

Ten Geleide

Tweetalig onderwijs is al jaren een beproefd concept in het voortgezet onderwijs en wordt in toenemende mate ook mogelijk in het basisonderwijs. Uitvoerige blootstelling aan de doeltaal en de doeltaal zelf gebruiken zijn belangrijke voorwaarden voor leerlingen om een vreemde taal te verwerven. In het onderzoek van Janice Wierenga, Marieke van der Schaaf en Rick de Graaff waarmee dit nummer van *Levende Talen Tijdschrift* opent, is verbale interactie tijdens Engelstalige en Nederlandstalige lessen onderzocht op verbale dominantie van leerkrachten en leerlingen, in de midden- en bovenbouw van het basisonderwijs. De verbale dominantie van leerkrachten en leerlingen tijdens Engelstalige lessen blijkt te verschillen van de verbale dominantie van leerkrachten en leerlingen tijdens Nederlandstalige lessen, maar net als in de literatuur zijn de bevindingen niet eenduidig en worden er geen grote effecten gemeten. De auteurs doen aanbevelingen die gericht zijn op het verbeteren van de didactische vaardigheden van leerkrachten om de vreemdetaalverwerving van leerlingen te bevorderen.

Leerlingen uit 4-vwo maken in schrijfpodochten veel verwijsfouten. Dat is problematisch, omdat veel verwijsfouten een groot effect hebben op tekstcoherentie, waardoor lezers niet goed weten waar bepaalde verwijswoorden naar verwijzen. Het ziet ernaar uit dat veel van deze fouten ontstaan als gevolg van een beperkt verwijsbewustzijn. In zijn onderzoek is Jimmy van Rijt nagegaan of het mogelijk is leerlingen uit 4-vwo een (groter) verwijsbewustzijn bij te brengen en zo het aantal verwijsfouten in hun teksten te verminderen. In de experimentele groep is gewerkt met een *reader-oriented view*-didactiek, die erop gericht was verwijsbewustzijn te vergroten door een hypothetische meelezer te veronderstellen; in de controlegroep is gewerkt

met oefeningen voor verwijswoorden uit de leergang *Nieuw Nederlands*. Het resultaat: de experimentele groep maakte significant minder verwijsfouten in een geleide schrijfpodocht en in een verwijswoordtoets dan de controlegroep.

Het onderzoek van Michiel Busz, Janneke Helleman, Dana DeVincent, Sheela Verwoerd-Sowariraj & Kasper Tonsberg Schlie richtte zich op de praktijk van het geven van feedback op Engelstalige profielwerkstukken op een middelbare school met tweetalig onderwijs. Er is gekeken naar kenmerken en verschillende niveaus van de gegeven feedback en naar de feedback op het Engelse taalgebruik van leerlingen. De data zijn verzameld via analyse van geschreven feedback, vragenlijsten en focusgroepinterviews met begeleidende docenten en leerlingen. Feedback en feedforward blijken regelmatig te worden ingezet, feedup in mindere mate. Feedback op taalgebruik in relatie tot inhoud wordt niet gegeven, terwijl leerlingen aangeven hier wel behoefte aan te hebben. De auteurs bevelen aan rubrics breder in te zetten bij de beoordeling van het profielwerkstuk en een rubric te creëren voor feedback op taal in relatie tot inhoud.

Bart van der Leeuw signaleert het proefschrift van Andrea Netten: *Reading literacy achievement in the primary grades. The role of sociocultural and linguistic diversity*.

Helaas moet de redactie vanwege haar nieuwe drukke werkzaamheden alweer afscheid nemen van Machteld Moonen. We zullen haar inbreng in de redactie missen, evenals haar interessante signaleringen van artikelen uit internationale tijdschriften.

Namens de redactie,
HELGE BONSET

Verbale dominantie tijdens Engelstalige en Nederlandstalige lessen in het basisonderwijs

JANICE WIERENGA, MARIEKE VAN DER SCHAAF & RICK DE GRAAFF

Tweetalig onderwijs is al jaren een beproefd concept in het voortgezet onderwijs en wordt in toenemende mate ook mogelijk in het basisonderwijs. Uitvoerige blootstelling aan de doeltaal en de doeltaal zelf gebruiken zijn belangrijke voorwaarden voor leerlingen om een vreemde taal te verwerven. In dit onderzoek is verbale interactie tijdens Engelstalige en Nederlandstalige lessen geobserveerd, getranscribeerd en onderzocht op verbale dominantie van leerkrachten en leerlingen. De Engelstalige lessen hoefden geen Engelse taallessen te zijn; het ging om lessen die in het Engels werden gegeven. Semigestructureerde interviews met leerkrachten en leerlingen zijn gebruikt om de resultaten vanuit relevante contextkenmerken te interpreteren. In overeenstemming met eerder onderzoek blijken de gevonden verschillen in verbale dominantie van leerkrachten en leerlingen tijdens Engelstalige en Nederlandstalige lessen niet eenduidig. Tot slot worden aanbevelingen gedaan voor vervolgonderzoek en de onderwijspraktijk, gericht op het verbeteren van de didactische vaardigheden van leerkrachten om de vreemdetaalverwerving van leerlingen te bevorderen.

Staatssecretaris Dekker van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OC&W) heeft een plan van aanpak aangekondigd om het aanbod en de kwaliteit van Engels in het basisonderwijs te versterken (OC&W, 2013). In dit plan wordt een wetswijziging voorgesteld die scholen toestaat om tot 15% van de onderwijstijd in het Engels te geven. Ook is in het schooljaar 2014-2015 een pilot voor tweetalig primair onderwijs (tpo) gestart, waarbij de vreemde taal minimaal 30% tot maximaal 50% van de onderwijstijd voertaal is (Europees Platform, 2014). Op deze manier wordt ingespeeld op de toenemende vraag van scholen die vroeg vreemdetalenonderwijs (vvto) aanbieden, om de vreemde taal als instructiemedium te gebruiken buiten de taallessen, ook wel *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) genoemd (Marsh, 1994).

Vanwege de recente introductie van vvto in Nederland is nog nauwelijks onderzoek gedaan naar het ideale profiel van een vvto-leerkracht. Ook uit internationaal literatuuronderzoek naar relevante kenmerken en didactische vaardigheden van tpo-leerkrachten blijkt dat er nog geen ideaalprofiel voor een tpo-leerkracht bestaat (Van den Broek et al., 2014). Wel is bekend dat een combi-

natie van een behoorlijk taalvaardigheidsniveau in de vreemde taal en goede algemene didactische vaardigheden van de leerkracht van groot belang zijn voor de taalontwikkeling van leerlingen (Van den Broek et al., 2014). Volgens Thijs e.a. (2011) is uitvoerige blootstelling aan de doeltaal, bijvoorbeeld via verbale interactie tussen leerkrachten en leerlingen, een belangrijke voorwaarde voor vreemdetaalverwerving van leerlingen. In dit onderzoek is daarom de verbale interactie tussen leerkrachten en leerlingen onderzocht, door de verbale interactie tijdens een Engelse les te vergelijken met die tijdens een Nederlandse les.

Verbale interactie

Verbale uitwisselingen zoals betekenisoverdracht, terugkoppeling en aanpassing van output zijn belangrijke componenten die kunnen bijdragen aan het proces van tweedetaalverwerving (Long, 1996). Het driedelige patroon initiatie, reactie en feedback komt het meeste voor in onderwijsleersituaties en wordt daarom veel gebruikt om de verbale interactie tussen leerkrachten en leerlingen in vreemdetalenonderwijs te onderzoeken (Nikula, 2012). Om de verbale interactie die door de leerkracht wordt geïnitieerd te onderzoeken, kan worden gekeken naar de verbale dominantie, de vragen die leerkrachten stellen en de feedback die leerkrachten geven (Cullen, 1998; Blatt et al., 2008).¹

Verbale dominantie

Indicatoren voor verbale dominantie zijn de hoeveelheid gesproken woorden en het genomen initiatief (Blatt et al., 2008; Van der Schaaf et al., 2011). Volgens Cullen (1998) is het belangrijk dat leerkrachten niet te veel praten, zodat leerlingen de gelegenheid

krijgen om iets te zeggen. Uit verschillende onderzoeken blijkt echter dat leerkrachten de meeste tijd aan het woord zijn (Cullen, 1998; Cazden, 2001; Blatt et al., 2008; Van der Schaaf et al., 2011). Anderzijds blijkt uitvoerige blootstelling aan de doeltaal een belangrijke voorwaarde voor het verwerven van een vreemde taal. Volgens Westhoff (2008) kan anders weinig taalverwerving van leerlingen worden verwacht. Al enkele jaren is er meer aandacht voor een actievere rol van leerlingen bij het leren van een vreemde taal, door middel van verbale interactie tussen leerkrachten en leerlingen en tussen leerlingen onderling (Westhoff, 2008). Op deze manier krijgen leerlingen meer de gelegenheid om de doeltaal te gebruiken. Doeltaalgebruik van leerlingen kan volgens De Graaff (2013) gestimuleerd worden door doeltaalgebruik van leerkrachten.

Resultaten van eerder onderzoek zijn niet eenduidig over verbale dominantie van leerkrachten en leerlingen tijdens lessen in een vreemde taal in vergelijking met lessen in de moedertaal. Uit onderzoek van Nikula (2010) naar de verbale dominantie tijdens lessen in de Finse taal als moedertaal en de Engelse taal als vreemde taal, blijkt bijvoorbeeld dat de leerkracht tijdens lessen in de moedertaal veel meer aan het woord is en minder beurten geeft aan leerlingen. De leerkrachtstijl in de moedertaal wordt voor een groot deel gekenmerkt als monoloog, terwijl in de vreemde taal meer sprake is van dialoog en leerlingen de vreemde taal kunnen oefenen. Vanuit leerkrachtperspectief is het mogelijk lastiger om langdurige monologen in een vreemde taal te voeren en vrijuit te praten dan in de moedertaal, waardoor voor leerlingen meer ruimte ontstaat voor initiatief (Nikula, 2010). Ook is het mogelijk dat het meer dialogische karakter van lessen in de vreemde taal een doelbewuste keuze is van leerkrachten, omdat het voor de vreemdetaalverwerving van leerlingen belangrijk

is dat ze de gelegenheid krijgen om de vreemde taal te gebruiken (Thijs et al., 2011). Uit onderzoeken van Brock-Utne (2007) en Lo en Macaro (2012) is daarentegen gebleken dat lessen in de vreemde taal meer leerkrachtgecentreerd van aard waren, en leerlingen minder initiatief toonden en kortere antwoorden gaven. Deze verschillende bevindingen zouden ook te maken kunnen hebben met het taalbeheersingsniveau van leerkrachten en leerlingen.

Onderzoeksvraag

De hoofdvraag van het onderzoek luidt: In hoeverre verschilt de verbale dominantie van leerkrachten en leerlingen tijdens een Engelstalige les van die tijdens een Nederlandstalige les, in de midden- en bovenbouw van het basisonderwijs?

Om een antwoord te geven op de hoofdvraag wordt ingegaan op verschillende aspecten van verbale dominantie: het aantal Engels en Nederlands gesproken woorden, en de mate van initiatief door leerkrachten en leerlingen. Ook wordt ingegaan op de verhouding tussen het aantal Engels en Nederlands gesproken woorden tijdens de Engelstalige les, omdat de voertaal tijdens de Engelstalige lessen niet uitsluitend Engels hoeft te zijn. De volgende deelvragen zijn geformuleerd:

- 1a. Wat is het aantal gesproken woorden door leerkrachten en leerlingen tijdens een Engelstalige les en tijdens een Nederlandstalige les?
- 1b. Wat is de verhouding tussen het aantal Engels en Nederlands gesproken woorden door leerkrachten en leerlingen tijdens een Engelstalige les?
2. Wat is de mate van initiatief van leerkrachten en leerlingen tijdens een Engelstalige les en tijdens een Nederlandstalige les?

Methode

Onderzoeksopzet

In dit onderzoek is de verbale dominantie van leerkrachten en leerlingen tijdens Engelstalige lessen vergeleken met die tijdens Nederlandstalige lessen. Van vier leerkrachten is één Engelstalige les vergeleken met één Nederlandstalige les. Vooraf heeft bij iedere leerkracht een proefobservatie plaatsgevonden, waarbij duidelijke afspraken zijn gemaakt over de vergelijkbaarheid van de Engelstalige en Nederlandstalige lessen met betrekking tot thema of onderwerp en didactische werkvormen. De Engelstalige lessen hoefden geen Engelse taallessen te zijn; het ging om lessen die in het Engels werden gegeven. Een aantal leerkrachten heeft bijvoorbeeld voor CLIL gekozen, waarbij de Engelse taal als instructiemedium werd gebruikt voor een ander vak. Zie voor een overzicht van de lesonderwerpen en didactische werkvormen per leerkracht en per les tabel 1.

Bij iedere leerkracht is in de dataverzameling dezelfde volgorde aangehouden: proefobservatie, observatie Engelstalige les en observatie Nederlandstalige les. In dit onderzoek is gefocust op het instructiegedeelte van de lessen. De instructie startte aan het begin van de klassikale les en was afgelopen op het moment dat leerlingen zonder klassikale begeleiding van de leerkracht aan de slag gingen met een verwerkingsopdracht. Daarnaast werden via semigestructureerde interviews aan de deelnemende leerkrachten vragen gesteld over hun inschatting van verbale dominantie tijdens de Engelstalige en Nederlandstalige lessen. Ook werden enkele aanvullende vragen gesteld aan een drietal leerlingen per klas, die *at random* werden geselecteerd.

Deelnemers

Het aantal vvtto-scholen die Engels vanaf groep 1 aanbieden is de afgelopen jaren

SCHOOL	LEERKRACHT	LES-ONDERWERP	ENGELSTALIGE LES	NEDERLANDSTALIGE LES
School A	Groep 8	Zelfstandige en bijvoeglijke naamwoorden	<ul style="list-style-type: none"> Voorbeelden bespreken Schriftelijke opdracht Bespreken opdracht Theorie lezen Schriftelijke opdracht (Duur: 28:02 minuten)	<ul style="list-style-type: none"> Theorie lezen Voorbeelden bespreken Theorie lezen Voorbeelden bespreken Schriftelijke opdracht (Duur: 16:17 minuten)
School A	Groep 6	Emoties	<ul style="list-style-type: none"> Filmpje wordt getoond Bespreken filmpje Emoties uitbeelden Opdracht emotiekaarten Bespreken opdracht Interactief filmpje (Duur: 20:41 minuten*)	<ul style="list-style-type: none"> Filmpje wordt getoond Bespreken filmpje Schriftelijke opdracht Bespreken opdracht Emoties uitbeelden Interactief filmpje (Duur: 15:32 minuten*)
School B	Groep 8	Zelfstandige en bijvoeglijke naamwoorden	<ul style="list-style-type: none"> Tekenopdrachten Voorbeelden bespreken Schriftelijke opdracht Bespreken opdracht Theorie wordt uitgelegd Voorbeelden bespreken Schriftelijke opdracht (Duur: 27:15 minuten)	<ul style="list-style-type: none"> Tekenopdrachten Voorbeelden bespreken Schriftelijke opdracht Bespreken opdracht Theorie wordt uitgelegd Voorbeelden bespreken Schriftelijke opdracht (Duur: 20:27 minuten)
School B	Groep 5	Vlakke en ruimtelijke figuren	<ul style="list-style-type: none"> Meezingen met liedjes Bingo eerste variant Bingo tweede variant Uitleg opdracht Schriftelijke opdracht (Duur: 16:25 minuten)	<ul style="list-style-type: none"> Voorbeelden bespreken Bingo eerste variant Bingo tweede variant Uitleg opdracht Schriftelijke opdracht (Duur: 14:32 minuten)

* Tijd waarin een filmpje werd getoond waarbij geen sprake was van taalproductie van leerkracht en/of leerlingen is niet meegerekend.

Tabel 1. Overzicht lesonderwerpen en didactische werkvormen tijdens Engelstalige en Nederlandstalige lessen

gegroeid: van 40 scholen in 2003 naar ruim 1000 scholen in 2013 (Europees Platform, 2014). Inmiddels hebben 24 basisscholen een keurmerk ontvangen van EarlyBird: een landelijk kenniscentrum voor vto Engels. Deze basisscholen zijn al een aantal jaar bezig met vto Engels en voldoen aan de kwaliteitseisen van de landelijke standaard voor vto van het Europees Platform (2009), waarin afspraken zijn gemaakt over de omvang en kwaliteit van het onderwijs in het Engels.

In totaal werden vier leerkrachten uit de midden- en bovenbouw, afkomstig van twee erkende EarlyBird-scholen, bij dit onderzoek betrokken. De betreffende leerkrachten waren geen *native speaker* en zij verschilden in aantal jaren ondervinding, aanvullende ervaring met Engels en taalbekwaamheidsniveau Engels. Het taalbekwaamheidsniveau Engels is ingeschat door twee onderzoekers aan de hand van globale niveaubeschrijvingen van het Europees Referentiekader (ERK) (Council of Europe, 2001); zie tabel 2. In de context van dit onderzoek is hierbij vooral gekeken naar de deelvaardigheden Gesprekken voeren en Spreken, al was het lastig om de leerkrach-

ten te beoordelen op basis van een enkele Engelstalige les, waarin zij niet altijd op hun maximale taalbekwaamheidsniveau konden functioneren.

Instrumenten

De Engelstalige en Nederlandstalige lessen werden opgenomen met audioapparatuur. Vervolgens werden de lessen getranscribeerd, waarbij direct onderscheid werd gemaakt tussen verbale uitingen van leerkrachten en leerlingen. De wisselende beurten van leerkrachten en leerlingen markeerden tekstfragmenten. Deze tekstfragmenten werden daarna gecodeerd op verschillende uitingen van interactie: initiatie, reactie of feedback. Binnen een tekstfragment van een leerkracht of leerling konden meerdere uitingen worden gecodeerd. Om de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid vast te stellen heeft een tweede onderzoeker ook een transcript gecodeerd op uitingen van interactie. Hieruit bleek goede overeenstemming (overeenstemmingspercentage 94,7% en Cohen's Kappa 0,89). De overige zeven transcripten werden door

SCHOOL	LEERKRACHT	LESERVARING	AANVULLENDE ERVARING ENGELS	ERK-NIVEAU
School A	Groep 8	25 jaar	Jaren gewoond en gewerkt in het buitenland	B1+
School A	Groep 6	12 jaar	Geen	B1+
School B	Groep 8	36 jaar	Bijscholing Engels aan Volksuniversiteit	B2
School B	Groep 5	1 jaar	Speciale leerroute PABO incl. bij-scholing en stage in het buitenland + bijbaan docent 'Bilingual Kids'.	C1+

Tabel 2. Leerkrachtkenmerken van deelnemende leerkrachten van school A en school B

de eerste auteur gecodeerd. De interviews met leerkrachten en leerlingen werden ook opgenomen met audioapparatuur en daarna getranscribeerd.

Analyse

Voor het bepalen van de verbale dominantie per klas en per taal werd het aantal door leerkracht en leerlingen gesproken woorden tijdens een Engelstalige en een Nederlandstalige les geteld. Daarnaast is bepaald in welke mate leerkrachten en leerlingen initiatief namen tijdens Engelstalige en Nederlandstalige lessen door het aantal codes 'leerkrachtinitiatie' en het aantal codes 'leerlinginitiatie' te tellen. Per klas zijn de verbale uitingen van de leerlingen samengenomen, waardoor een vergelijking gemaakt kon worden tussen de leerkracht en alle leerlingen van de betreffende klas bij elkaar. Om te onderzoeken of de verbale dominantie van leerkrachten en leerlingen tijdens een Engelstalige les significant verschilde van de verbale dominantie tijdens een Nederlandstalige les, zijn de absolute aantallen voor aantal gesproken woorden en initiatief in kruistabellen gezet en statistisch met elkaar vergeleken via chi-kwadraattoetsen. Op deze manier kon worden nagegaan in hoeverre de verdeling

tussen leerkrachten en leerlingen tijdens een Engelstalige les significant verschilde van een Nederlandstalige les. Zoals te zien in tabel 1 kon de duur per les verschillen. Daarom zijn de absolute aantallen uitingen in Engelstalige en Nederlandstalige lessen omgezet naar percentages en vervolgens vergeleken. De transcripten van interviews werden gebruikt om de verkregen resultaten vanuit relevante contextenmerken en percepties van leerkrachten en leerlingen toe te lichten.

Resultaten

Aantal gesproken woorden

In tabel 3 is het aantal door leerkrachten en leerlingen gesproken woorden tijdens Engelstalige en Nederlandstalige lessen weergegeven. Uit de tabel blijkt dat alle leerkrachten tijdens zowel de Engelstalige als de Nederlandstalige les meer aan het woord waren dan de leerlingen. Dit komt overeen met wat leerkrachten zelf aangaven bij het interview. Alle leerkrachten dachten overigens meer aan het woord te zijn tijdens de Engelstalige les dan tijdens de Nederlandstalige les. Dit komt overeen met de percepties van leerlingen, die aan-

	ENGELSTALIGE LES		NEDERLANDSTALIGE LES		p	r
	Leerkracht	Leerlingen	Leerkracht	Leerlingen		
School A groep 8	1379 (67%)	689 (33%)	1083 (71%)	449 (29%)	0,01	0,04
School A groep 6	1637 (85%)	278 (15%)	1452 (81%)	349 (19%)	<0,001	0,06
School B groep 8	1872 (81%)	425 (19%)	1813 (79%)	477 (21%)	0,04	0,03
School B groep 5	704 (59%)	495 (41%)	2005 (82%)	439 (18%)	<0,001	0,25

Tabel 3. Aantal gesproken woorden door leerkrachten en leerlingen tijdens Engelstalige en Nederlandstalige lessen in absolute aantallen en in percentages

gaven zelf meer aan het woord te zijn tijdens de Nederlandstalige les dan tijdens de Engelstalige les. Een leerling uit groep 8 van school A gaf als antwoord op de vraag bij welke les hij meer aan het woord was: 'Ik denk tijdens de Nederlandse, want dan kent iedereen alle woorden en dan praat je gewoon.' Toch waren alleen de leerkrachten van groep 6 van school A en van groep 8 van school B relatief meer aan het woord tijdens de Engelstalige les dan tijdens de Nederlandstalige. De leerkracht van groep 6 van school A gaf als reden aan: 'Omdat denk ik van mij wordt verwacht dat ik degene ben die het Engels aanbiedt.' De andere twee leerkrachten waren juist meer aan het woord tijdens de Nederlandstalige les.

Bij de Engelstalige lessen zijn grote verschillen op te merken tussen de klassen. Leerlingen van groep 5 van school B zijn van alle klassen tijdens de Engelstalige les relatief het meest aan het woord, ruim twee keer zoveel als leerlingen van groep 6 van school A. De percentages van de Nederlandstalige lessen liggen veel dicht bij elkaar. Het aantal gesproken woorden door leerkrachten en leerlingen tijdens de Engelstalige les verschilt bij alle klassen significant van het aantal gesproken woorden door leerkrachten en leerlingen tijdens de Nederlandstalige les.

Voor school A groep 8 geldt $\chi^2(1) = 6,54, p = 0,01, r = 0,04$,² voor School A groep 6 geldt $\chi^2(1) = 15,64, p < 0,001, r = 0,06$, voor school B groep 8 geldt $\chi^2(1) = 3,93, p = 0,04, r = 0,03$, en voor School B groep 5 geldt $\chi^2(1) = 229,49, p < 0,001, r = 0,25$. Alleen bij school B groep 5 is sprake van een matig effect (Cohen, 1988).

Aantal Engels gesproken woorden

In tabel 4 is te zien in welke mate leerkrachten en leerlingen tijdens de Engelstalige les in de Engelse taal hebben gesproken. In de meeste klassen was meer dan de helft van het totale aantal woorden in het Engels en werd door de leerkracht meer in het Engels gesproken dan door de leerlingen, behalve bij groep 8 van school A. Alleen de leerkracht van groep 5 van school B heeft de volledige Engelstalige les in het Engels gesproken. Op school B is relatief meer Engels door de leerkracht en door de leerlingen gesproken dan op school A. Mogelijk bestaat er een relatie tussen de hoeveelheid gesproken woorden Engels door de leerkracht en de hoeveelheid gesproken woorden Engels door leerlingen.

Hoewel leerkrachten aangaven dat ze tijdens de Engelstalige les zoveel mogelijk in het Engels willen spreken, is door twee van

	LEERKRACHTEN			LEERLINGEN		
	E	NL	%E	E	NL	%E
School A groep 8	453	926	33%	372	317	54%
School A groep 6	1014	623	62%	143	135	51%
School B groep 8	1694	178	90%	313	112	74%
School B groep 5	704	0	100%	384	111	78%

Tabel 4. Aantal Engels (E) en Nederlands (NL) gesproken woorden door leerkrachten en leerlingen tijdens Engelstalige lessen in absolute aantallen en het aantal Engels gesproken woorden in percentages

de vier leerkrachten veel in het Nederlands gesproken (zie tabel 4). Leerlingen gaven vaak aan hier behoefte aan te hebben: 'Ik heb liever dat ze het in het Nederlands uitlegt, want ik begrijp het meestal niet in het Engels.' Volgens de leerkracht van groep 8 van School B is het ook een kwestie van gewinning: 'Ik merk soms ook dat kinderen moeten wennen aan hoe je dingen zegt. Na verloop van tijd wennen ze eraan en dan snappen ze het wel vaak.'

Ook leerlingen spraken tijdens de Engelstalige les deels in het Nederlands, terwijl het van veel leerlingen een wens is om Engels vloeiend te leren spreken. Ze gaven aan dat het nog lastig is om veel in het Engels te spreken, omdat ze meer losse woorden kennen dan volledige zinnen en ze sneller en makkelijker denken in het Nederlands. Bovendien vertelden leerlingen dat ze veel in het Nederlands spraken, omdat de leerkracht zelf ook Nederlands is en Nederlands verstaat. 'Maar als je in een ander land bent waar ze Engels spreken, dan vind ik het makkelijker. Dan ga je vanzelf Engels spreken en dan kan je het best wel goed eigenlijk.'

Mate van initiatief

In tabel 5 is te zien in welke mate leerkrachten en leerlingen initiatief namen tij-

dens Engelstalige en Nederlandstalige lessen. Tijdens alle geobserveerde lessen was ruimte voor initiatief van zowel leerkrachten als leerlingen. Tijdens de Engelstalige les namen bijna alle leerkrachten meer initiatief dan de leerlingen, alleen bij groep 8 van school A namen leerkrachten en leerlingen precies evenveel initiatief. Tijdens de Nederlandstalige les namen alle leerkrachten meer initiatief dan de leerlingen. Het valt op dat bijna alle leerkrachten tijdens de Nederlandstalige les meer initiatief namen dan tijdens de Engelstalige; alleen bij groep 6 van school A is dit relatief gelijk gebleven. De leerkrachten dachten zelf dat leerlingen juist meer initiatief zouden nemen tijdens de Nederlandstalige les dan tijdens de Engelstalige les. De leerkracht van groep 5 van school B zei hierover: 'Ik denk dat het daar meer gebeurt, omdat ze dan toch eerder geneigd zijn om iets te zeggen, want ze spreken de taal.' De percentages verschillen het meest bij groep 8 van school A. Alleen bij deze klas verschilt de mate van initiatief van leerkrachten en leerlingen tijdens de Engelstalige les significant van de mate van initiatief tijdens de Nederlandstalige les en was er sprake van een middelgroot effect (Cohen, 1988). Voor deze klas geldt: $\chi^2(1) = 16,17, p < 0,001, r = 0,38$.

	ENGELSTALIGE LES		NEDERLANDSTALIGE LES		p	r
	Leerkracht	Leerlingen	Leerkracht	Leerlingen		
School A groep 8	32 (50%)	32 (50%)	40 (87%)	6 (13%)	< 0,001	0,38
School A groep 6	64 (94%)	4 (6%)	44 (94%)	3 (6%)	0,91	0,01
School B groep 8	47 (65%)	25 (35%)	23 (68%)	11 (32%)	0,81	0,02
School B groep 5	26 (67%)	13 (33%)	70 (76%)	22 (24%)	0,27	0,10

Tabel 5. Mate van initiatief van leerkrachten en leerlingen tijdens Engelstalige en Nederlandstalige lessen in absolute aantallen en in percentages

Conclusie en discussie

In dit onderzoek is nagegaan of de verbale dominantie van leerkrachten ten opzichte van leerlingen in Engelstalige lessen verschilt van die in Nederlandstalige lessen. Zowel tijdens de Engelstalige als Nederlandstalige lessen waren de leerkrachten meer aan het woord dan de leerlingen. Dit komt overeen met bevindingen uit eerdere onderzoeken (Cullen, 1998; Cazden, 2001; Blatt et al., 2008; Van der Schaaf et al., 2001) en met de perceptie die leerkrachten zelf hadden. Hoewel leerkrachten zelf dachten meer aan het woord te zijn tijdens de Engelstalige les dan tijdens de Nederlandstalige, wat overeenkomt met verschillende onderzoeken (Brock-Utne, 2007; Lo & Macaro, 2012), waren slechts twee leerkrachten daadwerkelijk meer aan het woord tijdens de Engelstalige les. De andere twee leerkrachten waren juist meer aan het woord tijdens de Nederlandstalige les, wat overeenkomt met het onderzoek van Nikula (2010).

De leerkrachten namen tijdens de Engelstalige en Nederlandstalige lessen meer initiatief dan de leerlingen. In drie van de vier klassen namen de leerlingen meer initiatief tijdens de Engelstalige les dan tijdens de Nederlandstalige les. Slechts bij één klas zijn de percentages gelijk. Hoewel de verschillen bij slechts één klas significant waren en er sprake was van een middelgroot effect (Cohen, 1988), komt dit niet overeen met onderzoek van Brock-Utne (2007) en Lo en Macaro (2012). Mogelijk hebben de verschillende onderzoekers verschillende interpretaties van het begrip 'initiatief' gehanteerd. In dit onderzoek werd 'initiatief' op basis van Hall (2010) gezien als een opmerking die een vraag of reactie uitlokt. Zoals Cullen (1998) heeft aangegeven, wordt verbale interactie vooral door leerkrachten bepaald, waardoor veel verbale uitingen van leerlingen als 'reactie' zijn gecodeerd en niet als 'initiatief'. Initiatief van leerlingen betrof in dit onder-

zoek vooral vragen ter verduidelijking van vragen of opdrachten van leerkrachten, en dat was meer aan de orde tijdens de Engelse les dan tijdens de Nederlandse les.

Hoewel scholen met een EarlyBird-keurmerk geacht worden zoveel mogelijk de doeltaal als voertaal te gebruiken en dit ook een wens is van de leerkrachten, is vooral door leerkrachten van de ene school relatief veel in het Nederlands gesproken tijdens de Engelstalige les. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat deze leerkrachten de Engelse taal minder goed beheersen dan de twee andere leerkrachten. De leerkracht met veruit het hoogste taalbeheersingsniveau heeft als enige tijdens de Engelstalige les volledig in het Engels gecommuniceerd, ook als de leerlingen in het Nederlands terugpraatten. De onderzoeksresultaten laten zien dat een hoger percentage Engels gesproken woorden door de leerkracht in de meeste klassen ook leidde tot een hoger percentage door leerlingen gesproken Engelse woorden. Dit komt overeen met De Graaff (2013) die heeft aangegeven dat doeltaalgebruik door de leerkracht ook doeltaalgebruik uitlokt bij leerlingen. Een andere verklaring voor hogere percentages Engels gesproken woorden door leerlingen zijn de verschillende werkvormen. Tijdens lessen waarbij leerlingen relatief het meest in het Engels hebben gesproken, werd bijvoorbeeld veel gebruik gemaakt van het voorlezen van Engelse teksten door leerlingen of het meezingen van Engelse liedjes. Hoewel dit wel leidde tot meer Engelse taalproductie, leidde het niet tot meer interactie tussen leerkracht en leerling en tussen leerlingen onderling. Ook het lesonderwerp kan van invloed zijn geweest op de mate van interactie tijdens de lessen en daarmee op de mate van verbale dominantie.

Geconcludeerd kan worden dat de verbale dominantie van leerkrachten en leerlingen tijdens Engelstalige lessen verschilt van de verbale dominantie van leerkrachten

en leerlingen tijdens Nederlandstalige lessen. Zo wijkt het aantal gesproken woorden door leerkrachten en leerlingen tijdens Engelstalige lessen bij alle klassen significant af van het aantal gesproken woorden tijdens Nederlandstalige lessen, maar zijn deze bevindingen net als in de literatuur niet eenduidig en werden geen grote effecten gemeten. Twee leerkrachten waren meer aan het woord tijdens de Engelstalige les, de andere twee leerkrachten juist meer tijdens de Nederlandstalige les. Ook toonden leerlingen uit drie klassen meer initiatief tijdens de Engelstalige les, maar was dit voor slechts één klas significant en met een middelgroot effect. Gevonden overeenkomsten en verschillen kunnen mogelijk te maken hebben met het taalbekwaamheidsniveau van leerkrachten en leerlingen, maar ook met de lesinhoud en/of didactische werkvormen die leerkrachten hebben gekozen.

Aanbevelingen

Voor een meer betrouwbaar, valide en generaliseerbaar resultaat is grootschaliger onderzoek nodig met meer leerkrachten, die meerdere Engels- en Nederlandstalige lessen geven en waarbij indien mogelijk de gehele lessen worden meegenomen in het onderzoek. Voor een betere vergelijking tussen de verschillende lessen en tussen de verschillende leerkrachten zou bovendien gebruik gemaakt kunnen worden van lessen die al van tevoren door de onderzoeker zijn ontworpen en die zoveel mogelijk overeenkomen qua lesinhoud en didactische werkvormen. Ook het leereffect bij leerlingen zou dan onderscheid gemaakt kunnen worden in verschillende leerkrachtenkenmerken, zoals taalbeheersingsniveau en aantal jaar leservaring voor de klas. Thijs e.a. (2011) hebben immers aangegeven dat leerkrachten op vvtto-scholen

door de jaren heen meer ervaring opdoen en hun eigen vaardigheden in taal en didactiek verbeteren.

Op basis van de resultaten van dit kleinschalige onderzoek kan ook een aantal aanbevelingen worden gedaan voor de onderwijspraktijk. Voor de Engelse taalverwerving van leerlingen is het belangrijk dat leerlingen voldoende ruimte krijgen om de Engelse taal te gebruiken (Thijs et al., 2011). Hoewel de ene leerkracht meer praat tijdens de Engelstalige les en de andere leerkracht juist meer tijdens de Nederlandstalige les, is het goed dat leerkrachten zich bewust zijn van de mate waarin leerlingen aan het woord zijn en gelegenheid krijgen om de taal te gebruiken. Ook leent de ene didactische werkvorm zich vermoedelijk beter voor taalproductie en interactie van leerlingen dan de andere. Didactische werkvormen waarbij de taalproductie van leerlingen in dit onderzoek onder meer werd bevorderd, waren het laten voorlezen van Engelse teksten door leerlingen en het meezingen met Engelse liedjes, al was hierbij vooral sprake van reproductie en niet van zelfstandige productie tijdens interactie met de leerkracht of met medeleerlingen.

Tot slot is het belangrijk dat de leerkracht zo veel mogelijk Engels spreekt tijdens de les, ook als leerlingen in het Nederlands terugspreeken. Op deze manier worden leerlingen meer blootgesteld aan de doeltaal, volgens Westhoff (2008) een belangrijke voorwaarde voor vreemdetaalverwerving van leerlingen, en lokken leerkrachten doeltaalgebruik uit bij leerlingen (De Graaff, 2013). Op basis van de resultaten van dit kleinschalige onderzoek lijkt een hoger taalbekwaamheidsniveau sterker samen te hangen met het aantal Engels gesproken woorden door de leerkracht dan het aantal jaren leservaring. Juist de leerkracht met het hoogste taalbekwaamheidsniveau Engels maar met de minste ervaring voor de klas, slaagde er als enige in om tijdens de gehele Engelstalige les in het Engels te

spreeken. Bovendien spraken de leerlingen uit deze klas de meeste Engelse woorden. Een helder streefniveau voor de taalbekwaamheid van leerkrachten lijkt wenselijk, zodat leerkrachten in staat zijn om de hele les in het Engels te spreken en de Engelse taalproductie van leerlingen te stimuleren. Het Europees Platform (2009; 2014) adviseert voor leerkrachten in het vvtto en in het tpo minimaal een B2-niveau. Een duidelijk competentieprofiel voor de talige en didactische bekwaamheden van leerkrachten kan bijdragen aan versterking van het aanbod en de kwaliteit van Engels in het basisonderwijs.

Noten

1. In dit artikel wordt alleen ingegaan op het aspect verbale dominantie. Het onderzoek van Wierenga ging ook in op typen vragen en typen feedback tijdens verbale interactie, te vinden via: <http://studenttheses.library.uu.nl/>
2. Bij chi-kwadraattoetsen wordt r als effectmaat gehanteerd. Cohen (1988) geeft de volgende intervallen aan voor r : 0,1 tot 0,3: matig effect; 0,3 tot 0,5: middelgroot effect; 0,5 en hoger: groot effect.

LITERATUUR

- Blatt, B., Confessore, S., Kallenberg, G., & Greenberg, L. (2008). Verbal Interaction Analysis: Viewing Feedback Through a Different Lens. *Teaching and Learning in Medicine*, 20(4), 329–333. doi:10.1080/10401330802384789
- Brock-Utne, B. (2007). Learning through a familiar language versus learning through a foreign language. A look into some secondary school classrooms in Tanzania. *International Journal of Educational Development*, 27, 487–498. doi:10.1016/j.ijedudev.2006.10.004
- Broek, E. van den, Graaff, R. de, Unsworth, S., & Van der Zee, V. (2014). Voorstudie PilofTweetalig Primair Onderwijs. Groningen: GION, Rijksuniversiteit Groningen
- Cazden, C. (2001). Classroom discourse. The language of teaching and learning (2nd ed). Portsmouth NH: Heinemann.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cullen, R. (1998). Teacher talk and the classroom context. *ELT Journal*, 52(3), 179–187. doi:10.1093/elt/52.3.179
- Europees Platform (2009). *Modellenboekje vvtto Engels. Streefmodellen voor vvtto engels in het basisonderwijs*. Verkregen op 3 september 2014 via <<http://europeesplatform.nl/wp-content/uploads/2013/09/Modellenboekje-vvtto-Engels-februari-2009.pdf>>.
- Europees Platform (2014). *Tweetalig primair onderwijs*. Verkregen op 3 september 2014 via <<http://www.europeesplatform.nl/tpo/>>.
- Graaff, R. de (2013). *Taal om te leren: Didactiek en opbrengsten van tweetalig onderwijs*. Oratie. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Lo, Y. Y., & Macaro, E. (2012). The medium of instruction and classroom interaction: evidence from Hong Kong secondary schools. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15(1), 29–52. doi:10.1080/13670050.2011.588307
- Long, M. H. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W.C. Ritchie & T.K. Bhatia (Eds): *Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 413–468). New York: Academic Press.
- Marsh, D. (1994). *Bilingual Education & Content and Language Integrated Learning*. Paris: International Association for Cross-cultural Communication, Language Teaching in the Member States of the European Union (Lingua), University of Sorbonne.

- Nikula, T. (2010). Effects of CLIL on a teacher's classroom language use. In C. Dalton-Puffer., T. Nikula., & U. Smit (eds), *Language Use and Language Learning in CLIL Classrooms* (pp. 105–123). Amsterdam: John Benjamins.
- Nikula, T. (2012). The IRF pattern and space for interaction: comparing CLIL and EFL classrooms. In C. Dalton-Puffer & U. Smit (eds), *Empirical Perspectives on CLIL Classroom Discourse* (pp. 179–204). Frankfurt: Peter Lang.
- OC&W (2013). *Kamerbrief met plan van aanpak Engels in het primair onderwijs*. Den Haag: OCW.
- Schaaf, M. van der, Baartman, L., Prins, F., Oosterbaan, A., & Schaap, H. (2011). Feedback dialogues that stimulate students' reflective thinking. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1–19. doi:10.1080/00313831.2011.628693
- Thijs, A., Trimbos, B., Tuin, D., Bodde, M., & De Graaff, R. (2011). *Engels in het basisonderwijs*. Enschede: SLO.
- Westhoff, G.J. (2008). *Een schijf van vijf voor het vreemdetalenonderwijs (revisited)*. Enschede: NAB-MVT.

JANICE WIERENGA studeerde aan de Academische Lerarenopleiding Primair Onderwijs (ALPO) en de Masteropleiding Onderwijswetenschappen van de Universiteit Utrecht. Bij haar masterscriptie werd zij begeleid door MARIEKE VAN DER SCHAAF, universitair hoofddocent Onderwijswetenschappen, en RICK DE GRAAFF, hoogleraar Tweetalig Onderwijs. Janice Wierenga en Rick de Graaff doen op dit moment onderzoek naar de invoering en effecten van tweetalig primair onderwijs, samen met het ITS, het Expertisecentrum Nederlands, de Radboud Universiteit Nijmegen en de Universiteit Maastricht.

E-mailadressen: <janice.wierenga@gmail.com>, <m.f.vanderschaaf@uu.nl>, <r.degraaff@uu.nl>

De hypothetische meelezer: over de effecten van een reader-oriented viewdidactiek op het verwijswoordengebruik van leerlingen uit 4-vwo

JIMMY VAN RIJT

Leerlingen uit 4-vwo maken in schrijfpdrachten veel verwijsfouten. Dat is problematisch, omdat veel verwijsfouten een groot effect hebben op tekstcoherentie, waardoor lezers niet goed weten waar bepaalde verwijswoorden naar verwijzen. Het ziet ernaar uit dat veel van deze fouten ontstaan als gevolg van een beperkt verwijsbewustzijn. In dit onderzoek is gekeken of het mogelijk is leerlingen uit 4-vwo een (groter) verwijsbewustzijn bij te brengen en zo het aantal verwijsfouten in hun teksten te verminderen. In de experimentele groep is gewerkt met een reader-oriented view-didactiek, die erop gericht was verwijsbewustzijn te vergroten door een hypothetische meelezer te veronderstellen; in de controlegroep is gewerkt met oefeningen voor verwijswoorden uit de leergang Nieuw Nederlands. Het resultaat: de experimentele groep maakte significant minder verwijsfouten in een geleide schrijfpdracht en in een verwijswoorden-toets dan de controlegroep.

Wie Nederlands geeft aan 4-vwo kan zich moeilijk aan de indruk onttrekken dat veel van de fouten die gemaakt worden in schrijfpdrachten verwijsfouten zijn. Hoewel er weinig wetenschappelijke studies zijn over taalfou-

ten aan het eind van het voortgezet onderwijs, bevestigt onderzoek van Van de Gein dat verwijsfouten veel voorkomen: zowel op havo als vwo staan ze op 1 in de taalfoutentop (Van de Gein, 2012). Eerder al constateerde Schuurs (1990) dat verwijsfouten veel voorkomen bij jeugdige schrijvers.

Van de Gein geeft aan dat veel verwijsfouten 'getals- en geslachtsincongruenties' zijn (2012, p. 27–28), zoals wanneer het meervoudige ze verwijst naar grammaticaal enkelvoudige substantieven ('Deze generatie kan niet meer spellen: ze kennen de regels niet') of wanneer hun verwijst naar woorden als de bankleiding of de jeugd.

In een door mij uitgevoerd vooronderzoek (Van Rijt, 2014) waarin geleide schrijfpdrachten van 16 leerlingen geanalyseerd werden op verwijswoordengebruik, kwam naar voren dat ook andere typen verwijsfouten veel voorkomen, namelijk vaag verwijzen, ambigu verwijzen en overspecificatie. Dergelijke fouten lijken een veel grotere invloed te hebben op de referentiële samenhang van een tekst dan de fouten die door Van de Gein geconstateerd zijn (zie ook Karreman & Van Enschoot, 2013). Van alle verwijsrelaties in de tekst (via een coherentieanalyse in de stijl