersteunt (A2+).*
B1	luisteren naar mededelingen en instructies	• kan eenvoudige technische informatie begrijpen. • kan gedetailleerde aanwijzingen volgen.
	kijken en luisteren naar audiovisuele media	• kan de hoofdpunten verstaan van nieuwsberichten op de radio en van eenvoudiger opgenomen materiaal over vertrouwde onderwerpen. • *Kan inhoudelijke informatie van het meeste opgenomen of uitgezonden geluidsmateriaal over onderwerpen van persoonlijk belang verstaan (B1+).* • kan de hoofdpunten vatten van televisieprogramma's over vertrouwde onderwerpen wanneer deze betrekkelijk langzaam en helder worden gepresenteerd. • *Kan een groot deel begrijpen van veel televisieprogramma's over onderwerpen van persoonlijk belang, zoals vraaggesprekken, korte voordrachten en nieuwsverslagen, wanneer deze betrekkelijk langzaam en helder worden gepresenteerd (B1+).*

In totaal maakten 1.819 leerlingen van 95 scholen de toets voor luistervaardigheid.

[37] voor deze taak zijn er nog geen niveaubeschrijvingen.

Leesvaardigheid

De leesvaardigheid in het Engels is gemeten met een toets waarin leerlingen korte en wat langere Engelstalige teksten en berichten moesten lezen. Daarna beantwoordden zij hierover een of meerdere vragen. De leesteksten sloten, net zoals bij luistervaardigheid, zoveel mogelijk aan bij de belevingswereld van leerlingen uit groep 8, zowel wat betreft onderwerp als medium (bijvoorbeeld sociale mediaberichten). De teksten hadden betrekking op het dagelijks leven, de school of opleiding of het publieke domein.

In totaal waren er 51 opgaven, waarvan 17 opgaven die ook tijdens het peilingsonderzoek in 2012 zijn voorgelegd (zogenaamde ankeropgaven). Alle opgaven waren meerkeuzeopgaven. Elke leerling maakte in totaal 17 opgaven. Net als bij luistervaardigheid waren alle opgaven in het Nederlands geformuleerd om te voorkomen dat de moeilijkheid van de opgaven veroorzaakt zou kunnen worden door de vraagstelling in plaats van de tekst.

Binnen het ERK worden de niveaus van lezen gedefinieerd aan de hand van leesstrategieën en de tekstkenmerken woordgebruik en zinsbouw, tekstindeling en tekstlengte (SLO, 2015). De niveaubeschrijving richt zich op het begrip van geschreven teksten, onderverdeeld naar het doel van de leestaak:

1. correspondentie lezen;
2. oriënterend lezen;
3. lezen om informatie op te doen;
4. lezen van instructies.

Tabel 1.3c geeft per niveau en leesdoel weer op welke *can do*-descriptoren de opgaven in de leestoets een beroep deden.

tabel 1.3c overzicht van de *can do*-descriptoren in de leestoets

ERK-niveau	Deelvaardigheid	*Can do*-descriptoren
A1	correspondentie lezen	• kan korte, eenvoudige mededelingen begrijpen, bijvoorbeeld via sociale media of op brief- of ansichtkaarten. • kan voorgedrukte kaarten begrijpen met standaardboodschappen.
	oriënterend lezen	• kan een korte standaardmededeling lezen. • kan dingen opzoeken in of kiezen uit een lijst. • kan eenvoudige informatie op een poster, mededelingenbord of in een brochure lezen.
	lezen om informatie op te doen	• kan zich een idee vormen van de inhoud van een korte tekst die waar mogelijk visueel ondersteund wordt. • kan in korte informatieve teksten informatie over personen en plaatsen begrijpen.
	instructies lezen	• kan zeer eenvoudige, korte en goed gestructureerde instructies begrijpen.

ERK-niveau	Deelvaardigheid	*Can do*-descriptoren
A2	correspondentie lezen	• kan een korte, eenvoudige (standaard)brief of e-mail begrijpen. • *Kan elementaire soorten standaardbrieven, faxen (inlichtingen, bestellingen, bevestigingsbrieven, enzovoort) of een algemene kennisgeving over vertrouwde onderwerpen begrijpen (A2+).*
	oriënterend lezen	• kan specifieke informatie vinden en begrijpen in eenvoudig, alledaags materiaal. • kan eenvoudige advertenties met weinig afkortingen begrijpen. • kan in lijsten, overzichten en formulieren specifieke informatie vinden en begrijpen. • kan veelvoorkomende borden en mededelingen begrijpen.
	lezen om informatie op te doen	• kan specifieke informatie begrijpen in eenvoudige teksten. • kan de hoofdlijn begrijpen van eenvoudige teksten in een tijdschrift, krant of op een website. • kan korte, beschrijvende teksten over vertrouwde onderwerpen begrijpen. • kan door meelezen eenvoudig audiovisueel materiaal begrijpen.
	instructies lezen	• kan eenvoudige, korte en goed gestructureerde instructies begrijpen. • *Kan regels en bepalingen begrijpen, wanneer deze in eenvoudige taal zijn gesteld (A2+).*
B1	correspondentie lezen	• kan persoonlijke brieven, e-mails en vormen van sociale media voldoende begrijpen om met iemand te kunnen corresponderen. • kan een eenvoudige formele brief of e-mail voldoende begrijpen om adequaat te kunnen reageren.
	oriënterend lezen	• kan relevante informatie vinden en begrijpen in brochures en korte officiële documenten op internet of in andere media. • *Kan in langere teksten op internet of in andere media informatie zoeken over thema's binnen het eigen interessegebied (B1+).*
	lezen om informatie op te doen	• kan belangrijke feitelijke informatie begrijpen in korte verslagen en artikelen. • kan eenvoudige jeugdliteratuur lezen. • kan door meelezen alledaags audiovisueel materiaal begrijpen. • *Kan hoofdthema en belangrijkste argumenten begrijpen in eenvoudige teksten in tijdschriften, kranten of op internet (B1+).*
	instructies lezen	• kan helder geschreven, ondubbelzinnige instructies begrijpen.

In totaal maakten 1.860 leerlingen van 95 scholen de toets voor leesvaardigheid.

Woordenschat

Voor de ontwikkeling van de woordenschattoets was het CATTS-model (Laufer & Goldstein, 2004) het uitgangspunt. Dit model onderscheidt actieve (productieve) en passieve (receptieve) kennis. Actief gaat daarbij om het produceren van de juiste woordvorm vanuit de gegeven betekenis en passief om het produceren van de juiste betekenis vanuit de gegeven vorm. Aan dit onderscheid tussen actief en passief voegt het CATTS-model ook onderscheid tussen het oproepen en het herkennen van woorden toe. Dit leidt tot de vier niveaus van woordenschatverwerving zoals opgenomen in tabel 1.3d. In de peiling is het onderscheid in de vier niveaus verwerkt in de opgaven voor woordenschat[38].

[38] in de praktische uitvoering van de woordenschattaken is op twee belangrijke punten afgeweken van de catts-methode. ten eerste is een woord slechts in een van de vier niveaus uit tabel 1.3d getoetst en niet in alle vier niveaus. daarnaast is er geen sprake van opgaven die volledig in de tweede taal (in dit geval engels) gesteld zijn. in de peiling is hiervan afgeweken omdat de moeilijkheid niet in de bevraging (de stam van de vraag of de alternatieven) diende te zitten, maar in het bevraagde woord.

tabel 1.3d niveaus van woordenschatverwerving

	Oproepen	Herkennen van woorden
Actief (productief)	productief oproepen	productief herkennen
Passief (receptief)	passief oproepen	passief herkennen

Daarnaast was het uitgangspunt dat de toets een bij de doelgroep aansluitende range in moeilijkheid van de te selecteren woorden had. Hoewel formeel gezien losse woorden niet op de taalvaardigheidsniveaus van het ERK-niveau kunnen worden ingeschaald, is het wel mogelijk om met behulp van frequentielijsten en databases een inschatting te maken van de woordkennis van leerlingen. Om binnen de vier niveaus uit tabel 1.3d rekening te kunnen houden met de verschillende taalvaardigheidsniveaus van leerlingen, is voor productieve woordenschat gebruik gemaakt van het English Vocabulary Profile (EVP)[39]. In het EVP is op grond van een zeer grote database van tweede-taalgebruikers van het Engels een betrouwbaar woordenschatprofiel afgeleid voor elk van de ERK-niveaus. In dit peilingsonderzoek is de beheersing van de productieve woordenschat gepeild voor items die zijn geconstrueerd op de ERK-niveaus A1, A2 en B1, op basis van het EVP. Voor receptieve woordenschat is gebruik gemaakt van een aanpassing van een bestaande toets, de New Vocabulary Levels Test-level 1 (McLean & Kramer, 2015). Deze test is gekoppeld aan een corpus van zowel Brits- als Amerikaans-Engelse woorden. Level 1, het uitgangspunt voor de receptieve woordenschat in dit peilingsonderzoek, bevat 1.000 hoogfrequente woorden waaruit geput is voor de constructie van de opgaven voor receptieve woordenschat.

In totaal waren er 110 opgaven, waarvan 33 opgaven die ook tijdens het peilingsonderzoek in 2012 zijn voorgelegd (zogenaamde ankeropgaven). 70 opgaven waren productieve opgaven (waarvan 21 oproepen van woorden en 49 herkennen van woorden) en 40 receptieve opgaven (waarvan 6 oproepen van woorden en 34 herkennen van woorden). Elke leerling maakte in totaal 36 of 37 opgaven, afhankelijk van de toetsversie. De opgaven over de receptieve woordkennis waren meerkeuzevragen. De productieve opgaven waren open opgaven. Bij de beoordeling daarvan is op twee aspecten gelet. Ten eerste of leerlingen het woord actief konden benoemen en daarnaast of zij het woord goed hadden gespeld. Antwoorden werden dus alleen goed gerekend als deze ook correct waren gespeld. Hiervoor is gekozen omdat onderzoek laat zien dat de betrouwbaarheid bij soepele beoordelingswijzen lager is (Westhoff, 1981).

In totaal is voor 1.834 leerlingen van 95 scholen een score voor woordenschat beschikbaar.

Vragenlijst voor leerlingen

De leerlingen die deelnamen aan dit peilingsonderzoek, vulden een vragenlijst in. Deze vragenlijst is grotendeels gebaseerd op de vragenlijst die in het peilingsonderzoek van 2012 is gebruikt. Van alle 2.088 leerlingen vulden 2.075 leerlingen van 95 scholen de leerlingvragenlijst in. Dat is 99,4 procent van de leerlingen die aan het peilingsonderzoek deelnamen. De leerlingvragenlijst bevatte vragen over:

- houding tegenover Engels (7 items attitude en 5 items *linguistic self-confidence*);
- buitenschools gebruik van het Engels (15 items);
- ingeschatte eigen vaardigheid voor lezen, luisteren, spreken en schrijven (19 items);
- thuistaal: de taal die leerlingen thuis spreken, de taal die zij met hun vader en moeder spreken en de herkomst van hun vader en moeder (5 items).

We gebruikten de gegevens uit de vragenlijst om een beschrijving te geven van kenmerken van de leerlingen die in het licht van hun Engelse taalvaardigheid relevant zijn. Waar mogelijk vergeleken we de resultaten in dit peilingsonderzoek met de resultaten van het peilingsonderzoek dat in 2012 plaatsvond. Dat was alleen mogelijk voor de afzonderlijke vragen, omdat er destijds geen schalen zijn geconstrueerd voor attitude, *linguistic self-confidence*, buitenschoolse gebruik en de inschatting van de eigen vaardigheden. Tot slot keken we naar de samenhang tussen onderwijsleerproces en Engelse taalvaardigheid, als we er rekening mee houden dat leerlingen op de kenmerken van de leerlingvragenlijst van elkaar verschillen.

[39] het evp is samengesteld door cambridge university press op basis van het cambridge learner corpus.

Vragenlijst voor leerkrachten

De leerkrachten die het onderwijs in Engels aan groep 8 verzorgen, vulden een vragenlijst in. In deze vragenlijst stonden vragen over de volgende aspecten van het onderwijsleerproces op het gebied van Engels:

- de doelen die het meest bepalend zijn voor de inrichting van hun onderwijs;
- de methoden, lesactiviteiten en werkvormen die zij gebruiken;
- het geven van huiswerk;
- toetsing en ondersteuning van leerlingen.

Naast vragen over het onderwijsleerproces bevatte de vragenlijst vragen over een aantal relevante achtergrondkenmerken van de leerkracht:

- ervaring en opleiding;
- buitenschools gebruik van het Engels;
- zelfinschatting van Engelse vaardigheden;
- inschatting van de leerlingvaardigheden op het gebied van Engels;
- waardering voor Engels in het primair onderwijs;
- algemene achtergrondkenmerken, bijvoorbeeld moedertaal en leeftijd.

In totaal vulden 109 leerkrachten van 90 deelnemende scholen (94,7 procent) de leerkrachtvragenlijst in. Bij sommige scholen vulden meer dan 1 leerkracht de leerkrachtvragenlijst in. Dit gebeurde op scholen waarvan meerdere groepen 8 deelnamen en bij scholen met duo-leerkrachten in groep 8. Op 15 scholen vulden 2 leerkrachten de vragenlijst in, op 2 scholen 3 leerkrachten. Op 5 scholen is de leerkrachtvragenlijst niet ingevuld.

We gebruikten de gegevens uit de leerkrachtvragenlijst om het onderwijsleerproces in kaart te brengen en een beschrijving te geven van relevante achtergrondkenmerken van de leerkrachten die het onderwijs in Engels aan groep 8 verzorgen. Ook gebruikten we de gegevens om de samenhang tussen kenmerken van het onderwijsleerproces en prestaties van de leerlingen op het gebied van de Engelse taalvaardigheid te onderzoeken als we rekening houden met de verschillen tussen leerkrachten in hun achtergrond.

Gegevens uit de intakevragenlijst

Voor de afname zijn met alle deelnemende scholen intakegesprekken gehouden. Deze gesprekken vonden plaats met de schoolleider en, indien mogelijk, de groepsleerkracht(en) van de deelnemende groep(en) 8. Tijdens deze intakegesprekken is een aantal vragen voorgelegd om de organisatie en inrichting van het onderwijs in Engels op de scholen in kaart te brengen. Het betrof vragen over:

- het startmoment van het onderwijs in Engels;
- de aanwezigheid van een coördinator of werkgroep voor Engels;
- de faciliteiten die de school voor Engels biedt aan leerkrachten;
- de overdracht van leerlinggegevens aan het voortgezet onderwijs.

Op 16 van de 95 deelnemende scholen vond de intake op verzoek van de school telefonisch of via Skype plaats. Deze scholen vulden de vragen in het intakeformulier na afloop in en stuurden ze digitaal op.

In totaal ontvingen we van 89 van de 95 scholen (93,7 procent) gegevens. Deze gegevens gebruikten we om de betreffende kenmerken van het onderwijsleerproces te beschrijven en om de samenhang tussen deze kenmerken van het onderwijsleerproces en de prestaties van de leerlingen op het gebied van de Engelse taalvaardigheid te onderzoeken.

Steekproef van deelnemende scholen en leerlingen

Voor de peiling is een steekproef getrokken van leerlingen die in het schooljaar 2017/2018 in groep 8 van hun basisonderwijs zaten. De steekproef van leerlingen is indirect getrokken door een steekproef van scholen te trekken en in principe alle leerlingen in groep 8 op een geselecteerde school op te nemen in de steekproef. Voor de steekpoeftrekking zijn de scholen in twee groepen verdeeld op basis van het startmoment met het onderwijs in Engels (eibo en vvto). Vervolgens zijn de scholen per startmoment verdeeld in vier groepen op basis van het percentage gewichtenleerlingen[40] op een school[41]. Binnen deze acht groepen zijn de scholen geordend naar mate van stedelijkheid en schoolgrootte. Hieruit is een steekproef van honderd scholen getrokken (met twee reservesteekproeven). De tweehonderd scholen uit de reservesteekproeven dienden als vervangers voor scholen uit de eerste steekproef.

Uiteindelijk deden 95 scholen mee aan het peilingsonderzoek[42]. Deze scholen zijn representatief voor de populatie Nederlandse basisscholen als het gaat om stedelijkheid, schoolgrootte, denominatie en toezicht-arrangement. Wat betreft het percentage gewichtenleerlingen en regio verschilde de steekproef van de totale populatie basisscholen. Bij het rapporteren van de data op schoolniveau hielden we hier rekening mee door terug te wegen naar het percentage gewichtenleerlingen. Ook is er teruggewogen naar start-moment van het onderwijs in Engels (eibo en vvto), omdat er verhoudingsgewijs meer vvto-scholen aan dit onderzoek deelnamen dan de totale verhouding vvto- tegenover eibo-scholen in Nederland.

In de opzet van de peiling was het de bedoeling dat van een deelnemende school alle leerlingen in leerjaar 8 aan het onderzoek zouden deelnemen. Dit had tot gevolg dat van 8 van de 95 scholen 2 of meer groepen 8 aan het peilingsonderzoek deelnamen. Ter voorbereiding op de afname leverden deze scholen gegevens van 2.343 groep 8-leerlingen aan. Ongeveer 95 procent van de aangemelde leerlingen (2.219) had van hun ouders toestemming om aan het onderzoek mee te doen. Van deze leerlingen was op de afnamedag in totaal 5 procent afwezig (110 leerlingen) vanwege ziekte of andere redenen. Daarnaast viel een hele klas met 21 leerlingen uit wegens ziekte van de leerkracht. Dit betekent dat er uiteindelijk 2.088 leerlingen aan het peilingsonderzoek deelnamen. De deelnemende leerlingen wijken niet significant af van de landelijke populatie groep 8-leerlingen wat betreft leeftijd en de verhouding jongens/meisjes. Wel verschilt de steekproef significant van de populatie door een groter aandeel leerlingen met leerlinggewicht 1,2. Deze oververtegenwoordiging kan (mede) verklaard worden doordat de steekproef bewust meer scholen bevatte met een hoog percentage gewichtenleerlingen. Reden hiervoor was met name om voor het verdiepend onderzoek scholen te kunnen selecteren binnen 4 groepen die varieerden wat betreft startmoment Engels (vvto- of eibo-scholen) en percentage gewichtenleerlingen (omwille van de herkenbaarheid van de resultaten voor verschillende typen scholen). Bij de analyses hielden we hier rekening mee door terug te wegen voor het percentage gewichtenleerlingen. Ook wogen we, zoals eerder gemeld, terug naar start-moment met het onderwijs in Engels (eibo en vvto) omdat er verhoudingsgewijs meer vvto-scholen aan dit onderzoek deelnamen dan de totale verhouding vvto- tegenover eibo-scholen in Nederland (omwille van de vergelijking tussen vvto- en eibo-scholen).

Naast de representativiteit van de steekproef op leerlingniveau is het ook relevant na te gaan in hoeverre de groep leerlingen, die van hun ouders toestemming had voor deelname aan de gesprekstaken, representatief was. Van de 2.088 groep 8-leerlingen is voor 229 van de leerlingen (15,8 procent) geen actieve toestemming van de ouders ontvangen voor de afname van de gesprekstaken[43]. Om informatie te verkrijgen over de

[40] het betreft hier het 'gewicht' dat een leerling bij instroom in het basisonderwijs krijgt toegekend en dat de eventuele extra bijdrage bepaalt die een school voor de leerling krijgt. dit als onderdeel van de gewichtenregeling basisonderwijs die zich richt op het verminderen van onderwijsachterstanden van risicoleerlingen in het basis-onderwijs. het 'gewicht' van een leerling wordt momenteel berekend op basis van het opleidingsniveau van de ouders/verzorgers: hoe hoger de opleiding van ouders, hoe lager het gewicht.

[41] Zowel het aantal vvto-scholen als het aantal scholen met veel gewichtenleerlingen was in de steekproef bewust oververtegenwoordigd.

[42] in totaal benaderden we 230 scholen voor deelname en hadden aanvankelijk 101 scholen deelname toegezegd (44 procent). om diverse redenen zijn later nog 6 scholen uitgevallen.

[43] dit is inclusief een klas van 20 leerlingen waarbij de schoolleider weigerde actieve toestemming bij de ouders op te vragen.

representativiteit van de groep leerlingen die aan de gesprekstaken deelnam, zijn de resultaten op de toetsen voor lezen, luisteren en woordenschat van de groep leerlingen met actieve toestemming vergeleken met de resultaten van de groep leerlingen zonder actieve toestemming. Toetsing van de verschillen in de gemiddelde scores op de toetsen voor lezen en luisteren liet zien dat de prestaties van beide groepen niet significant van elkaar verschilden. Voor woordenschat scoorde de groep leerlingen met actieve toestemming significant hoger dan de groep leerlingen zonder actieve toestemming. Het absolute verschil in gemiddelden is echter zeer klein en op de totale range aan scores niet relevant.

In het technisch rapport van het consortium dat de instrumentontwikkeling en dataverzameling voor deze peiling uitvoerde, staat een uitgebreidere verantwoording van de steekproeftrekking, werving, dataverzameling en het instrumentarium (Ritzema et al., 2019).

Verdiepend onderzoek

Na de afname van het peilingsonderzoek in schooljaar 2017/2018, is in september en oktober 2018 een verdiepend onderzoek uitgevoerd op een selectie van bovengemiddeld presterende scholen. Doel van dit verdiepend onderzoek was om inzicht te krijgen in de (vak)didactische invulling van de lessen Engels in groep 8 en, waar mogelijk, inspirerende lespraktijken te verzamelen.

Bij de selectie van scholen voor dit verdiepend onderzoek is rekening gehouden met de steekproefopzet voor het peilingsonderzoek door binnen vier groepen scholen die varieerden qua startmoment Engels (vvto- of eibo-scholen) en percentage gewichtenleerlingen de bovengemiddeld presterende scholen te selecteren. Om deze scholen te identificeren, is gebruik gemaakt van de schoolprestaties op enerzijds de gesprekstaak en anderzijds de luister-, lees- en woordenschattoets. Hierbij is rekening gehouden met een aantal leerlingkenmerken waarop de scholen verschillen. Voor de luister-, lees- en woordenschattoets ging dit om leerlinggewicht, geslacht, leeftijd, thuistaal en frequentie van het gebruik van Engels (spreken, luisteren, lezen en schrijven) door de leerlingen. Voor de gesprekstaak ging dit om leerlinggewicht, geslacht en leeftijd en de score op de luister-, lees- en woordenschattoets. In totaal zijn zo 49 scholen geselecteerd, waarvan 21 scholen (met 22 klassen) uiteindelijk deelnamen.

Het verdiepend onderzoek bestond uit lesobservaties in en interviews met leerkrachten van groep 8. Zeven, specifiek voor dit onderzoek getrainde, inspecteurs in de rol van onderzoeker voerden het onderzoek uit. Voor de observaties van de Engelse lessen is een instrument ontwikkeld dat bestond uit een generiek deel en een vakdidactisch inhoudelijk deel. Voor het generieke deel is gebruik gemaakt van een bestaand observatie-instrument (ICALT-PO van Van de Grift, Van der Wal & Torenbeek, 2011). Dit instrument brengt pedagogisch-didactische vaardigheden van leerkrachten in kaart die bewezen effectief zijn. Het betreft 24 observatiepunten over 6 dimensies geordend van meer basale naar complexe vaardigheden:

- een veilig en stimulerend klasklimaat;
- efficiënte lesorganisatie;
- duidelijke en gestructureerde instructie;
- intensieve en activerende les;
- afstemmen op verschillen;
- leerstrategieën aanleren.

De observatoren scoorden ieder observatiepunt op een vierpuntsschaal van ‘overwegend zwak’ tot ‘overwegend sterk’. Daarnaast is met drie observatiepunten op dezelfde vierpuntsschaal ook de betrokkenheid van de leerlingen bij de les in kaart gebracht.

Het vakdidactische deel van het observatie-instrument en de vragen van het interview zijn gebaseerd op theoretische uitgangspunten over succesvol onderwijs in de moderne vreemde talen en praktische bevindingen over de vakdidactiek Engels in het primair onderwijs (Tuin & Thijs, 2015). Het vakdidactische gedeelte van het observatie-instrument bevatte 22 observatiepunten over de volgende 6 dimensies van de les:

- gebruik van taaldoelen;
- uitleg en instructie;
- interactie;
- (vak)didactisch repertoire;
- evaluatie van de les;
- algemene indruk van de les.

Bij elk observatiepunt, dat soms uit meerdere subitems bestond, konden de observatoren aangeven of zij het wel of niet hadden gezien.

Het interview is na afloop van de observatie van de les Engels gehouden aan de hand van een semi-gestructureerde interviewleidraad. Het ging in op drie centrale thema's:

- visie op Engels in het primair onderwijs;
- informatie over een standaardles Engels, in relatie tot de geobserveerde les;
- opleiding en professionele ontwikkeling van de leerkracht.

De belangrijkste bevindingen van het verdiepend onderzoek staan in hoofdstuk 5 van deel B van deze rapportage. Een uitgebreide beschrijving van de selectie van scholen, de samenstelling van het observatie-instrument en de interviewleidraad, de uitvoering van het verdiepend onderzoek en de resultaten staat in het technisch rapport van het consortium dat de instrumentontwikkeling en de dataverzameling voor deze peiling uitvoerde (Ritzema et al., 2019).

Literatuurlijst

Buck, G. (1991). The testing of listening comprehension: an introsepctive study. *Language Testing*, *8*, 67-91 (6791).

Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. Lawrence Erlbaum Associates.

Corda, A., Philipsen, K., & Graaf, R. de, (2014). *Handboek vroeg vreemdetalenonderwijs*. Bussum: Uitgeverij Coutinho

Damhuis, R., & Litjens, P. (2003). *Mondelinge communicatie. Drie werkwijzen voor mondelinge taalontwikkeling*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.

De Jong, N.H., Steinel, M.P., Florijn, A.F., Schoonen, R., & Hulstijn, J.H. (2012). Facets of speaking proficiency. *Studies in Second Language Acquisition*, *34*, 5-34 .

Dönszelmann, S. (2019). *Doeltaal-Leertaal: Didactiek, professionalisering en leereffecten*. Almere: Uitgeverij Parthenon.

Dörnyei, Z., & Scott, M.L. (1997). Communication strategies in a second language: Definitions and taxonomies. *Language Learning*, *47*, 173-210.

Europees Referentiekader Talen (z.j.) *Wat is het ERK?* Geraadpleegd van: http://www.erk.nl/docent/Wat/

Flowerdew, J.M., & Miller, L. (2005). *Second language listening: theory and practice*. Cambridge: University Press.

Geurts, B., & Hemker, B. (2013). *Balans van het Engels aan het einde van de basisschool 4: uitkomsten van de vierde peiling in 2012*. Arnhem: Stichting Cito Instituut voor Toetsontwikkeling.

Greven, J., & Letschert, J. (2006). *Kerndoelen primair onderwijs*. Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. Geraadpleegd van: https://www.rijksoverheid.nl/documenten/rapporten/2006/04/28/ kerndoelenboekje

Grift, W. van der, Wal, M. van der, & Torenbeek, M. (2011). Ontwikkeling in de pedagogisch didactische vaardigheid van leraren in het basisonderwijs. *Pedagogische Studiën*, *88*, 416-432.

Kormos, J. (2014). *Speech production and second language acquisition*. New York: Routledge.

Krom, R., Ouborg, M., & Kamphuis, F. (2001). *Wetenschappelijke verantwoording van de toetsseries Luisteren 1, 2 en 3. Leerlingvolgsysteem*. Arnhem: Citogroep.

Laufer, B., & Goldstein, Z. (2004). Testing vocabulary knowledge: size, strength, and computer adaptiveness. *Language Learning*, *54* (3), 399–436.

Lee, J., & Schallert, D.L. (1997). The Relative Contribution of L2 Language Proficiency and L1 Reading Ability to L2 Reading Performance: A Test of the Threshold Hypothesis in an EFL Context. *TESOL Quarterly*, *31*, 713-739. Geraadpleegd van: http://dx.doi.org/10.2307/3587757

Levelt, W. (1989). *Speaking. From Intention to Articulation*. Cambridge, Massachusetts: MIT. Masgoret,

A.–M., & Gardner, R.C. (2003). Attitudes, Motivation, and Second Language Learning: A Meta–Analysis of Studies Conducted by Gardner and Associates. *Language Learning*, *53*(1), 123-163. Geraadpleegd van: http://dx.doi.org/10.1111/1467-9922.00212

McLean, B., & Kramer, S. (2015). The creation of a New Vocabulary Levels Test. *Shiken 19* (2), 1-12.

Muñoz, C., & Lindgren E. (2011). Out-of-school factors: the home. In: J. Enever (Ed.), *ElliE – Early Language Learning in Europe* [pp. 103-124]. Geraadpleegd van: https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/ B309%20ELLiE%20Book%202011%20FINAL.pdf.

Muñoz, C., Cadierno, T., & Casas, I. (2018). Different Starting Points for English Language Learning: A Comparative Study of Danish and Spanish Young Learners. *Language Learning*, 68(4), 1076-1109. Geraadpleegd van: https://doi.org/10.1111/lang.12309

Palmberg, R. (1987). Patterns of vocabulary development in foreign language learners. *Studies in Second Language Acquisition*, 9, 202-221.

Ritzema, E.S., Hemker, B.H., Naayer, H.M., Lowie, W., Aken, M. van, Corda, A.C., & Rekers-Mombarg, L.T.M. (2019). *Peiling Engels 2018. Technische rapportage*. Groningen: GION Onderwijs/Onderzoek.

Rose, P. (2016). *Engels in het basisonderwijs: domeinbeschrijving ten behoeve van peilingsonderzoek*. Enschede: SLO.

Saffran, J. (2003). Statistical language learning: mechanisms and constraints. *Current Directions in Psychological Science*, *12* (4), 110-114.

SLO (2006). *Kerndoelen Engels voor het primair onderwijs*. Geraadpleegd van: http://tule.slo.nl/Engels/F-KDEngels.html

SLO (2011). *Toetsen en beoordelen met het ERK*. Geraadpleegd van: http://www.erk.nl/docent/toetsing/toetsen-en-beoordelen-met-het-ERK.pdf/

SLO (2015). *Taalprofielen 2015*. Geraadpleegd van: http://downloads.slo.nl/Repository/taalprofielen-2015.pdf

SLO (2018). *Startnotitie Engels: meewerken aan het onderwijs van morgen*. Geraadpleegd van: https://curriculum.nu/ wp-content/uploads/2018/03/Startnotitie-Engels-MVT.pdf

Thijs, A., Tuin, D., & Trimbos, B. (2011). *Engels in het basisonderwijs. Verkenning van de stand van zaken*. Enschede: SLO.

Tuin, D., & Thijs, A. (2015). *Verkenning van competenties voor leerkrachten Engels in het basisonderwijs*. Enschede: SLO.

Unsworth, S., Persson, L., Prins, T., & Bot, K. de (2014). An investigation of factors affecting early foreign language learning in the Netherlands. *Applied Linguistics*, *36* (5), 527-548.

Verspoor, M.H., Schuitemaker-King, J., Rein, E.M.J. van, Bot, K. de, & Edelenbos, P. (2010). *Tweetalig onderwijs: vormgeving en prestaties*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.

Westhoff, G.J. (1981). *Voorspellend lezen. Een didaktische benadering van de leesvaardigheidstraining in het MVT-onderwijs*. Groningen: Wolters Noordhoff.

Westhoff, G.J. (2008). *Een 'schijf van vijf' voor het vreemdetalenonderwijs (revisited)*. Enschede: NaB-MVT.

Inspectie van het Onderwijs
Postbus 2730 | 3500 GS Utrecht
www.onderwijsinspectie.nl

© Inspectie van het Onderwijs | november 2019