

PDF hosted at the Radboud Repository of the Radboud University Nijmegen

The following full text is a publisher's version.

For additional information about this publication click this link.

<http://hdl.handle.net/2066/41299>

Please be advised that this information was generated on 2020-10-20 and may be subject to change.

Engelse taalvaardigheid in de onderbouw Nederland vergeleken met zes andere Europese landen

KEES DE BOT, RIET EVERS, PETEY DE QUAY EN FRANS VAN DER SLIK

In een eerder artikel (de Bot 2004) is gerapporteerd over een vergelijkend onderzoek naar Engelse taalvaardigheid in een aantal Europese landen. In dat onderzoek ging het om een vergelijking van Nederland, België, Duitsland en Frankrijk met een nadruk op de rol van media in de verwerving van het Engels. Min of meer parallel daaraan is meegedaan aan een groter vergelijkend onderzoek uitgevoerd op verzoek van het Nederlandse Ministerie van Onderwijs¹. Doel van dit project was te komen tot een vergelijking van de factoren die een rol spelen bij verschillen in taalvaardigheid Engels van leerlingen aan het einde van de onderbouw. In dit nogal ambitieuze project wilde men kijken naar verschillende aspecten van taalvaardigheid, de rol van achtergrondkenmerken van de leerlingen (sociaal-economische status) en kenmerken van het onderwijsproces. Aan het onderzoek werd uiteindelijk deelgenomen door Denemarken, Duitsland, Finland, Frankrijk, Nederland, Noorwegen, Spanje en Zweden. Het project heeft geleid tot een lijvig eindrapport met een groot aantal details over individuele landen (Bonnet 2004). In dit artikel wordt vooral ingegaan op de bevindingen voor het Nederlandse deel, maar er wordt op relevante punten wel een vergelijking gemaakt met de andere landen.

Voor- en nadelen van internationale vergelijkingen

Het onderzoek dat in dit artikel beschreven wordt maakte deel uit van een groter internationaal onderzoek. Dat had grote voordelen: een vergelijking met de data van andere landen maakt een vergelijking van de resultaten mogelijk en kan laten zien wat de relatieve sterkten en zwakten van leerlingen in de deelnemende landen zijn. Ook was er een internationaal team van deskundigen dat bijdroeg aan de opzet en uitvoering van het onderzoek. Die internationale blik leidt ook tot bewustwording van zaken die vanzelfsprekend zijn in het eigen systeem (zoals het uiterst complexe systeem voor voortgezet onderwijs dat we in Nederland kennen). Maar er zijn ook nadelen. Het is duidelijk dat wie niet van compromissen houdt, niet mee moet doen aan internationaal vergelijkend onderzoek. Participatie in dergelijk onderzoek is een *crash-course* in interculturele communicatie, en vooral miscommunicatie. De redenen voor landen om mee te doen lopen uiteen en de onderwijsculturen zo mogelijk nog meer. Ook bleken afspraken over het gebruik van items in vragenlijsten minder hard dan gehoopt: om onduidelijke redenen bleken sommige landen items te hebben weggelaten of veranderd, waar-

door op een aantal punten de vergelijkbaarheid tussen landen moeilijk werd. Ook blijken er krachten te spelen die weinig behoefte hebben aan de subtiele afwegingen en zorgvuldige overwegingen van academici en die de bestaande politieke agenda en de passendheid van de uitkomsten daarin het belangrijkste vinden.

In het hier beschreven project was een van de opvallende verschillen tussen landen de mate van centrale sturing van het onderwijs: terwijl in Noord-West-Europa (Scandinavië, Nederland en tot op zekere hoogte Duitsland) de scholen een hoge mate van autonomie hebben en de sturing vooral plaatsvindt via eindexameneisen, is in zuidelijke landen complete centrale controle van het onderwijsproces en het te gebruiken materiaal de regel. Ook ten aanzien van normering zijn er interessante verschillen. Met name bij taaltoetsen met een min of meer open karakter zijn er vaak verschillende antwoorden goed, afhankelijk van mogelijke contexten waarin een uiting wordt gebruikt. Terwijl in de noordelijke landen die variatie als een essentieel onderdeel van de toetsing werd gezien, hield men in de zuidelijke landen liever vast aan één goed antwoord. Dat soort onzekerheidsvermijding past heel aardig in de bevindingen van Hofstede (2001) naar culturele verschillen tussen noord en zuid in Europa. Een derde opvallend verschil was de houding ten aanzien van empirisch onderzoek en het gebruik van statistiek. Terwijl in het noorden en westen de data sec als de belangrijkste bron van informatie werden gezien en die ook min of meer geïsoleerd werden bestudeerd, was de perceptie in het zuiden veel meer dat de data moesten worden gezien in hun culturele context. De gedachte dat bijvoorbeeld het Franse onderwijs

zou kunnen worden opgevat als een model dat met een beperkt aantal variabelen in kaart zou kunnen worden gebracht en dat daarmee nationale systemen niet meer zijn dan een bundeling van een aantal kenmerken, bleek moeilijk over te brengen. Ook het gebruik van geavanceerde statistiek was regelmatig een struikelblok. De spanning tussen de verschillen in optiek zijn ook terug te vinden in de doelen van het project zoals verwoord in het eindrapport:

'The idea is to provide some further basic comparative data on pupils' achievements across countries with a view to underpinning the cultural, structural and technical reasons why outcomes vary from one country to the next.' (p. 12)

'What is attempted here is to provide countries with a different perspective, thanks to comparative data, to help them understand the strengths and weaknesses of their language instruction schemes, with a view to improving their results.' (p. 13)

Opzet van het onderzoek

Vanaf het begin was het duidelijk dat strikte representativiteit van de steekproef in verschillende landen onhaalbaar zou zijn, vooral omdat gegevens nodig voor het trekken van een goede steekproef ontbraken en omdat in een aantal landen, zoals Nederland, scholen niet kunnen worden gedwongen om mee te doen aan evaluatieonderzoek. Als richtgetal is uitgegaan van rond 1500 leerlingen per land, verdeeld over verschillende types voortgezet onderwijs. In tabel 1 zijn de aantallen

Denemarken	Duitsland	Finland	Frankrijk	Nederland	Noorwegen	Spanje	Zweden
91/1551	13/458	109/1614	51/1135	12/1574	65/1526	123/2957	71/1616

Tabel 1: Aantallen scholen en leerlingen per land

scholen en leerlingen per land weergegeven. Deze tabel maakt duidelijk dat de definitie van wat één school is varieerde per land: in Nederland zijn de toetsen afgenomen op een aantal grote scholengemeenschappen met daarin verschillende schooltypen (vwo, havo, vmbo). Waarschijnlijk zijn die in landen als Finland als aparte scholen gerekend. De verdeling van de leerlingen over schooltypen in Nederland was als volgt: vmbo 616, havo 537, vwo 421.

Toetsen en vragenlijsten

Voor de bepaling van de taalvaardigheid Engels is gebruik gemaakt van een in een eerder onderzoek (Bonnet 1998) ontwikkelde set. Het totale aantal items was 75, verdeeld over verschillende vaardigheden: grammatica, leesvaardigheid, schrijfvaardigheid en luistervaardigheid. Voor de productieve vaardigheden is gebruik gemaakt van half-open toetsvormen waarin zinnen moesten worden afgemaakt en woorden toegevoegd.

Daarnaast was er een zelfbeoordelings-instrument waarmee de leerlingen konden aangeven of ze bepaalde activiteiten in het Engels makkelijk of moeilijk vonden (zoals: 'Ik kan relevante informatie halen uit radio- en tv-programma's, ook al ken ik niet alle woorden'). De gebruikte items waren afgeleid van het *Common European Framework of Reference*, niveau B1.

Om leerlingkenmerken te meten is een vragenlijst afgenomen gebaseerd op de vragenlijst ontwikkeld door Berns, de Bot en Hasenbrink (te verschijnen), die ook in het eerder gerapporteerde vergelijkende onderzoek gebruikt is. De vragen waren geordend rond vier thema's: contact met Engels via media en persoonlijke contacten, houding ten aanzien van het Engels, socio-economische achtergrond en kenmerken van het onderwijs Engels op school. Vragen over het

onderwijs Engels ontbraken in de vragenlijst van Berns et al. en zijn daarom toegevoegd. Enkele vragen die niet relevant waren voor de meerderheid van de landen zijn weggelaten.

Tenslotte is er een docentenvragenlijst afgenomen om inzicht te krijgen in de vormgeving van het onderwijs Engels en in professionele kenmerken van de docenten. Om de gegevens over het onderwijs te kunnen valideren zijn vergelijkbare vragen gesteld aan docenten en leerlingen.

Uitkomsten van het onderzoek

TAALVAARDIGHEID ENGELS: TOETSEN

Er zijn vier verschillende schalen gebruikt om de taalvaardigheid Engels te meten. Het bleek niet mogelijk om de scores voor de verschillende onderdelen samen te voegen tot een globale score voor taalvaardigheid, daarom wordt hier per vaardigheid gerapporteerd. Sommige leerlingen hebben slechts delen van toetsen en vragenlijsten ingevuld en zijn daarom niet in de analyses meegenomen. De Duitse data waren van onvoldoende kwaliteit en omvang om mee te worden genomen in de analyses.

In tabel 2 zijn per land de aantallen leerlingen weergegeven waarvan complete datasets beschikbaar waren; hun gemiddelde scores zijn omgezet naar een 100-puntsschaal.

Het beeld dat hieruit ontstaat is dat er globaal twee groepen zijn: noord-west tegenover zuid. In de noordelijke groep scoren Noorwegen en Zweden wat hoger dan de andere landen, terwijl in de zuidelijke groep Spanje consistent hoger scoort dan Frankrijk, maar nog steeds aanzienlijk lager dan de overige landen. De patronen voor de verschillende vaardigheden ontlopen elkaar niet veel. Schrijfvaardigheid vertoont wel een lagere score, maar er kan niet zonder meer worden aangenomen dat de vier toetsen equivalent zijn qua moeilijkheidsgraad, dus kan niet gezegd worden dat de leerlingen

Land	Den	Fin	Ned	Noor	Zwe	Fra	Spa
Aantal leerlingen	1462	1558	1503	1306	1409	1126	2784
Luistervaardigheid	64,8 (20,1)	59,7 (24,5)	61,6 (21,4)	73,3 (19,6)	72,2 (19,7)	30,6 (20,4)	38,3 (23,1)
Grammatica	54,0 (22,0)	67,6 (20,6)	65,0 (20,4)	66,4 (20,4)	64,2 (20,4)	48,0 (21,4)	58,8 (23,3)
Leesvaardigheid	78,3 (26,3)	80,3 (23,1)	77,5 (21,5)	82,0 (26,8)	85,9 (22,3)	56,8 (21,9)	63,6 (21,7)
Schrijfvaardigheid	46,2 (29,3)	47,7 (29,5)	46,0 (25,7)	56,3 (29,6)	55,4 (28,0)	14,6 (17,8)	23,4 (25,5)

Tabel 2: Aantal leerlingen per land en gemiddelde taalvaardigheidsscores als percentage van de maximale score per toets en standaarddeviatie tussen haakjes.

slechter zijn in schrijfvaardigheid dan in luistervaardigheid of leesvaardigheid. In vervolganalyses is nagegaan in hoeverre verschillende achtergrond variabelen de verschillen tussen de landen kunnen verklaren (zie de Bot, van der Slik & Evers (in voorbereiding) voor details over deze analyses). Als we controleren voor relevante kenmerken als contact met Engels en taalvaardigheid Engels van ouders dan blijven de verschillen tussen de twee groepen bestaan, maar de verschillen binnen de groepen worden

kleiner: zo blijkt Nederland daarin nog maar nauwelijks af te wijken van landen als Zweden en Noorwegen.

Voor de Nederlandse data is er gekeken naar de verschillen tussen schooltypes. Deze gegevens zijn weergegeven in tabel 3².

Het verschil tussen de schooltypes komt systematisch naar voren in de scores: de rangorde vwo-havo-vmbo/T-vmbo/overig wordt gevonden voor alle vaardigheden. De verschillen zijn vooral groot voor grammatica en schrijfvaardigheid.

	vwo (401)	havo (505)	vmbo/T (369)	vmbo/overig (212)
Luistervaardigheid	71,6 (19,6)	65,1 (19,5)	55,0 (20,0)	48,3 (16,6)
Grammatica	79,5 (14,7)	71,0 (16,2)	53,9 (20,8)	43,8 (19,5)
Leesvaardigheid	87,3 (15,9)	80,6 (19,3)	69,9 (21,5)	64,8 (25,1)
Schrijfvaardigheid	62,0 (21,0)	50,7 (22,3)	34,3 (23,5)	25,3 (20,6)

Tabel 3: Taalvaardigheidsscores Nederlandse leerlingen in verschillende schooltypes: gemiddelden en standaarddeviaties (tussen haakjes)

	Den	Fin	Fra	Ned	Noor	Spa	Zwe
Luistervaardigheid	80	96	64	95	90	83	91
Leesvaardigheid	68	89	56	87	78	79	82
Schrijfvaardigheid	64	83	44	87	80	67	80

Tabel 4: Percentage leerlingen dat aangeeft vaardigheden '(tamelijk) makkelijk' te vinden.

Er blijken noch *overall* noch per land grote verschillen te zijn tussen jongens en meisjes in hun taalvaardigheidsscore.

TAALVAARDIGHEID ENGELS: ZELFBEOORDELING

Om verschillende aspecten van taalvaardigheid te meten en om zicht te krijgen op de relatie tussen de taalvaardigheidsinschatting van de leerlingen en scores op een taalvaardigheidstoets zijn naast de eerder genoemde toetsen ook zelfbeoordelingstoetsen opgenomen. Het zelfbeoordelingsinstrument bestond uit 13 vragen, vier over luistervaardigheid, vier over leesvaardigheid en vijf over schrijfvaardigheid. De items voor spreekvaardigheid zijn slechts in een beperkt aantal landen afgenomen. De leerlingen moesten per item aangeven hoe moeilijk ze de uit te

voeren taak vonden op een vier-puntsschaal (heel makkelijk ... heel moeilijk). In tabel 4 zijn de schaaldelen 'heel makkelijk' en 'tamelijk makkelijk' samengenomen. De getallen geven aan welk percentage van de leerlingen de items voor de drie vaardigheden (tamelijk) makkelijk vond.

Er is een interessante discrepantie tussen deze zelfbeoordelingsdata en de taalvaardigheidsscores zoals gepresenteerd in tabel 2: Nederlandse en in mindere mate Finse en Spaanse leerlingen blijken hun taalvaardigheid nogal te overschatten: hun scores op de taalvaardigheidstoetsen zijn verhoudingsgewijs lager dan die op de zelfbeoordelingstoetsen. Wanneer we weer kijken naar de scores van leerlingen in verschillende schooltypes in Nederland (tabel 5) dan zien we dat de hoge gemiddelde scores vooral worden ver-

	vwo	havo	vmbo/T	vmbo/overig
Luistervaardigheid	3,7	3,7	3,6	3,5
Leesvaardigheid	3,5	3,4	3,2	3,2
Schrijfvaardigheid	3,5	3,4	3,2	3,2

Tabel 5: Zelfbeoordelingsscores Nederlandse leerlingen in verschillende schooltypes: gemiddelden op een vier-puntsschaal

	Meer eigen taal	Meer Engels	evenveel
Denemarken	0,6	86,4	13,0
Finland	8,8	66,7	24,6
Nederland	4,5	75,9	19,6
Noorwegen	0,5	91,7	7,8
Zweden	0,7	82,2	17,0

Tabel 6: Taal van songteksten in procenten

oorzaakt doordat de leerlingen in het vmbo zichzelf hoog inschatten, veel hoger dan hun scores op de toetsen rechtvaardigen.

DE LEERLINGENVRAGENLIJST

Omdat de vragenlijst erg uitgebreid was, beperken we ons hier tot een aantal aspecten: contact met het Engels, de houding ten opzichte van het Engels en Engels op school.

CONTACT MET ENGELS

Voor contact met het Engels richten we ons vooral op Engels via de media. In tabel 6 is de taal van de muziek waar de leerlingen naar luisteren aangegeven. De vraag was of ze meer naar muziek met teksten in de eigen taal of in het Engels luisteren.

Deze gegevens laten zien dat in de noordelijke landen Engels sterk dominant is als taal voor songteksten. Helaas zijn er voor deze vraag geen gegevens uit Frankrijk of Spanje. Voor Frankrijk, Finland en Nederland zijn er wel gegevens over het belang van de songteksten in de eigen taal en het Engels. In tabel 7 zijn de scores samen genomen voor ‘tamelijk belangrijk’ en ‘erg belangrijk’.

Nederlandse leerlingen blijken teksten in de eigen taal aanzienlijk minder belangrijk te vinden dan de Finse en Franse leerlingen. Mogelijk reflecteert dit de culturele verschillen tussen landen. Terwijl Nederland veel minder een zangcultuur heeft, is de chansoncultuur in Frankrijk nog steeds zeer levendig en blijken ook Finse leerlingen te hechten

	Finland	Frankrijk	Nederland
Eigen taal	90	78	38
Engels	77	42	42

Tabel 7: Percentage leerlingen dat aangeeft teksten van liedjes in eigen taal en Engels ‘(tamelijk) belangrijk’ te vinden

	Niet (zo) leuk	(Tamelijk) leuk	Niet (zo) belangrijk	(Tamelijk) belangrijk
Den	9,8	90,2	4,0	96,0
Fin	10,4	89,6	7,3	92,7
Fra	28,7	71,3	16,7	83,3
Ned	22,7	77,3	18,2	81,8
Noor	11,2	88,8	8,4	91,6
Spa	38,5	61,5	14,6	85,4
Zwe	3,9	96,1	2,0	98,0
Totaal	20,1	79,9	10,6	98,4

Tabel 8: Waardering voor en belang van het Engels in percentages van leerlingen

aan liedjes in de eigen taal. Daarnaast is in Frankrijk door de taalpolitieke richtlijnen het aantal Engelstalige liedjes dat via de media te beluisteren valt beperkter dan in de noordelijke landen. De leerlingen besteden veel tijd aan het luisteren naar muziek: Voor Nederlandse leerlingen is het gemiddeld 16,5 uur per week en voor Finse, Zweedse en Noorse leerlingen zelfs meer dan 20 uur per week. Daarmee wordt Engels via songteksten een belangrijke bron van input. Daarnaast is tv belangrijk: meer dan 75% van de leerlingen in alle landen geeft aan wel eens naar al of niet ondertitelde Engelstalige programma's te kijken. In Nederland kijkt meer dan de helft van de leerlingen meer dan een uur per dag televisie. Internet, computergames en video's zijn andere bronnen van contact met het Engels. In een aantal landen is ook gevraagd naar contact met het Engels tijdens vakanties. Nederlandse leerlingen gaan vaak op vakantie naar het buitenland en geven aan dan regelmatig Engels als lingua franca te gebruiken, ook met leeftijdsgenoten uit niet-Engelstalige landen.

HOUDING TEN OPZICHTE VAN HET ENGELS

In de vragenlijst is gevraagd naar waardering voor, belang van en voordelen van het beheersen van het Engels. In tabel 8 is de informatie over waardering en belang weergegeven. De vragen hierover luiden: 'Vind je de Engelse taal leuk?' en 'Hoe belangrijk is een goede beheersing van het Engels voor jou? In de tabel zijn voor de waardering de scores voor 'heel erg' en 'gaat wel' samengenomen en de scores voor 'niet zo' en 'helemaal niet'. Voor belang is hetzelfde gedaan voor 'heel belangrijk' en 'nogal belangrijk' en voor 'niet zo belangrijk' en 'helemaal niet belangrijk'.

Zowel voor waardering als voor belang zijn er verschillen tussen de landen: in de Scandinavische landen zien we hoge scores voor waardering en ingeschat belang, en opvallend genoeg wat minder hoge scores voor Nederland. De scores voor Spanje en Frankrijk zijn ook hoog voor belang, maar wat lager voor waardering.

Naast de vragen over waardering en belang is ook gevraagd naar voordelen van kennis van het Engels. Communiceren in het buitenland

	Huiswerk Engels in minuten per week
Denemarken	102,6 (57,5)
Finland	55,3 (54,6)
Nederland	48,0 (43,0)
Noorwegen	84,2 (90,4)
Zweden	72,2 (79,9)
Frankrijk	61,2 (54,4)
Spanje	144,1 (96,9)

Tabel 9: Huiswerk Engels in minuten per week volgens leerlingen (gemiddelden met standaarddeviaties tussen haakjes)

	Den	Fin	Fra	Ned	Noor	Zwe
Docent praat						
nooit/soms helpt of meer van de tijd	27,1 72,9	14,0 86,0	51,2 48,8	16,8 83,2	24,1 75,9	26,4 73,6
Interactie docent/leerling						
nooit/soms helpt of meer van de tijd	72,6 27,4	85,8 14,2	-	82,1 17,9	61,4 38,6	70,3 29,7
Groepswerk						
nooit/soms helpt of meer van de tijd	65,3 34,7	77,1 22,9	-	86,6 13,4	61,8 38,2	55,1 44,9

Tabel 10: Onderwijssetting in de klas: percentage leerlingen dat aangeeft dat een onderwijssetting nooit/soms of de helft of meer van de tijd voorkomt

en makkelijker contact met buitenlanders blijken in vrijwel alle landen de belangrijkste voordelen te zijn, maar ook beter begrip van songteksten, gebruik van de computer, het kunnen volgen van niet-ondertitelde tv-programma's en films, en verdere studie of betere baan scoren hoog.

ENGELS OP SCHOOL

De vragen over Engels op school hadden betrekking op huiswerk, de onderwijssetting in de klas, gebruik van het Engels en leermiddelen in de lessen Engels. De gegevens voor het huiswerk voor Engels laten zien dat er enorme verschillen zijn tussen landen (zie tabel 9).

Nederlandse leerlingen besteden dus verreweg de minste tijd aan huiswerk Engels. In Spanje besteden de leerlingen volgens eigen zeggen ruim drie keer zoveel tijd hieraan dan de Nederlandse leerlingen. Daarbij moet wel worden aangetekend dat de Spaanse leerlingen in de onderbouw ongeveer een kwart minder uren onderwijs Engels krijgen.

ONDERWIJSSETTING IN DE KLAS

Tabel 10 geeft een overzicht van de onderwijssetting in de klas, en met name hoe lessen georganiseerd zijn. Er worden drie situaties onderscheiden: a) de docent praat; b) de docent praat met een of twee leerlingen; c) de leerlingen werken in groepjes.

De gegevens in tabel 10 maken duidelijk dat in alle landen het meest gebruikelijke patroon is dat de docent veel alleen aan het woord is, er wel interactie is met leerlingen, en dat er met enige regelmaat in groepjes gewerkt wordt. Nederland valt opvallend buiten het patroon: frontaal onderwijs is de regel en 87% van de leerlingen geeft aan nooit of hooguit soms in groepen te werken. Dit is gezien het belang dat vanuit taalverwervingstheorieën wordt gehecht aan interactie in de klas opvallend, maar niet verrassend: de kwantitatieve gegevens in dit onderzoek ondersteunen de meer kwalitatieve data van Hermans e.a. (2004): in het onderwijs Engels

in Nederland is er nauwelijks sprake van interactie in de klas.

De volgende vraag is welke taal er in de klassituatie wordt gebruikt. In het onderzoek is deze vraag uitgesplitst voor de types interactie zoals aangegeven in tabel 10. Om de uitkomsten overzichtelijke te houden geven we hier de gemiddelden over de landen met meer details voor Nederland (tabel 11).

Hier blijkt een opvallend verschil tussen settings: bij frontaal lesgeven spreekt de docent meer Engels dan wanneer er interactie is met leerlingen. Bij groepswerk blijkt er maar in iets meer dan een kwart van de gevallen tenminste de helft van de tijd Engels te worden gesproken door de leerlingen. De uitkomsten zijn ook hier opvallend voor Nederland: de docent blijkt iets meer Engels dan Nederlands te spreken voor de klas, vrijwel alleen maar Nederlands als hij/zij met leerlingen praat, en als er al sprake is van groepsactiviteiten dan worden die vrijwel geheel in het Nederlands uitgevoerd.

Een andere indicatie voor de aanpak van het onderwijs Engels is het gebruik van leermiddelen. Gevraagd is naar het gebruik van audiocassettes, video, computerprogramma's, dag- en weekbladen, internet, leesboeken en Engelsspreekende bezoekers. Audiocassettes en leesboeken blijken verreweg de meest gebruikte hulpmiddelen te zijn.

Setting	Mate van voorkomen	Gemiddeld over landen	Nederland
Docent praat Engels	nooit/soms helft of meer van de tijd	22,3 77,7	44,1 55,9
Interactie met leerling in Engels	nooit/soms helft of meer van de tijd	61,2 38,8	84,0 16,0
Groepswerk in Engels	nooit/soms helft of meer van de tijd	73,1 26,9	89,5 10,5

Tabel 11: Gebruik van Engels in de klas voor verschillende onderwijssettings in percentages

	% via school	% via media	% overig
Denemarken	54,5	31,2	14,3
Finland	61,1	23,5	15,5
Nederland	53,7	30,8	15,4
Noorwegen	52,1	34,5	13,5
Spanje	63,4	14,6	22,0
Zweden	55,3	30,6	14,0
Totaal	57,6	26,0	16,4

Tabel 12: Ingeschatte inbreng van school, media en andere bronnen bij verwerving Engels

Voor Nederland geeft minder dan 10% van de leerlingen aan dat gebruik wordt gemaakt van video, internet, computerprogramma's en Engelstalige bladen. Het beeld dat oprijst is een traditionele klas met frontaal onderwijs, soms luisteroefeningen en lezen, maar zonder interactie en gebruik van media.

INBRENG VAN ONDERWIJS IN TAALVERWER- VING ENGELS

Aan het einde van de leerlingenvragenlijst is de leerlingen gevraagd aan te geven waar en hoe ze Engels hebben geleerd. Ze moesten aangeven welk percentage ze hebben geleerd via lessen op school, hoeveel via media en hoeveel op andere wijze. Tabel 12 geeft de percentages voor de verschillende landen.

De media blijken in de meeste landen een belangrijke rol te spelen bij de verwerving van het Engels. Het laagste percentage wordt

gevonden in Spanje, maar dat is niet verwonderlijk omdat daar tv en films gedubbed worden terwijl in de andere landen ondertiteld wordt. Ook in Nederland denken de leerlingen dat ze hun Engels voor een belangrijk deel via de media verwerven: gemiddeld wordt het aandeel van deze bron op meer dan 30% geschat.

De docentenvragenlijst

Omdat men voor het internationale onderzoek meer te weten wilde komen over achtergronden en kenmerken van docenten Engels is hun een vragenlijst afgenomen. Hoewel het oorspronkelijk de bedoeling was om de leerlinguitkomsten te relateren aan docentkenmerken, bleek dat het in een aantal landen niet toegestaan was om gegevens op indivi-

duel docentniveau te registreren. Hierdoor, en doordat het aantal docenten in de verschillende landen sterk uiteenliep, worden de gegevens van de docentenvragenlijst hier apart behandeld en niet meegenomen in de overkoepelende analyses.

In totaal ging het om 561 docenten. In Nederland hebben 33 docenten de vragenlijst ingevuld. 76% van alle docenten is vrouw, voor Nederland is het percentage 55%. Daarmee is het onderwijs Engels in Nederland het meest masculien van alle landen. De meeste docenten hebben rond 17 jaar ervaring in het onderwijs en ze zitten al gemiddeld elf jaar op hun huidige school. 35% van de docenten geeft aan meer dan zes maanden in een Engelstalig land te hebben gestudeerd. Met 12% heeft Nederland hiervan de laagste score. Rond 30% heeft bijscholingscursussen op het vakgebied gevolgd, met Spanje (76%) als uitschieter. Gemiddeld geeft men 20 uur per week les en de gemiddelde voorbereidingstijd per les is 20 minuten. De gemiddelde groepsgrootte is in Nederland iets groter dan gemiddeld (25 tegenover 22).

Over het algemeen zijn de docenten tevreden met het beroep dat ze hebben gekozen: 80% zou niet willen switchen naar een andere baan als ze daartoe de gelegenheid kregen. Wel vindt meer dan 50% dat er in de maatschappij weinig waardering is voor hun werk. In Nederland vindt 18% van de docenten zelfs dat er helemaal geen maatschappelijke waardering voor hun werk is. Er is hier een sterk effect van schooltype: docenten op vmbo-K vinden unaniem dat er in de maatschappij geen waardering is voor hun werk, terwijl de vwo-docenten zich wel gewaardeerd voelen. De docenten denken dat hun leerlingen hun werk wel waarderen: 77% van alle docenten denkt dat de leerlingen daar redelijk veel waarde aan hechten.

Om inzicht te krijgen in de dagelijkse onderwijspraktijk zijn vragen gesteld over het gebruik van onderwijsmiddelen, de onder-

wijsetting en het gebruik van het Engels in de klas. Voor wat het gebruik van onderwijsmiddelen betreft is er voor de Nederlandse scholen een opmerkelijke discrepantie tussen wat er volgens de leerlingen in de klas gebeurt en wat volgens de docenten. In tegenstelling tot de leerlingen menen docenten dat ze wel met enige regelmaat gebruik maken van Engelse kranten en weekbladen, internet en video. Vmbo-docenten doen dit in het algemeen meer dan de docenten in andere schooltypes. In het vwo zijn audiocassettes en leesboeken veruit de meest gebruikte onderwijsmiddelen.

Voor wat het gebruik van het Engels in de Nederlandse klas betreft blijken de leerlingengegevens ondersteund te worden door wat de docenten zeggen: 33% van de docenten geeft aan 0-25% van de totale tijd Engels in de klas te spreken en slechts 6% spreekt 75-100% van de tijd Engels. Daarmee wijken de Nederlandse docenten sterk af van hun Europese collega's. In de Scandinavische landen spreekt tegen de 40% van de docenten vrijwel alleen Engels in de klas. Ook in Frankrijk en in Spanje geven de docenten aan meer Engels te spreken met hun leerlingen.

Wanneer we kijken naar activiteiten in de klas, dan blijkt het tekstboek de belangrijkste sturende kracht te zijn. Er wordt meer in groepen gewerkt volgens de docenten dan volgens de leerlingen. Docenten zeggen dat ze de leerlingen vaak aansporen om Engels te gebruiken, maar gevraagd naar specifieke activiteiten om het gebruik van Engels in echte communicatieve situaties te promoten, zoals het organiseren van uitwisselingen, of het opzetten van discussiegroepen via internet, geven ze aan daar vrijwel niets aan te doen. De meeste docenten geven iedere les huiswerk op, met uitzondering van de vmbo-klassen, waar een derde van de docenten meldt slechts eens per maand of minder huiswerk op te geven.

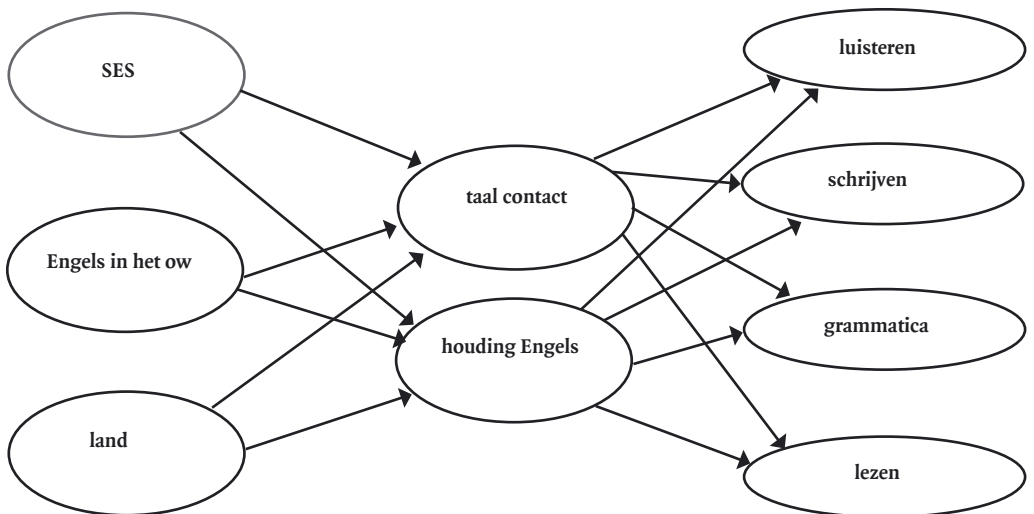
Factoren die de taalvaardigheid van de leerlingen bepalen.

In totaal zijn meer dan 11.000 leerlingen getest in dit onderzoek waarvan er uiteindelijk 9.479 zijn meegenomen in de analyses over landen heen. Deze enorme hoeveelheid internationale data maakt allerlei analyses mogelijk die met kleinere steekproeven niet uit te voeren zijn. Een gedetailleerde beschrijving van de statistische bewerkingen valt buiten het bestek van dit artikel, we zullen ons hier beperken tot een beschrijving van de meest opvallende uitkomsten.

Het model dat is getoetst neemt de vier typen taalvaardigheid zoals gemeten in het onderzoek (luistervaardigheid, schrijfvaardigheid, grammatica en leesvaardigheid) als afhankelijke maten. Sociaal-economische status, Engels in het onderwijs en land zijn

de drie onafhankelijke maten die weer doorwerken in twee tussenliggende variabelen: contact met Engels en houding ten aanzien van het Engels. Het model is weergegeven in figuur 1.

In het model is dus getoetst of contact en houding een effect hebben op taalvaardigheid en of zij op hun beurt weer beïnvloed worden door socio-economische status, Engels in het onderwijs en land als variabele. De verschillen in taalvaardigheid worden voor een groot deel verklaard door de variabele 'land'. De enige andere variabele die ertoe doet is houding ten aanzien van het Engels: er is een sterke relatie tussen hogere scores voor Engels en het hebben van een positieve houding. Daarnaast zijn er enkele zwakkere effecten gevonden. Wat betreft de vergelijking tussen Nederland en de andere landen als het gaat om de diverse manieren om in



Figuur 1: Factoren van invloed op de vier vaardigheden

contact te komen met het Engels (familie, muziek, boeken, computers en vakantie), kan opgemerkt worden dat er geen verschillen bestaan wat betreft de contacten via computergebruik. Als het gaat om contact met het Engels via geschreven materiaal zijn er wel enkele verschillen aantoonbaar. Nederlandse leerlingen komen relatief vaker dan Spaanse leerlingen via boeken en andere media in contact met het Engels, maar ten opzichte van Noorse leerlingen juist weer minder. Wat betreft contacten via muziek dan wel familie is een patroon zichtbaar dat eerder naar voren kwam: Spaanse leerlingen komen minder in contact met het Engels dan de andere leerlingen. Als het gaat om contacten via vakantie blijken met uitzondering van Finse leerlingen, alle andere leerlingen, of het nu gaat om Zweedse, Noorse, Deense of Spaanse in mindere mate met het Engels in aanraking te komen dan de Nederlandse leerlingen, althans volgens de inschattingen van de leerlingen zelf.

Opmerkelijk is dat als het gaat om het belang dat aan het beheersen van het Engels gehecht wordt, of men het Engels waardeert en of men voordelen van het kennen van het Engels onderkent, Nederlandse leerlingen over het algemeen minder positief zijn dan hun Europese collega-leerlingen. Het beheersen van het Engels wordt bijvoorbeeld door zowel Spaanse, Finse, Deense, Zweedse en Noorse leerlingen belangrijker gevonden dan door de Nederlandse leerlingen. Wat betreft de waardering van het Engels bevinden Nederlandse leerlingen zich op gelijke voet met de Spaanse studenten. Leerlingen uit de Noord-Europese landen hebben duidelijk meer waardering.

Als er gekeken worden naar het effect van de achtergrondkenmerken, valt op dat de inschatting van het percentage Engels dat op school geleerd wordt, een omgekeerde relatie vertoont met uiteenlopende contactmogelijkheden met het Engels (via het gezin,

de muziek, geschreven materiaal, het gebruik van computer of internet, en via vakanties). Anders gezegd: meer contact buiten school betekent minder ingeschatte verwerving op school. Opvallend is ook dat degenen die Engels meer waarderen, en meer de voordelen van het kennen van het Engels zien, van zichzelf inschatten dat ze het Engels meer buiten de school hebben geleerd.

De mate waarin de ouders het Engels machtig zijn, heeft slechts een zeer beperkt indirect effect op de taalvaardigheid Engels van de leerlingen. Hoewel de mate waarin ouders het Engels machtig zijn een positief effect heeft op de mogelijkheid om tijdens de vakantie in contact te komen met het Engels, met name voor Nederlandse scholieren, werkt dit niet of nauwelijks door in de taalvaardigheid van diezelfde scholieren. Met andere woorden: contactmogelijkheden tijdens de vakantie vertalen zich niet in een betere Engelse taalvaardigheid. Wel is het zo dat het spreken van Engels door de vader – niet de moeder – een grotere waardering van het Engels bij de scholieren tot gevolg heeft en dat een hogere waardering uiteindelijk ook weer tot een hogere taalvaardigheid Engels leidt.

Samenvattend concluderen we dat de variatie in Engelse taalvaardigheid tussen de onderzochte landen tamelijk groot is, zich uitdrukkend in een tamelijk hoge percentages verklaarde variantie (tussen 27% en 50%). Enigszins teleurstellend is dat de ingebrachte inhoudelijke variabelen nauwelijks een bijdrage leveren aan deze verklaringskracht. Alleen een positieve waardering van het Engels gaat relatief sterk samen met een betere taalvaardigheid Engels. We moeten dus constateren dat we ondanks de uitgebreide set aan variabelen in dit onderzoek de cruciale aspecten waarop landen zich van elkaar onderscheiden niet boven tafel hebben gekregen: het feit dat 'land' als factor nog zoveel meer verklaart dan alle andere ingebrachte variabelen maakt

duidelijk dat er achter die globale factor andere zitten die we niet hebben meegenomen. Verschillen in aanleg tussen leerlingen en de dynamiek van klassenprocessen zijn mogelijke kandidaten hiervoor.

Conclusie

In dit grootschalige onderzoek naar taalvaardigheid in de onderbouw in zeven Europese landen is vastgesteld dat er duidelijke verschillen zijn qua taalvaardigheid tussen landen. Het grootste verschil is zichtbaar tussen aan de ene kant Noord-West-Europa (Nederland en Scandinavië) en aan de andere kant Zuid-Europa (Frankrijk en Spanje). Hoewel de scores op de taalvaardigheidstoetsen suggereren dat de Nederlandse leerlingen slechter presteren dan de Noorse en Zweedse, blijkt dat bij nadere analyse genuanceerder te liggen. Als we controleren voor een aantal relevante kenmerken, zoals contact met het Engels en taalvaardigheid Engels van ouders, dan zijn er nauwelijks verschillen.

Waar de verschillen tussen de twee groepen landen aan toe te schrijven zijn, is niet voldoende helder geworden. Hoewel het voor de hand ligt om aan te nemen dat contact via de media (wel of niet ondertitelde tv-programma's en films, taal via muziek) een belangrijke verklarende factor is, komt dat uit de analyses niet naar voren. 'Land' blijkt de belangrijkste verklarende variabele te zijn voor verschillen tussen landen. Dat lijkt triviaal, maar het betekent vooral dat in die variabele aspecten zitten die we in de lange lijst van variabelen die in het onderzoek zijn meegenomen, niet hebben kunnen meten. De enige factor die verder een aanzienlijke bijdrage levert in de verklaring van verschillen tussen leerlingen is de houding ten aanzien van het Engels, maar die was over het algemeen positief voor de leerlingen uit alle landen.

De factor 'Engels in het onderwijs' blijkt geen grote invloed te hebben. Dat kan komen doordat andere factoren dan de school belangrijker zijn, maar ook doordat er weinig variatie zit in de aanpak van het onderwijs. Met name voor het Nederlandse deel van het onderzoek zou dat wel eens een belangrijke rol kunnen spelen. Het beeld van het onderwijs Engels dat naar voren komt uit de beschrijvingen van zowel de leerlingen als de leerkrachten is dat van de docent die tegen de klas praat, voor een deel in het Engels maar soms ook vrijwel alleen in het Nederlands, die frontaal lesgeeft en weinig differentiatie in werkvorm toepast, en die nauwelijks gebruik maakt van nieuwe media om met name gebruik van het Engels in werkelijke communicatieve situaties te stimuleren. In de Scandinavische landen, maar ook in Spanje, lijken de docenten wat dat betreft actiever bezig te zijn met het vernieuwen van het onderwijs Engels. We moeten concluderen dat er qua didactiek van het Engels werk aan de winkel is, en het is de vraag of er op enig niveau in het onderwijsbestel voldoende energie is om dit proces in gang te brengen.

NOTEN

1. Het onderzoek is gefinancierd door NWO, de Nederlandse Organisatie voor Wetenschappelijk Onderzoek in het kader van het PROO-programma. Aanvullende subsidie is verstrekt door het Ministerie van Onderwijs. Een uitgebreid verslag van het onderzoek is te vinden in de Bot, de Quay-Peters en Evers (2004).
2. Omdat hier een iets andere manier van scores is gebruikt en de items zijn weggelaten die in de internationale analyses niet goed bleken te werken, wijken de cijfers iets af van die in het officiële Nederlandse rapport.

LITERATUUR

Berns, M., Bot, K. de & Hasenbrink, U. (te verschijnen). *English, media and youth in Europe*.

Bonnet, G. (Ed.) (1998). *L'efficacité de l'enseignement de l'Anglais dans l'Union Européenne*. Paris: Ministère de l'Education.

Bonnet, G. et al. (2004). *The assessment of pupils' skills in English in eight European countries 2002*. Paris: European Network of policy makers for the evaluation of education systems.

Bot, K. de (2004). Engels in de basisvorming, een internationale vergelijking. *Levende Talen* 5, 3, 21-28.

Bot, K. de, Quay-Peeters, P. de & Evers, R. (2004). *English proficiency in lower secondary education: a cross-national comparison*. Nijmegen: University of Nijmegen.

Bot, K. de, Slik, F. van der & Evers, R. (in voorbereiding). *An analysis of English language proficiency of adolescents in 7 European countries*.