

# Welke factoren beïnvloeden de Engelse taalvaardigheid van leerlingen in het tweetalig primair onderwijs?

EMMI STUIJ & ANNE-FRANCE PINGET

## Ten Geleide

Emmi Stuij & Anne-France Pinget onderzochten welke factoren invloed hebben op de leerprestaties van leerlingen in het tweetalig primair onderwijs (tpo). De Engelse lees-, luister-, schrijf- en spreekvaardigheid van 361 leerlingen van zes verschillende tpo-scholen is gemeten. Vervolgens is geanalyseerd of er een verband is tussen de Engelse taalvaardigheid en een aantal leerlinggebonden en onderwijsgerelateerde factoren. Uit deze analyse blijkt onder meer dat leerlingen die vanaf de geboorte met twee of meer talen zijn opgegroeid vaardiger zijn in het Engels dan leerlingen die een eentalige opvoeding hebben gehad. Het spreken van meerdere talen lijkt het verwervingsproces van een vreemde taal op school te faciliteren in plaats van te belemmeren.

Leerlingen hebben steeds meer moeite om betekenis toe te kennen aan de doeltaal zoals die gesproken wordt in alledaagse, authentieke situaties. Deze tendens hangt samen met de manier waarop het luistervaardigheidsonderwijs is ingericht, want zowel in Nederland

als in het buitenland richt dit zich vooral op begripsvaardigheid, en niet zozeer op de karakteristieken en uitdagingen van hetgeen waarnaar de leerling nu precies luistert. Aan de hand van twee experimenten (een dictee en een voorleestaak) bekeken Sophie Brand & Janine Berns voor het Frans welke klanken en/of klankstructuren docenten kunnen aansnijden om zo de luistervaardigheid, en daarmee ook de uitspraak, van leerlingen te versterken. Uit de resultaten blijkt dat het van belang is om leerlingen al in een vroeg stadium vertrouwd te maken met de Franse klanksystematiek.

Kees de Gloppe bespreekt het proefschrift van Patrick Rooijackers, *Oog voor diep begrip. Onderzoek naar het tekstbegrip van vwo-leerlingen*, en Dominiek Sandra het proefschrift van Robert Chamalaun, *The underestimated role of grammar in processing homophonous verb forms: the case of Dutch*.

Namens de redactie  
HELGE BONSET

*In deze studie is onderzocht welke factoren invloed hebben op de leerprestaties van leerlingen in het tweetalig primair onderwijs (tpo). De Engelse lees-, luister-, schrijf- en spreekvaardigheid van 361 leerlingen van zes verschillende tpo-scholen is gemeten. Vervolgens is geanalyseerd of er een verband is tussen de Engelse taalvaardigheid en een aantal leerlinggebonden en onderwijsgerelateerde factoren. Uit deze analyse blijkt onder meer dat leerlingen die vanaf de geboorte met twee of meer talen zijn opgegroeid vaardiger zijn in het Engels dan leerlingen die een eentalige opvoeding hebben gehad.*

Door de toenemende internationalisering wordt het besef dat het leren van andere talen naast het Nederlands meer toekomstperspectief biedt steeds sterker (Platform Onderwijs2032, 2016). Vooral het belang van het Engels als lingua franca wordt benadrukt. Als reactie hierop is er in 2014 in opdracht van het Ministerie van Onderwijs gestart met de pilot tweetalig primair onderwijs (tpo). Op dit moment is het binnen het basisonderwijs wettelijk toegestaan om 15% van de onderwijstijd een vreemde taal als instruc-

tietaal te hanteren. Binnen de pilot tpo is op zeventien basisscholen geëxperimenteerd met het aanbieden van Engelstalig onderwijs gedurende 30 tot 50% van de onderwijstijd. De ontwikkeling van de tpo-leerlingen is gedurende acht jaar gevolgd binnen het FoTo-onderzoek. De resultaten van de vierde en laatste meting zijn terug te lezen in het recent gepubliceerde eindrapport (Jenniskens et al., 2023). De resultaten zijn positief: de tpo-leerlingen ontwikkelen een goede Engelse taalvaardigheid zonder dat dit ten koste gaat van hun Nederlandse taalvaardigheid.

In Nederland is het tweetalig onderwijs op het voortgezet onderwijs inmiddels een bekend en bewezen effectief concept. Leerlingen die deze vorm van onderwijs volgen bouwen een blijvende voorsprong op in de Engelse taalvaardigheid ten opzichte van leerlingen die regulier voortgezet onderwijs hebben gevolgd (Verspoor et al., 2010). Ook gaat het tweetalig onderwijs niet ten koste van de prestaties op andere vakken, zoals geschiedenis, aardrijkskunde en Nederlands (Admiraal et al., 2006). Aangezien het tweetalig onderwijs op de basisschool zich nog in de beginfase bevindt, is er nog weinig bekend

over de factoren die invloed hebben op de leerprestaties. In dit onderzoek wordt daarom antwoord gegeven op de vraag: ‘Welke leerlinggebonden en onderwijsgerelateerde factoren beïnvloeden de Engelse taalvaardigheden van tpo-leerlingen?’.

Uit eerder onderzoek in het primair en voortgezet onderwijs is bekend dat de leerprestaties van leerlingen door een groot aantal factoren worden beïnvloed (Courtney et al., 2017). Zo blijken bijvoorbeeld een aantal leerlinggebonden factoren een rol te spelen, zoals het geslacht en de leeftijd van het kind, en of het kind meertalig is. Uit de data van het FoTo-onderzoek blijkt daarnaast dat enkele onderwijsgerelateerde factoren een rol spelen bij tpo, zoals de gehanteerde onderwijsmethode, de proportie onderwijstijd in het Engels en het ERK-niveau Engels van de leerkracht (Jenniskens et al., 2022). In de volgende secties worden relevante leerlinggebonden en onderwijsgerelateerde factoren toegelicht en wordt er uitgelegd hoe hun invloed op de tpo-leerprestaties in deze studie gemeten wordt.

### **Leerlinggebonden factoren: geslacht, leeftijd en meertaligheid**

Onderzoek heeft aangetoond dat leerlingen sterk van elkaar verschillen wat betreft de snelheid en het niveau waarop ze een vreemde taal verwerven in een instructionele setting (bijv. Courtney et al., 2017). In de wetenschappelijke literatuur komt het kenmerk geslacht vaak terug als bepalende factor. Over het algemeen geldt dat meisjes een licht voordeel lijken te hebben ten opzichte van jongens (Arabski & Wojtaszek, 2011). Mogelijke verklaringen hiervoor zijn dat meisjes doorgaans meer gemotiveerd zijn voor het leren van een tweede taal, zelfverzekerder zijn en zich meer inspannen om een nieuwe taal te leren dan jongens (Heinzmann, 2009).

Verder kunnen grote leeftijdsverschillen tussen klasgenoten voorkomen. Verschillende onderzoekers concluderen dat leeftijd van invloed is op de leerprestaties van leerlingen in het primair onderwijs (bijv. Sakic et al., 2012). Op taalvaardigheidstoetsen lijken oudere leerlingen beter te presteren dan jongere klasgenoten (Sprietsma, 2010).

In het kader van vreemdetaalverwerving is het onderscheid tussen successieve meertaligheid en simultane meertaligheid van belang. Kinderen die simultaan meertalig zijn, hebben vanaf de geboorte twee of meer talen verworven (Vermeer, 2020). Deze kinderen hebben vaak ouders met verschillende moedertalen. Kinderen die successief meertalig zijn, hebben al een redelijke beheersing van de moedertaal voordat zij beginnen met de verwerving van de tweede taal (Vermeer, 2020). Het eerste contact met de tweede taal vindt vaak plaats rond het vierde levensjaar, wanneer de kinderen voor het eerst naar de opvang of naar school gaan. Dit betekent dat kinderen die het Nederlands als moedertaal hebben en vervolgens naar een tweetalige basisschool gaan, opgroeien als successief meertaligen. Uit onderzoek blijkt dat het spreken van meerdere talen voordelig kan zijn voor het leren van een vreemde taal op school (bijv. Antoniou et al., 2014). Deze positieve effecten van meertaligheid zijn sterker bij simultaan meertalige kinderen dan bij successief meertalige kinderen (Hopp et al., 2019).

Meertalige kinderen zijn over het algemeen beter in verscheidene aspecten die een rol spelen bij het leren van een nieuwe taal, waaronder woordenschatverwerving (Kalashnikova et al., 2014), fonologie (Antoniou et al., 2014), grammatica (Sanz, 2007) en lees- en schrijfvaardigheid (Kahn-Horwitz et al., 2014). Er worden verschillende verklaringen aangedragen voor het voordeel van meertaligheid bij het leren van een nieuwe taal. Zo hebben leerlingen meer ervaring met het koppelen van labels aan

concepten. Een meertalig Nederlands-Engels kind kent twee verschillende labels voor het concept ‘hond’: het Nederlandse ‘hond’ en het Engelse ‘dog’. Meertalige kinderen zijn zich hierdoor beter bewust van de abstracte relatie tussen bepaalde concepten en de woorden waarmee verwezen wordt naar die concepten dan eentalige kinderen. Hierdoor zou het voor meertaligen makkelijker zijn om woorden in een nieuwe taal te verwerven (Kaushanskaya, 2012). Verder hebben meertaligen een verhoogd metalinguïstisch bewustzijn (Sanz, 2007), waardoor zij beter zijn in het manipuleren en herkennen van linguïstische structuren. Ook beschikken zij over de competentie om te reflecteren op de grammaticale verschillen tussen talen (Hopp et al., 2019).

### **Onderwijsgerelateerde factoren: ervaring van leerkrachten, proportie onderwijstijd in de tweede taal en onderwijsmethode**

Naast deze leerlinggebonden factoren kan ook een aantal onderwijsgerelateerde factoren van invloed zijn op de leerprestaties. Ten eerste wordt er op basis van onderzoek over het algemeen aangenomen dat leerkrachten met meer ervaring effectiever lesgeven dan leerkrachten met minder ervaring (Huang & Moon, 2009). Onderzoek toont aan dat leerkrachten met weinig ervaring frequent bezig zijn met klassenmanagement en nog veel zelfvertrouwen moeten opbouwen. Hierdoor benutten ze weinig mogelijkheden om leerlingen spontaan te laten leren (Numrich, 1996). Consensus ontbreekt over het antwoord op de vraag of leservaring van de leerkracht alleen tijdens de eerste jaren van de loopbaan een bepalende factor is voor leerprestaties, of ook wanneer de leerkracht al meerdere jaren in het vak zit (Gerritsen et al., 2016).

Verder is ook de proportie onderwijstijd in de vreemde taal mogelijk relevant. Er wordt aangenomen dat jonge kinderen nog niet over de cognitieve vermogens beschikken om de kennis van hun moedertaal in te zetten om een vreemde taal op een expliciete manier te leren. Zij verwerven een vreemde taal voornamelijk op basis van input in die taal (Graham et al., 2017). Voor een goede verwerving van de vreemde taal is het daarom van belang om een grote hoeveelheid kwalitatief goede input aan te bieden (Muñoz, 2014). Verschillende studies hebben aangetoond dat er een positief verband is tussen het aanbod in de vreemde taal in uren en de leerprestaties in die taal: hoe meer onderwijstijd, hoe beter de verwerving van die taal verloopt (bijv. De Bot, 2014; Graham et al., 2017). Logischerwijze geldt dus dat meer input leidt tot een betere en snellere verwerving van de vreemde taal (Lightbown, 2014). Tot op heden is het echter onduidelijk hoeveel input precies nodig is om een vreemde taal tot op een hoog niveau te kunnen verwerven in een instructionele setting. Wel is gebleken dat een uur per week onderwijs in een vreemde taal niet voldoende is om beduidende resultaten te behalen (Unsworth et al., 2015).

De taalverwerving wordt bevorderd wanneer de doeltaal als leertaal wordt gebruikt in de klas (Turnbull & Arnett, 2002). De twee voornaamste manieren waarop dit principe didactisch kan worden vormgegeven in het tweetalig primair onderwijs zijn de one teacher, one language-strategie en de one situation, one language-strategie. Bij de one teacher, one language-strategie (OTOL) worden twee verschillende leerkrachten ingezet in de klas, die beide een andere taal als instructietaal hanteren. Bij de one situation, one language-strategie (OSOL) is er één leerkracht die op het ene moment de ene taal als instructietaal hanteert en op andere momenten de andere taal. Lange tijd nam men aan dat het gescheiden aanbieden van de twee

talen de beste manier is om tweetalig onderwijs vorm te geven (Howard et al., 2018), maar de overtuiging groeit dat het afwisselend aanbieden en produceren van de talen in dezelfde situatie en door dezelfde spreker vruchtbare resultaten oplevert (Gort & Pontier, 2013). De strategie waarbij de leerkracht beide talen in een specifieke combinatie aanbiedt aan de leerlingen, wordt de sandwich-methode genoemd. Leerkrachten binnen elke tpo-school kiezen doelbewust en uniform voor één van deze drie onderwijsmethodes.

### Methode

In deze studie wordt onderzocht welke leerlinggebonden en onderwijsgerelateerde factoren waarvan het effect eerder is aangetoond voor regulier onderwijs, mogelijk een rol spelen bij de verwerving van het Engels op tpo-scholen. Om tot een antwoord op de onderzoeksvraag te komen, werd in deze studie de Engelse taalvaardigheid van 361 leerlingen uit zes tpo-scholen gemeten.

#### Leerlingen

In totaal zijn de gegevens van 361 leerlingen van zes verschillende tpo-scholen verzameld

en geanalyseerd. Deze leerlingen zijn in 2014 of 2015 in groep 1 begonnen met het volgen van tpo. Tijdens deelname aan dit onderzoek zaten zij in groep 7. Van het totaal aantal leerlingen is 49,9% man (n = 180) en 50,1% vrouw (n = 181). De gemiddelde leeftijd op het moment van het maken van de toets is 11,0 jaar. Verder is een derde van het totaal aantal leerlingen simultaan meertalig, wat betekent dat zij vanaf de geboorte meertalig zijn opgegroeid. Voor sommige van deze leerlingen geldt dat zij zijn opgegroeid met het Engels als één van hun moedertalen (11,1%; n = 40). De overige leerlingen zijn meertalig opgegroeid met andere talen (24,1%; n = 87). Het overgrote deel van de leerlingen is eentalig opgegroeid (64,8%; n = 234). Deze informatie is opgevraagd bij de scholen.

#### Scholen

De leerlingen en leerkrachten zijn afkomstig van zes verschillende tpo-scholen. Deze scholen zijn verdeeld over het land en bevinden zich in of in de nabijheid van de grote steden van Nederland. In tabel 1 staat een overzicht van het aantal leerlingen, de onderwijsmethode en het percentage onderwijstijd in het Engels per school. Deze informatie is opgevraagd bij de scholen.<sup>1</sup>

	Aantal leerlingen	Onderwijsmethode	Percentage Engels
School 1	N = 69	OSOL	50%
School 2	N = 54	OTOL	45%
School 3	N = 41	OTOL	40%
School 4	N = 114	OSOL	30%
School 5	N = 48	Sandwich	20%
School 6	N = 35	OSOL	20% - 30%
Totaal	N = 361		

OSOL: one situation, one language  
OTOL: one teacher, one language

Tabel 1. Overzicht van het aantal getoetste leerlingen per school, de gekozen onderwijsmethode en het percentage onderwijstijd in het Engels per school

#### Leerkrachten

De gegevens zijn verzameld van leerkrachten die in het Engels instructie hebben gegeven aan de leerlingen. Als een school de one teacher, one language-methode gebruikte, zijn dus alleen de kenmerken van de leerkracht die in het Engels les gaf meegenomen. Er hebben in totaal tien leerkrachten met Engels als instructietaal lesgegeven aan de leerlingen. Op vier scholen werd in het eerste schooljaar waarin data zijn verzameld, in het Engels lesgegeven door een andere leerkracht dan in het tweede schooljaar. Op de twee andere scholen stond in beide schooljaren dezelfde leerkracht voor de klas. Omdat slechts voor een klein deel van de leerkrachten op een objectieve manier is vastgesteld wat zijn/haar Engels ERK-niveau is, was het niet mogelijk om het niveau Engels van de leerkracht mee te nemen in dit onderzoek. Wel is bekend dat geen van de leerkrachten moedertaalsprekers van het Engels is. De ervaring van de leerkrachten met het onderwijzen van Engels loopt erg uiteen. Voor één leerkracht geldt dat hij/zij nog geen ervaring had met onderwijs verzorgen in het Engels op het moment van dataverzameling. Een andere leerkracht

heeft al 24 jaar ervaring met lesgeven in het Engels, omdat hij/zij eerder werkzaam was op een internationale school met Engels als instructietaal. De gemiddelde ervaringsduur met Engels onderwijzen is 9,3 jaar (SD = 7.6).

#### English Benchmark Test for Young Learners

Om de Engelse taalvaardigheden van de leerlingen te meten, hebben de tpo-scholen de English Benchmark Test for Young Learners afgenomen. Dit is een toets die speciaal is ontworpen om de vaardigheden in Engels als tweede taal bij jonge leerders te meten (leeftijd 6 tot 14 jaar) (Pearson, 2021). Deze toets is zo ontworpen dat jonge kinderen het maken van de toets ervaren alsof zij een spelletje spelen. De gedachte hierachter is dat leerlingen hierdoor op een zo natuurlijk mogelijke manier presteren en zo min mogelijk stress of druk ervaren (Manning, 2019). Het toetsproces is volledig gestandaardiseerd en de resultaten worden bepaald met behulp van kunstmatige intelligentie, geavanceerde stemherkenning en betrouwbare technologie voor het nakijken van toetsen (Manning, 2019). Leerlingen maken de toets op een tablet in een ruimte met zo min mogelijk achtergrondgeluid. In tabel 2 staat een overzicht

VAARDIGHEID	OPDRACHTEN
LUISTEREN	Leerlingen luisteren naar gesproken tekst en reageren hierop door het woord dat ze horen aan te klikken, te spreken over een situatie, of een vraag die ze horen te beantwoorden.
LEZEN	Leerlingen lezen teksten van verschillende lengtes en moeilijkheidsgraden en beantwoorden hier vragen over.
SPREKEN	Leerlingen herhalen gesproken zinnen, beantwoorden vragen, en bekijken een filmpje en vertellen na wat ze daarin zagen.
SCHRIJVEN	Leerlingen schrijven een verhaal over een plaatje en kiezen de correcte woorden om zinnen aan te vullen.

Tabel 2. Overzicht van de typen vragen van de English Benchmark Test voor de vaardigheden luisteren, lezen, spreken en schrijven

van het type vragen voor de vaardigheden spreken, lezen, luisteren en schrijven.

De English Benchmark Test is in schooljaar 2020-2021 (N = 152) en schooljaar 2021-2022 (N = 209) rond dezelfde periode (april/mei) afgenomen bij de tpo-leerlingen. Zij zaten toen in groep 7. De resultaten van deze twee cohorten zijn samen meegenomen in deze studie en verschillen niet significant van elkaar. De toets is op elke school onder dezelfde omstandigheden afgenomen. De leerlingen hebben de toets individueel gemaakt, terwijl zij zich alleen of in kleine groepen in een afgesloten ruimte bevonden. De scores van de English Benchmark Test zijn gebaseerd op de Global Scale of English (GSE). De GSE gebruikt een gestandaardiseerde schaal van 10 tot 90, maar de scores kunnen in deze studie niet hoger liggen dan 58, omdat de leerlingen alleen toegang hadden tot de eerste zes niveaus van de test. Deze GSE-scores verhouden zich tot de CEFR-niveaus (bijv. een GSE-score van 22-40 correspondeert met ERK-niveau A1-A2, een GSE-score van 33-52 correspondeert met ERK-niveau A2-B1) (Pearson, 2021).

#### Analyse

Om te analyseren wat de samenhang is tussen de leerlinggebonden en onderwijsgerelateerde factoren en de scores voor de Engelse taalvaardigheden van de leerlingen zijn vier meervoudige lineaire regressieanalyses uit-

gevoerd (één per vaardigheid) (Wouters & Aarts, 2018). De onafhankelijke variabelen zijn geslacht, leeftijd, meertaligheid en thuistaal van de leerling, de leservaring van de leerkracht met Engels als instructietaal, het percentage onderwijstijd in het Engels en de onderwijsmethode. Verschillen tussen groepen zijn vastgelegd aan de hand van postdocvergelijkingen (Tukey HSD).

### Resultaten

In deze sectie worden de scores op de English Benchmark (EB) voor de vier vaardigheden gepresenteerd en wordt de samenhang met de leerlinggebonden en onderwijsgerelateerde factoren geanalyseerd.

Tabel 3 bevat een overzicht van de scores op de English Bookmark. In tabel 4 staat een overzicht van de vier meervoudige lineaire regressieanalyses, de factoren die significant bleken en de proportie verklaarde variantie (d.i. Adjusted R<sup>2</sup>). De prestaties voor de eerste vaardigheid - leesvaardigheid - blijken bijvoorbeeld significant samen te hangen met de meertaligheid van de leerlingen, de ervaring van de leerkracht en de onderwijsmethode, met een adjusted R<sup>2</sup> van 0,104. Dit betekent dat 10,4% van de variantie in de EB-scores voor lezen wordt verklaard door de factoren in het model.

Uit de vier analyses blijkt dat er geen

	Gemiddelde	Standaarddeviatie	Min. score	Max. score
Lezen	45,25	6,12	27	58
Luisteren	44,82	7,25	27	58
Schrijven	43,28	9,21	22	58
Spreken	44,01	8,34	23	58

Tabel 3. Overzicht van de EB-scores van de leerlingen voor de vier vaardigheden (N = 361)

samenhang is tussen de leerprestaties en het geslacht van de leerlingen: jongens en meisjes hebben even goed gepresteerd voor alle vaardigheden. De meertaligheid van het kind en de leservaring van de leerkracht bleken voor elke vaardigheid significant samen te hangen met de scores van de leerlingen. Beide factoren en hun invloed op de vaardigheden worden hieronder uitgebreid besproken.

Voor de lees- en spreekvaardigheid blijkt de gekozen onderwijsmethode een rol te spelen. Wanneer er vorm wordt gegeven aan tpo middels de one teacher, one language-strategie (OTOL), levert dit significant hogere scores op voor de lees- en spreekvaardigheid dan wanneer de one situation, one language-strategie (OSOL) wordt gehanteerd. De invloed van de sandwich-methode ten opzichte van OTOL en OTOL kon niet worden vastgesteld, aangezien slechts één school deze methode hanteerde.

Voor luistervaardigheid blijkt ook de proportie onderwijstijd in het Engels een rol te spelen: hoe hoger het percentage onderwijstijd in het Engels, hoe hoger de leerlingen scores. Dus hoe meer input, hoe beter de luistervaardigheid. Voor schrijfvaardigheid geldt hoe ouder het kind, hoe lager de score op deze vaardigheid. Dit effect is zeer klein en onverwachts. Het is niet duidelijk waar

dit effect vandaan komt. Hiervoor is meer onderzoek nodig.

In figuur 1 is te zien dat leerlingen die simultaan meertalig zijn opgegroeid met het Engels als één van hun talen significant hoger scoren dan eentalige leerlingen: uit de postdoc vergelijking blijkt dat zij gemiddeld 5,13 punten hoger scoren dan leerlingen die niet meertalig zijn. Daarnaast blijkt ook dat leerlingen die meertalig zijn opgegroeid met een andere taal dan Engels voor alle vaardigheden hoger scoren dan eentalige leerlingen (gemiddeld 2,37 punten hoger).

Verder is in figuur 2 te zien dat hoe meer ervaring de leerkracht heeft met onderwijzen in het Engels, hoe hoger de leerlingen scoren voor alle vier de vaardigheden.

### Discussie en conclusie

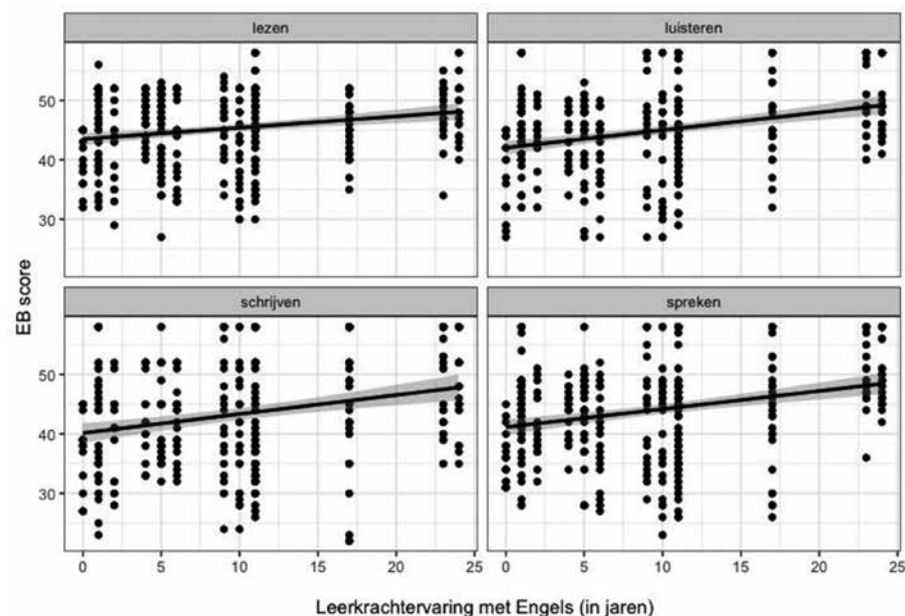
In dit onderzoek stond de vraag centraal welke leerlinggebonden en onderwijsgerelateerde factoren de Engelse taalvaardigheden beïnvloeden van leerlingen in tpo. De samenhang tussen de leerlinggebonden factoren geslacht, leeftijd en meertaligheid en de scores voor de Engelse taalvaardigheden is geanalyseerd.

Uit de resultaten blijkt dat de leeftijd en het geslacht van de leerlingen niet significant

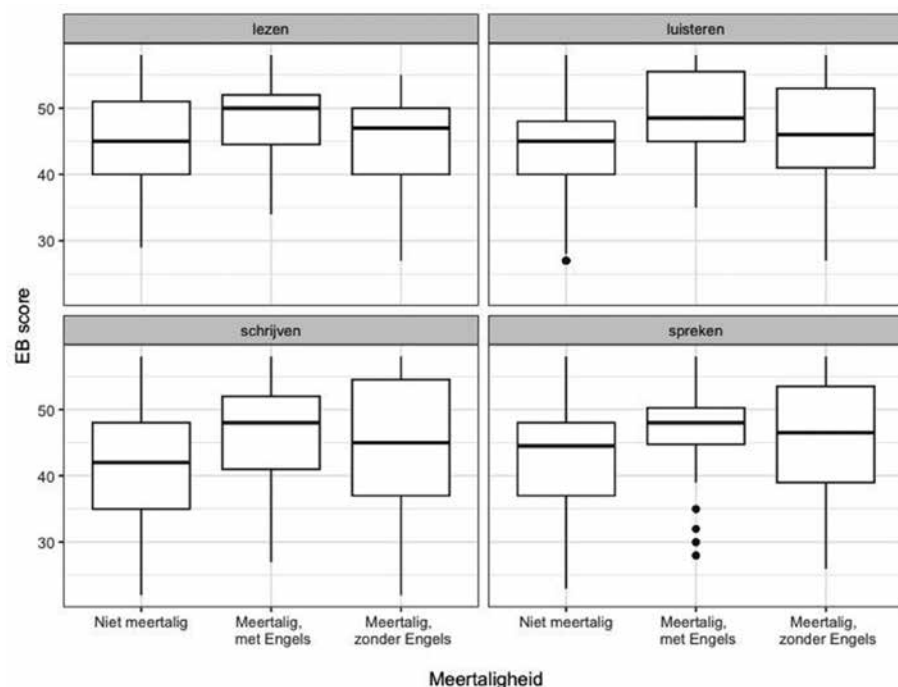
FACTOREN	LEERLINGGEBONDEN			ONDERWIJSGERELATEERD			
	Geslacht	Leeftijd	Meertaligheid	Ervaring	Onderwijsmethode	% Engels	Adjusted R <sup>2</sup>
Vaardigheden							
Lezen			*	*	*		0,104
Luisteren			*	*		*	0,172
Schrijven		*	*	*			0,099
Spreken			*	*	*		0,147

\*is significant

Tabel 4. Overzicht van de vier modellen (een per vaardigheid) en de significante effecten



Figuur 1. Boxplot van de EB-scores (per vaardigheid) per T1-groep (N = 361)



Figuur 2. Boxplot van de EB-scores (per vaardigheid) afhankelijk van de ervaring van leerkracht (in jaren). De grijze lijn is de regressielijn met betrouwbaarheidsinterval (N = 361)

samenhangen met de scores voor de Engelse vaardigheden (met uitzondering van de kleine samenhang tussen leeftijd en schrijfvaardigheid). Dit is anders voor de meertaligheid van de leerlingen. Zowel leerlingen die meertalig zijn opgegroeid met het Engels, als leerlingen die meertalig zijn opgegroeid met een andere taal dan het Engels, behalen hogere scores voor de Engelse taalvaardigheden dan eentalige leerlingen. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat meertalige leerlingen meer worden blootgesteld aan het Engels. Het is denkbaar dat zij zich vaker in internationale situaties en gezelschappen bevinden waar het Engels als lingua franca wordt gebruikt. Een andere mogelijke verklaring is in lijn met eerder onderzoek, namelijk dat het voor kinderen die meertalig zijn opgegroeid makkelijker is om een vreemde taal te verwerven (bijv. Hopp et al., 2019). Simultane meertaligheid lijkt in ieder geval geen belemmering te vormen voor het leren van Engels op de basisschool, maar juist in deze populatie een voordeel te bieden.

Verder lijkt de ervaring van de leerkracht met onderwijzen in het Engels significant samen te hangen met de resultaten voor alle vier de Engelse taalvaardigheden. Bij een kritische blik op de verzamelde data lijkt deze samenhang echter vooral terug te leiden naar school 2. De leerlingen op school 2 scoren gemiddeld erg hoog vergeleken met de leerlingen uit andere scholen en worden onderwezen door een leerkracht die gemiddeld meer leservaring heeft dan de andere leerkrachten. Als school 2 in de analyse buiten beschouwing wordt gelaten, wordt alleen voor de luistervaardigheid een significante samenhang met de ervaring met onderwijzen in het Engels waargenomen. Verder is het bij het interpreteren van dit resultaat belangrijk om er rekening mee te houden dat het aantal deelnemende leerkrachten relatief klein is. Het is daarom niet mogelijk om een onderbouwde uitspraak te doen over de

samenhang tussen de leservaring van de leerkracht en de Engelse taalvaardigheid van de tpo-leerlingen. Er is meer onderzoek nodig om daar gegronde uitspraken over te kunnen doen in de context van tpo.

Ook zou het interessant zijn om in een vervolgstudie de invloed van de proportie onderwijstijd in het Engels op de leerprestaties verder te analyseren. Als bekend is wat de minimaal benodigde onderwijstijd in het Engels is om tot een goede verwerving van het Engels te komen op de basisschool, kan het tweetalig primair onderwijs in de toekomst effectiever worden vormgegeven. Naast de kwestie van hoeveelheid input mag het belang van de kwaliteit van deze input niet worden onderschat: het taalniveau van de leerkracht die de input verzorgt speelt – samen met de didactische kwaliteit van de betreffende leerkracht – een belangrijke rol. In deze studie ontbrak informatie over het taalniveau Engels van de leerkrachten, maar het is bekend dat – wanneer de kwaliteit van de input laag is – dit het positieve effect van de kwantiteit van de input zelfs kan uitvlakken (Unsworth, 2016).

Bij het interpreteren van de resultaten is het verder belangrijk om rekening te houden met de beperkingen van dit onderzoek. Zo zijn er – naast de in dit onderzoek bestudeerde factoren – nog veel andere invloedrijke factoren waar we geen aandacht aan hebben kunnen besteden. Denk bijvoorbeeld aan de intelligentie en sociaaleconomische status van de leerlingen (Broer et al., 2019; Costa & Faria, 2018). De mogelijke invloed van deze factoren zou (ten dele) de rest van de variatie in scores kunnen verklaren (de verklaarde variatie was hier tussen 10 en 17% afhankelijk van de taalvaardigheid).

Bovendien was het aantal deelnemende scholen aan dit onderzoek relatief klein, wat invloed kan hebben op de gevonden resultaten. In totaal zijn er in Nederland op dit moment slechts 17 tpo-scholen, waarvan zes

in dit onderzoek zijn meegenomen. Als tpo in de toekomst uitgebreid wordt, wordt het wellicht mogelijk om dit onderzoek te herhalen bij een groter aantal scholen. Ten slotte is het van belang om er rekening mee te houden dat dit onderzoek tijdens de coronacrisis is uitgevoerd. De gevolgen van deze crisis voor het primair onderwijs in Nederland waren groot (Arbeidsmarktplatform PO, 2022). De scholen hebben soms voor langere tijd de deuren moeten sluiten. Dit geldt voor de beide schooljaren - en dus alle leerlingen - waarin de data zijn verzameld en geanalyseerd. Naast deze sluitingen is het ook regelmatig voorgekomen dat lesdagen zijn komen te vervallen doordat leerkrachten ziek waren of in quarantaine moesten. Hierdoor is het lastig vast te stellen hoeveel minder input Engels leerlingen hebben meegekregen. Dit heeft mogelijk invloed gehad op de leerprestaties van de leerlingen.

Concluderend kan gesteld worden dat dit onderzoek een interessant resultaat heeft opgeleverd als het gaat om vreemdetaalverwerving door meertalige kinderen. Het spreken van meerdere talen lijkt het verweringsproces van een vreemde taal op school te faciliteren in plaats van te belemmeren. Dit individuele kenmerk, samen met een aantal aspecten van hoe het onderwijs wordt vormgegeven, blijkt van invloed te zijn op het niveau Engels dat behaald wordt op tpo-scholen. Met dit onderzoek is getracht meer inzicht te geven in de effectieve componenten van het tweetalig primair onderwijs. Deze inzichten zijn relevant voor huidige en toekomstige tpo-leerkrachten die zich bezighouden met het bieden van effectief tweetalig onderwijs aan (meertalige) leerlingen.

#### NOOT

1. De scholen die aan dit onderzoek hebben deelgenomen zijn gevolgd in het FoTo-onderzoek. Zij hebben voor aanvang van het onderzoek vastgelegd hoe het tweetalig

onderwijs op hun school vorm zou gaan krijgen. Op schoolniveau zijn beslissingen gemaakt over de onderwijstijd in het Engels en de onderwijsmethode. Aangezien de scholen nauwgezet zijn gevolgd door de onderzoekers van het FoTo-onderzoek en de eerste auteur van dit artikel uitvoerig contact heeft gehad met de scholen, weten we vrij zeker dat de scholen zich hebben gehouden aan dit van tevoren opgesteld plan en eventuele wijzigingen en bijzonderheden met de onderzoekers hebben gecommuniceerd.

#### LITERATUUR

- Admiraal, W., Westhoff, G., & Bot, K. de (2006). Evaluation of bilingual secondary education in the Netherlands: Students' language proficiency in English. *Educational Research and Evaluation*, 12(1), 75–93.
- Antoniou, M., Liang, E., Ettliger, M., & Wong, P. C. M. (2014). The bilingual advantage in phonetic learning. *Bilingualism: Language and Cognition*, 18(4), 683–695.
- Arabski, J., & Wojtaszek, A. (2011). *Individual learner differences in SLA*. Multilingual Matters.
- Arbeidsmarktplatform PO. (2021). *De (gevolgen van de) coronacrisis in beeld, deel 2*. Geraadpleegd op 16 juni 2023, van <https://arbeidsmarktplatformpo.nl/nieuws/gevolgen-van-de-coronacrisis-voor-het-primair-onderwijs-in-beeld-deel-2>.
- Bot, K. de (2014). The effectiveness of early foreign language learning in the Netherlands. *Studies in Second Language and Teaching*, 4(3), 409–418.
- Broer, M., Bai, Y., & Fonseca, F. (2019). A review of the literature on socioeconomic status and educational achievement. In M. Broer, Y. Bai & F. Fonseca (Eds.), *Socioeconomic Inequality and Educational Outcomes*. IEA Research for Education (pp. 7–17). Springer.
- Courtney, L., Graham, S., Tonkyn, A., &

Marinis, T. (2017). Individual differences in early language learning: A study of English learners of French. *Applied Linguistics*, 38(6), 824–847.

- Costa, A., & Faria, L. (2018). Implicit theories of intelligence and academic achievement: A meta-analytic review. *Sec. Educational Psychology*, 9, 829.
- Gort, M., & Pontier, R. W. (2013). Exploring bilingual pedagogies in dual language pre-school classrooms. *Language and Education*, 27(3), 223–245.
- Graham, S., Courtney, L., Marinis, T., & Tonkyn, A. (2017). Early language learning: The impact of teaching and teacher factors. *Language Learning*, 67(4), 922–958.
- Heinzmann, S. (2009). 'Girls are better at language than boys': Do stereotypic beliefs about language learning contribute to girls' higher motivation to learn English in primary school? *Bulletin VALS-ASLA*, 89, 19–36.
- Hopp, H., Vogelbacher, M., Kieseier, T., & Thoma, T. (2019). Bilingual advantages in early foreign language learning: Effects of the minority and the majority language. *Learning and Instruction*, 61, 99–110.
- Howard, E. R., Lindholm-Leary, K. J., Rogers, D., Olague, N., Medina, J., Kennedy, B., Sugarman, J., & Christian, D. (2018). *Guiding principles for dual language education*. Center for Applied Linguistics.
- Huang, F. L., & Moon, T. R. (2009). Is experience the best teacher? A multilevel analysis of teacher characteristics and student achievement in low performing schools. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21, 209–234.
- Jenniskens, T., Leest, B., & Wolbers, M. H. J. (2022). Het effect van tweetalig primair onderwijs op de ontwikkeling in Engelse woordenschat bij 4-7-jarige kinderen. *Pedagogiek*, 42(1), 36–55.
- Jenniskens, T., Leest, B., Wolbers, M., Krikhaar, E., Lee, A. van der, Stuij, E.,

Graaff, R. de, Radić, A., & Vuuren, S. van (2023). *Evaluatie pilot Tweetalig Primair Onderwijs*. Eindmeting schooljaar 2021/2022. KBA Nijmegen.

- Kahn-Horwitz, J., Kuash, S., Ibrahim, R., & Schwartz, M. (2014). How do previously acquired languages affect acquisition of English as a foreign language: The case of Circassian? *Written Language & Literacy*, 17(1), 40–61.
- Kaushanskaya, M. (2012). Cognitive mechanisms of word learning in bilingual and monolingual adults: The role of phonological memory. *Bilingualism: Language and Cognition*, 15(3), 470–489.
- Lightbown, P. M. (2014). Making the minutes count in L2 teaching. *Language Awareness*, 23(1–2), 3–23.
- Muñoz, C. (2014). Contrasting effects of starting age and input on the oral performance of foreign language learners. *Applied Linguistics*, 35(4), 463–482.
- Numrich, C. (1996). On becoming a language teacher: Insights from diary studies. *TESOL Quarterly*, 30(1), 131–153.
- Pearson. (2021). *English Benchmark Young Learners*. Geraadpleegd op 19 juni 2023, van <https://www.pearson.com/english/assessment/english-benchmark-young-learners.html>.
- Platform Onderwijs2032. (2016). *Ons onderwijs2032*. Eindadvies.
- Sakic, M., Burusic, J., & Babarovic, T. (2012). The relation between school entrance age and school achievement during primary schooling: Evidence from Croatia primary schools. *British Journal of Educational Psychology*, 83(4), 651–663.
- Sanz, C. (2007). Predicting enhanced L3 learning in bilingual contexts: The role of biliteracy. In C. Pérez-Vidal, M. Juan-Garau & A. Bel (Eds.), *A Portrait of the Young Learner in the New Multilingual Spain*, (pp. 220–240). Multilingual Matters.
- Sprietsma, M. (2010). Effect of relative age

- in the first grade of primary school on long-term scholastic results: international comparative evidence using PISA 2003. *Education Economics*, 18(1), 1–32.
- Turnbull, M., & Arnett, K. (2002). Teachers' uses of the target and first languages in second and foreign language classrooms. *Annual Review of Applied Linguistics*, 22, 204–218.
- Unsworth, S. (2016). Quantity and quality of language input in bilingual language development. In E. Nicoladis & S. Montanari (Eds.), *Bilingualism across the lifespan: Factors moderating language proficiency* (pp. 103–121). American Psychological Association.
- Unsworth, S., Persson, L., Prins, T., & Bot, K. de (2015). An investigation of factors affecting early foreign language learning in the Netherlands. *Applied Linguistics*, 36(5), 527–548.
- Vermeer, A. (2020). De context van tweede-taalverwerving en tweedetaalereen. In B. Bossers, F. Kuiken & A. Vermeer (Eds.), *Handboek Nederlands als tweede taal in het volwassenenonderwijs* (pp. 17–48). Coutinho.
- Verspoor, M. H., Schuitemaker-King, J., Rein, E. M. J. van, Bot, K. de, & Edelenbos, P. (2010). *Tweetalig onderwijs. Vormgeving en prestaties*. Rijksuniversiteit Groningen.
- Wouters, E., & Aarts, S. (2018). Regressie-analyse. *Podosophia*, 26, 82–87.

EMMI STUIJ is werkzaam als junior onderzoeker bij Expertisecentrum Nederlands. Zij richt zich in onderzoek- en ontwikkelwerkzaamheden op zowel het basis- als voortgezet onderwijs. Ze heeft een brede expertise op taalgebied, onder andere op de thema's meertaligheid en tweetalig onderwijs. E-mail: e.stuij@expertisecentrumnederlands.nl

ANNE-FRANCE PINGET werkt als universitair docent Sociolinguïstiek aan de Universiteit Utrecht. Zij doet onderzoek naar taalvariatie, taalverandering en verschillende aspecten van de verwerving van een tweede taal (taalbeleid, vloeiendheid, accent, taalattitudes, enz.). E-mail: a.c.h.Pinget@uu.nl

## Van klank naar schrift en andersom Obstakels in productie en perceptie van het Frans bij Nederlandse leerlingen

SOPHIE BRAND & JANINE BERNIS

Leerlingen hebben steeds meer moeite om betekenis toe te kennen aan de doeltaal zoals die gesproken wordt in alledaagse, authentieke situaties. Deze tendens hangt samen met de manier waarop het luistervaardigheidsonderwijs is ingericht, want zowel in Nederland als in het buitenland richt dit zich vooral op begripsvaardigheid en niet zozeer op de karakteristieken en uitdagingen van hetgeen waarnaar de leerling nu precies luistert. Aan de hand van twee experimenten (een dictee en een voorleestaak) bekijken we voor het Frans welke klanken en/of klankstructuren docenten kunnen aansnijden om zo de luistervaardigheid, en daarmee ook de uitspraak, van leerlingen te versterken.

### Luistervaardigheid en uitspraakvaardigheid

Leerlingen hebben steeds meer moeite om betekenis toe te kennen aan alledaags doeltaalgebruik (Brand & Ernestus, 2018; CITO, 2020; Til, 2007). Deze tendens hangt samen met de manier waarop luistervaardigheidsonderwijs is ingericht (Field, 2009; Siegel, 2014). Zowel in Nederland als in het buitenland richt dit zich vooral op hoeveel leerlin-

gen begrijpen en niet zozeer op de karakteristieken en uitdagingen van hetgeen waarnaar ze nu precies luisteren (*what to listen to*) (Tsang, 2019: 233).

De prioriteit ligt vaak bij toetsing van begripsvaardigheid door middel van invuloefeningen en meerkeuzevragen. Leerlingen worden getraind in het toepassen van bepaalde strategieën, waartoe ook niet-talige vaardigheden behoren zoals voorspellen, focussen op signaalwoorden, afleiden uit context en toetsen aan eigen ervaring en kennis van de wereld (Breek, 2003). Dit is de zogenaamde 'top-down' verwerking. Maar daarnaast speelt 'bottom-up' verwerking een belangrijke rol bij het luisteren naar taal (McClelland & Elman, 1986; Norris et al., 2000). Hierbij wordt kennis van klanken en klanksystematiek ingezet bij het ophakken en decoderen van het audiosignaal. Eerdere studies laten zien dat expliciete fonetische en fonologische instructie<sup>1</sup> de perceptie van bepaalde contrasten (Felker et al., 2021) en de luistervaardigheid (Field, 2009; Tsang, 2019) van taalleerders kan bevorderen. Voor dit fijnmazige luisteren is in de onderwijspraktijk echter veel minder aandacht (Breek, 2003; Tsang, 2019).

Leerlingen meer inzicht geven in hoe talen in elkaar zitten en van elkaar verschillen,