

Vaardigheden Engels en Duits van Nederlandse leerlingen in Europees perspectief

Resultaten ESLC-2011



zeker weten

Vaardigheden Engels en Duits van Nederlandse leerlingen in Europees perspectief

Resultaten ESLC-2011

Joke Kordes

Erna Gille

Deze rapportage is samengesteld door:
Joke Kordes
Erna Gille

Aan dit onderzoek hebben meegewerkt:
Jesse Koops
Jacqueline van Hagen
Maarten Marsman
Robert Zwitter
Anneke de Graaf
Patricia Gillet

Opmaak: Service Unit MMS
Foto omslag: John Sinderdinck

© Stichting Cito Instituut voor Toetsontwikkeling Arnhem (2012)
Alle rechten voorbehouden. Niets uit dit werk mag zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van Stichting Cito Instituut voor Toetsontwikkeling worden openbaar gemaakt en/of verveelvoudigd door middel van druk, fotokopie, scanning, computersoftware of andere elektronische verveelvoudiging of openbaarmaking, microfilm, geluidskopie, film- of videokopie of op welke wijze dan ook.

Samenvatting

De *European Survey on Language Competences* (ESLC) is een internationaal onderzoek naar de vaardigheid van leerlingen in vreemde talen in 16 Europese landen en taalgemeenschappen: drie taalgemeenschappen van België (Duits, Frans en Vlaams), Bulgarije, Engeland, Estland, Frankrijk, Griekenland, Kroatië, Malta, Nederland, Polen, Portugal, Slovenië, Spanje en Zweden. Het onderzoek betreft vijf Europese talen: Engels, Duits, Frans, Spaans en Italiaans. In elk deelnemend land zijn de twee meest onderwezen vreemde talen uit deze vijf getoetst. In Nederland zijn dit Engels en Duits.

In Nederland worden voor de ESLC twee onafhankelijke populaties gedefinieerd. De eerste bestaat uit alle leerlingen in het derde leerjaar van havo/vwo en het vierde leerjaar van het vmbo die Engels in hun pakket hebben. De tweede populatie omvat alle leerlingen in het derde leerjaar van havo/vwo en het vierde leerjaar van het vmbo die Duits in hun pakket hebben.

In de *executive summary* bij het internationale rapport (European Commission, 2012) wordt een rangordening van landen gegeven gebaseerd op een gemiddelde over vaardigheden van de percentages leerlingen met een bepaald ERK-niveau. Bij zowel het middelen van de percentages over vaardigheden als de methode voor de rangordening kunnen kanttekeningen worden geplaatst. Het is bijvoorbeeld de vraag of de drie getoetste vaardigheden even zwaar moeten wegen. De gebruikte rangordening is gebaseerd op percentage B1 en B2 minus de percentages pre-A1 en A1, maar men zou ook een andere methode hebben kunnen kiezen die tot een andere rangordening had kunnen leiden. Ondanks deze kanttekeningen worden omwille van de volledigheid de rangordeningen voor Engels en voor Duits gebaseerd op de *executive summary* hieronder gegeven.

Tabel 1 Rangordening Engels

Land of taalgemeenschap	Level				
	pre-A1	A1	A2	B1	B2
Zweden	1	6	11	25	57
Malta	2	7	9	22	60
Vlaamse gemeenschap in België	1	7	12	29	51
Nederland	2	14	18	30	36
Duitse gemeenschap in België	2	15	25	34	24
Estland	7	20	12	20	41
Slovenië	6	22	18	25	29
Kroatië	11	23	19	24	23
Griekenland	13	23	16	22	26
Bulgarije	20	29	16	16	19
Fransen gemeenschap in België	11	36	24	19	10
Portugal	20	33	16	16	15
Spanje	22	35	16	14	13
Polen	24	34	17	15	10
Frankrijk	31	40	15	9	5

Tabel 2 Rangordening Duits

Land of taalgemeenschap	Level				
	pre-A1	A1	A2	B1	B2
Nederland	2	23	27	28	20
Franse gemeenschap in België	11	39	23	16	11
Estland	14	40	21	15	10
Slovenië	14	44	19	11	12
Bulgarije	25	39	15	12	9
Kroatië	24	47	16	8	5
Engeland	30	52	12	5	1
Polen	43	42	9	4	2

In dit rapport worden de resultaten beschreven voor (a) Nederland ten opzichte van andere landen, (b) verschillen tussen categorieën leerlingen binnen Nederland, (c) verschillen in de organisatie van onderwijs in Engels en Duits en (d) scholen met een versterkt talenprofiel en tweetalig onderwijs in Nederland.

Wat opvallend is in Nederland ten opzichte van andere landen is:

- In Nederland heeft bijna 60 procent van de leerlingen B2-niveau bereikt voor Engels luisteren, 38 procent voor Engels lezen en 12 procent voor Engels schrijven.
- Voor de vaardigheden Duits is het patroon over het algemeen dat de meeste Nederlandse leerlingen minstens B-niveau hebben, terwijl het zwaartepunt in de andere landen zich op A-niveau bevindt. Dit patroon is het meest uitgesproken voor luisteren, gevolgd door lezen
- In Nederland start het vreemdetalenonderwijs relatief laat. In de meeste landen is de relatie van een vroege start van vreemdetalenonderwijs met schrijfvaardigheid statistisch significant en in sommige gevallen ook het verband met lees- en luistervaardigheid
- Deelname van leerlingen aan taalprojecten heeft in Nederland een significant positieve relatie met schrijfvaardigheid Duits
- Nederland onderscheidt zich in negatieve zin van de andere deelnemende landen in de frequentie waarin docenten en leerlingen de doeltaal spreken tijdens de lessen; de relatie van de frequentie van doeltaalgebruik met de testcores van Nederlandse leerlingen is voor alle vaardigheden en voor beide doeltalen positief
- Een grotere focus op taalaspecten dan op didactische aspecten van bijscholingscursussen voor docenten laat een significant positieve relatie zien met schrijfvaardigheid Engels en Duits op Nederlandse scholen.

Verschillen tussen categorieën leerlingen in Nederland zijn:

- Geen van de verschillen tussen meisjes en jongens zijn statistisch significant. Wel is opvallend dat de gemiddelde scorepatronen van meisjes en jongens voor Engels en Duits van elkaar verschillen: Jongens scoren hoger in Engels dan meisjes en meisjes scoren hoger in Duits dan jongens
- Leerlingen in vmbo-gl en vmbo-tl hebben significant hogere vaardigheden in Engels dan leerlingen in vmbo-bb- en vmbo-kb. Daarnaast hebben vwo-leerlingen een significant hogere luistervaardigheid Engels dan havo-leerlingen
- Leerlingen in vwo hebben significant hogere vaardigheden in Duits dan leerlingen in havo
- Autochtone leerlingen scoren gemiddeld hoger dan allochtone leerlingen voor alle vaardigheden van Engels en Duits, maar de verschillen zijn niet statistisch significant
- Het opleidingsniveau van de ouders is positief gecorreleerd met luister-, lees- en schrijfvaardigheid Engels en met luister- en leesvaardigheid Duits van de leerlingen.

Verschillen tussen onderwijs in en het leren van Engels en Duits zijn:

- Een hoger percentage leerlingen op minimaal B2-niveau voor Engels dan voor Duits, vooral voor luistervaardigheid
- Een vroegere start van onderwijs in Engels (meestal groep 7 van het basisonderwijs) dan Duits (leerjaar 2 van voortgezet onderwijs)
- Meer talen geleerd voordat men start met het leren van Duits (gemiddeld twee vreemde talen eerder geleerd) dan Engels (meestal de eerste vreemde taal)
- Informeel (thuis, in hun woonomgeving en via traditionele en nieuwe media) meer gebruik van en in contact komen met Engels dan Duits
- Docenten Duits leggen relatief weinig nadruk op schrijven
- Voor Duits hangt het wijzen op overeenkomsten tussen talen significant positief samen met de taalcomponent van schrijfvaardigheid
- De frequentie waarin de doeltaal gesproken wordt tijdens de lessen is hoger voor Engels dan voor Duits
- Nederlandse leerlingen beoordelen hun lesboeken en lessen voor de doeltaal iets positiever voor Engels dan voor Duits
- Docenten Engels zijn relatief vaker onbevoegd (9 procent) dan docenten Duits (1 procent).

De belangrijkste bevindingen voor Nederlandse scholen voor wat betreft een versterkt talenprofiel en het aanbieden van tweetalig onderwijs zijn:

- Een breder aanbod aan talen en meer buitenschoolse activiteiten met betrekking tot talenonderwijs dan normaal of vereist worden op ongeveer een derde van de Nederlandse scholen aangeboden
- Zelden zijn op Nederlandse scholen klassen voor vreemde talen kleiner dan klassen voor andere vakken
- Op de helft van de Nederlandse scholen zijn in twee of drie van de afgelopen jaren excursies georganiseerd in het teken van talenonderwijs
- Op bijna de helft van de Nederlandse scholen zijn de laatste drie jaren ieder jaar schoolreizen georganiseerd naar een niet-Engelstalig land. Schoolreizen naar een Engelstalig land zijn op iets minder dan een kwart van de scholen georganiseerd
- Ruim 40 procent van de Nederlandse scholen heeft de laatste drie jaren ieder jaar schoolreizen georganiseerd naar een niet-Duitstalig land en ook ruim 40 procent van de scholen naar een Duitstalig land
- In de steekproef scores vwo-leerlingen op tto-scholen hoger op de Engelse vaardigheden dan vwo-leerlingen op scholen die geen tto aanbieden; dit is een 'medium effect' voor het communicatieaspect van schrijven en een 'klein effect' voor de andere vaardigheden. Door het kleine aantal tto-scholen in de steekproef (5) kunnen deze verschillen niet generaliseerd worden naar de totale populatie van tto-scholen.

Inhoud

Samenvatting 4

1 Inleiding 9

- 1.1 European Survey on Language Competences 10
- 1.2 Wat meet de ESLC en hoe gebeurt dit? 11
- 1.3 De leerlingenpopulatie in de ESLC 13

2 Resultaten van Nederland ten opzichte van andere landen 15

- 2.1 Inleiding 16
- 2.2 Verdeling van leerlingen over ERK-niveaus in Nederland en een aantal referentielanden 17
- 2.3 De context van het leren van Engels en Duits en de invloed ervan op de toetsresultaten 22
- 2.4 Belangrijkste bevindingen 31

3 Nederlandse resultaten voor verschillende categorieën leerlingen 33

- 3.1 Inleiding 34
- 3.2 Verschillen tussen meisjes en jongens per vaardigheid 34
- 3.3 Verschillen tussen de schoolsoorten per vaardigheid 35
- 3.4 Verschillen tussen autochtone en allochtone leerlingen per vaardigheid 37
- 3.5 De relatie van het opleidingsniveau van de ouders met taalvaardigheid 38
- 3.6 Samenvatting van belangrijkste verschillen 38

4 Vergelijking tussen de organisatie van onderwijs in Engels en Duits 41

- 4.1 Inleiding 42
- 4.2 Een vroege start van vreemdetalenonderwijs 43
- 4.3 Aantal en volgorde van geleerde vreemde talen 43
- 4.4 Mogelijkheid/gelegenheid om informeel talen te leren 43
- 4.5 Taalspecialisatie van de school 43
- 4.6 ICT-gebruik ter ondersteuning van vreemdetalenonderwijs 44
- 4.7 Personeel uit andere taalgebieden 44
- 4.8 Aanpak van het vreemdetalenonderwijs 44
- 4.9 De scholing en specialisatie van docenten 45
- 4.10 Een periode van werk of studie in een ander land voor docenten 46
- 4.11 Samenvatting van belangrijkste verschillen 46

5 Een versterkt talenprofiel en tweetalig onderwijs in Nederland 47

- 5.1 Inleiding 48
- 5.2 Scholen met een versterkt talenprofiel 48
- 5.3 Scholen met tweetalig onderwijs 51
- 5.4 Samenvatting van belangrijkste bevindingen 52

6 Referenties 55

7 Bijlage 57

1 Inleiding

1 Inleiding

1.1 European Survey on Language Competences

De *European Survey on Language Competences* (ESLC) is een internationaal onderzoek naar de vaardigheid van leerlingen in vreemde talen in 16 Europese landen en taalgemeenschappen: Drie taalgemeenschappen van België (Duits, Frans en Vlaams), Bulgarije, Engeland, Estland, Frankrijk, Griekenland, Kroatië, Malta, Nederland, Polen, Portugal, Slovenië, Spanje en Zweden. Het onderzoek betreft vijf Europese talen: Engels, Duits, Frans, Spaans en Italiaans. In elk deelnemend land zijn de twee meest onderwezen vreemde talen uit deze vijf getoetst. In Nederland zijn dit Engels en Duits.

De ESLC heeft tot doel informatie op te leveren over de vaardigheid van leerlingen in de vreemde talen op grond waarvan beleidsbeslissingen genomen kunnen worden. Daarvoor zijn niet alleen taaltoetsen bij leerlingen afgenomen, maar ook achtergrondvragenlijsten bij leerlingen en andere betrokkenen. Deze achtergrondvragenlijsten zijn ingevuld door de deelnemende leerlingen (LV), de schoolleider (SV) van hun school(-vestiging), de docenten van hun school(-vestiging) (DV) en door de onderzoekscoördinator van elk deelnemend land of taalgemeenschap (NV). Een school(-vestiging) heeft telkens deelgenomen aan Engels of Duits en in enkele gevallen aan beide talen. Als een school mee heeft gedaan aan Engels, dan is aan alle docenten Engels van die school gevraagd de vragenlijst in te vullen. De verzamelde achtergrondinformatie is onontbeerlijk om een verklaring te vinden voor het verschil in vaardigheid tussen de leerlingen en om beleid te kunnen ontwikkelen. Helaas was de respons bij docenten en schoolleiders laag. Ten behoeve van de ESLC zijn dertien beleidsterreinen gemarkeerd in samenspraak met de Europese Commissie. Dit zijn¹:

- 1 Een vroege start van vreemdetalenonderwijs,
- 2 Aantal en volgorde van geleerde vreemde talen,
- 3 Mogelijkheid/gelegenheid om informeel talen te leren,
- 4 Taalspecialisatie van de school,
- 5 ICT-gebruik ter ondersteuning van vreemdetalenonderwijs,
- 6 Interculturele uitwisselingen,
- 7 Personeel uit andere taalgebieden,
- 8 Talen leren voor iedereen,
- 9 Aanpak van het vreemdetalenonderwijs,
- 10 De scholing en specialisatie van docenten,
- 11 Een periode van werk of studie in een ander land voor docenten,
- 12 Gebruik van bestaande Europese taalinstrumenten,
- 13 Praktische ervaring van docenten.

Bij het leren van een vreemde taal worden meestal vijf communicatieve vaardigheden onderscheiden, namelijk lezen, schrijven, spreken (interactie), spreken (productie) en luisteren. Voor de ESLC is geen materiaal ontwikkeld voor het toetsen van spreekvaardigheid, er zijn daarom slechts drie vaardigheden getoetst. Het onderzoek is zo opgezet dat elke leerling, naast een vragenlijst, willekeurig toegewezen toetsen heeft gemaakt in twee van de drie getoetste vaardigheden.

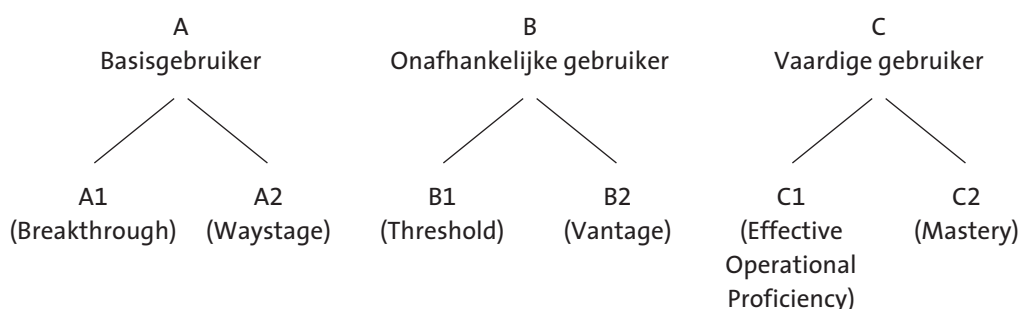
1 Vergelijk Hoofdstuk 3 van het *Technical Report* (Op het internet gepubliceerd door de Europese Commissie) voor nadere bijzonderheden over deze beleidsterreinen.

1.2 Wat meet de ESLC en hoe gebeurt dit?

Het doel van de ESLC is een indicator van taalvaardigheid te ontwikkelen om zodoende informatie te kunnen verschaffen over het algemene niveau van vaardigheid in vreemde talen van leerlingen in de Europese lidstaten. Lidstaten kunnen deze informatie gebruiken om hun onderwijsmethoden te verbeteren en het vaardigheidsniveau van de leerlingen te verhogen. Het uitgangspunt bij het ontwikkelen van de toetsen was deze vergelijkbaar te maken over de vijf getoetste talen. Een belangrijk hulpmiddel bij de ontwikkeling van de toetsen was het Gemeenschappelijk Europees Referentiekader (ERK).

Het Gemeenschappelijk Europees Referentiekader verschaft een gemeenschappelijke basis voor de uitwerking van lesprogramma's, leerplanrichtlijnen, examens, leerboeken en dergelijke in heel Europa. Het beschrijft op alomvattende wijze wat taalleerders moeten leren om een taal te kunnen gebruiken voor communicatie en welke kennis en vaardigheden zij moeten ontwikkelen om daarbij doeltreffend te kunnen handelen. De beschrijving omvat ook de culturele context van taal. Verder definieert het Referentiekader vaardigheidsniveaus waarmee de voortgang van leerders levenslang kan worden gemeten in iedere fase van het leerproces (Nederlandse Taalunie, 2008).

Het ERK definieert zes algemene niveaus van taalvaardigheid: A1, A2, B1, B2, C1 en C2. De niveaus kunnen op meer of minder uitgebreide manier worden beschreven door zogenaamde *can-do statements*, al dan niet per vaardigheid apart. Zie voor meer informatie het 'Gemeenschappelijk Europees Referentiekader voor Moderne Vreemde Talen' (Nederlandse Taalunie, 2008).



De beschrijvende niveaus van het referentiekader zijn gebruikt als leidraad bij de ontwikkeling van de opgaven op de niveaus A1 tot en met B2. Door middel van een standaardbepalingsprocedure zijn de toetsen na de afname gekoppeld aan het ERK. In de ESLC worden vijf niveaus van taalvaardigheid gehanteerd: pré-A1, A1, A2, B1, B2 en hoger.

De voor het onderzoek ontwikkelde toetsen voor lees- en luistervaardigheid bestaan uit meerkeuzevragen. Deze toetsen zijn via de computer of op papier afgenomen. In Nederland zijn deze toetsen alleen via de computer afgenomen. De toetsen voor schrijfvaardigheid zijn in alle landen op papier afgenomen.

Hierna worden twee voorbeelden gegeven van opgaven die zijn gebruikt in de ESLC.

You will read an article about the German Language Olympics.

For the next 5 questions, answer A, B or C.

German language Olympics

This summer, more than 130 students from all over the world will get together in the city of Dresden. They were all chosen to be in the German Language Olympics in Dresden because they are so good at German.

Eighteen-year-old Ai Nakishima studies at Kyoto University. She has learnt German for four years and has come to the Language Olympics together with two other students from Japan.

'There are 132 young people here,' she says. 'We're sleeping at a school in a village not far from Dresden. Every morning we take the bus to the language school near the city centre. Before lunch we work together on projects for the competition. There are five of us in my team, all from different countries. We're writing a play and we'll perform it in front of an audience of German teachers. I'd love to win the first prize. It's a two-week holiday in Berlin next year.'

'In the afternoons we go on trips or visit the old town. So far we've been to the opera and three museums. I liked the boat trip on the River Elbe best. We went as far as the mountains. It was really great!'

- 1 What is Ai doing in Dresden?
A studying German at university
B visiting some Japanese friends
C taking part in a competition
- 2 Where are Ai and the other young people staying?
A in a school in the country
B at a language school in the city
C in a hotel outside the city
- 3 During the morning Ai
A acts in plays.
B learns different languages.
C works with her group
- 4 What does Ai hope to win?
A a theatre course
B a trip to Berlin
C language lessons
- 5 Which afternoon activity did Ai enjoy most?
A climbing a mountain
B going along the river
C visiting a museum

Austauschschülerin

In einer Zeitschrift findest du diese Anzeige:

Erlebe Deutschland!

Austauschreisen mit der Organisation „Wechselspiel“

Möchtest Du gern als Austauschschülerin eine deutsche Schule besuchen und in einer deutschen Familie leben?

Bewirb dich jetzt auf einen der 20 Plätze!

Schreib uns:

- Was möchtest du in einer deutschen Familie erleben?
- Was möchtest du mit deinen Partnerschülern unternehmen?
- Warum bist du der/die Richtige für den Austausch?

Schreib einen Bewerbungsbrief.

Schreib 120–180 Wörter.

De schrijfp opdrachten, zoals bovenstaand voorbeeld, zijn steeds ontwikkeld voor een beoogd ERK-niveau. De leerlingwerken zijn na afname van de toetsen beoordeeld op twee aspecten: communicatie en taal. Bij ‘communicatie’ zijn de leerlingen beoordeeld op hun vermogen de te behandelen onderwerpen goed uit te werken en ook op hun stijl en de toepassing van het juiste taalregister, wat wil zeggen dat leerlingen de juiste woorden en toon gebruiken voor degene aan wie ze hun schrijven richten. Bij ‘taal’ is beoordeeld in hoeverre leerlingen een coherente boodschap kunnen overbrengen met de correcte woordenschat en zinsbouw.

1.3 De leerlingenpopulatie in de ESLC

Welke leerlingen hebben meegedaan aan dit onderzoek? De doelpopulaties in de verschillende landen worden in de ESLC gedefinieerd als: “Alle leerlingen die op een school zitten in het betreffende land, in het laatste jaar van lager secundair onderwijs (ISCED2) of in het tweede jaar van hoger secundair onderwijs (ISCED3)², die de specifieke taal op het moment van toetsafname in hun vakkenpakket hebben en voorafgaand aan het leerjaar van toetsafname minstens één leerjaar les hebben gehad in deze taal”. In Nederland betreft dat leerlingen in leerjaar 4 van vbo en leerjaar 3 van havo/vwo met Engels of Duits in hun vakkenpakket. De beslissing om één of beide talen in sommige landen of (taal)gemeenschappen te toetsen in ISCED3 is genomen als de betreffende taal in ISCED2 nog niet wordt onderwezen of in het laatste jaar van ISCED2 nog niet lang genoeg is onderwezen. Deze definitie heeft ervoor gezorgd dat de doelpopulatie uit leerlingen van verschillende leeftijden bestaat, lopend van circa 13 tot 16 jaar.

In Nederland worden voor de ESLC twee onafhankelijke populaties gedefinieerd. De eerste bestaat uit alle leerlingen in het derde leerjaar van havo/vwo en het vierde leerjaar van het

² ISCED staat voor ‘International Standard Classification of Education’ (UNESCO, 2006)

vmbo die Engels in hun pakket hebben; dit betreft praktisch alle leerlingen in de genoemde leerjaren. De tweede populatie omvat alle leerlingen in het derde leerjaar van havo/vwo en het vierde leerjaar van het vmbo die Duits in hun pakket hebben. Dit betreft praktisch alle leerlingen in het derde leerjaar van havo/vwo, maar slechts een deel van de leerlingen in het vierde leerjaar van het vmbo, aangezien Duits voor hen een keuzevak is.

2 Resultaten van Nederland ten opzichte van andere landen

2 Resultaten van Nederland ten opzichte van andere landen

2.1 Inleiding

Om inzicht te krijgen in de opbrengst van het Nederlandse onderwijs op het gebied van de vreemde talen en om die opbrengst te kunnen verhogen, is het noodzakelijk in kaart te brengen hoe leerlingen in andere landen presteren en welke overeenkomsten of verschillen er zijn tussen de omstandigheden waarin leerlingen in Nederland en die landen vreemde talen leren. Om een dergelijke vergelijking mogelijk te maken zijn de prestaties van leerlingen uit de verschillende landen beschreven met behulp van de internationaal erkende ERK-niveaus.

Bij het ontwikkelen van de toetsen voor de ESLC is men er op grond van ervaringen in het onderwijsveld van uitgegaan dat de meeste leerlingen in de ESLC-populatie zich in het B1-gebied zouden bevinden. Daarom zijn er naast opgaven die beoogd zijn voor niveau A1, A2 en B1, ook opgaven ontwikkeld die beoogd zijn voor niveau B2. Dit om de ERK-niveaus te kunnen afbakenen. Bij de overwegingen die leidden tot de beslissing om geen opgaven op C1-niveau op te nemen, behoorde ook de veronderstelde cognitieve ontwikkeling van de leerlingen in de ESLC-populatie. Het ERK-C-niveau veronderstelt namelijk een denkniveau dat bij niet veel van de leerlingen in de populatie geacht werd aanwezig te zijn. Het is echter gebleken dat een deel van de populatie zich bevindt op niveau B2 of hoger. Er is mogelijk sprake van een plafondeffect doordat er geen opgaven waren op C1-niveau.

In Nederland hebben leerlingen de toetsen gemaakt in de meest onderwezen taal, Engels en in de tweede meest onderwezen taal, Duits. Deze leerlingen zaten in 3 havo/vwo en in 4 vmbo. Engels is in Nederland een verplicht vak en alle leerlingen in deze leerjaren en onderwijstypen vielen binnen de doelpopulatie. Duits is in leerjaar 3 van havo/vwo min of meer een verplicht vak, maar in leerjaar 4 van het vmbo is het een keuzevak en veel vmbo-leerlingen hebben in leerjaar 4 Duits niet meer in hun vakkenpakket. Deze leerlingen maken geen onderdeel uit van de doelpopulatie voor Duits, waardoor havo/vwo-leerlingen in de doelpopulatie voor Duits zijn oververtegenwoordigd.

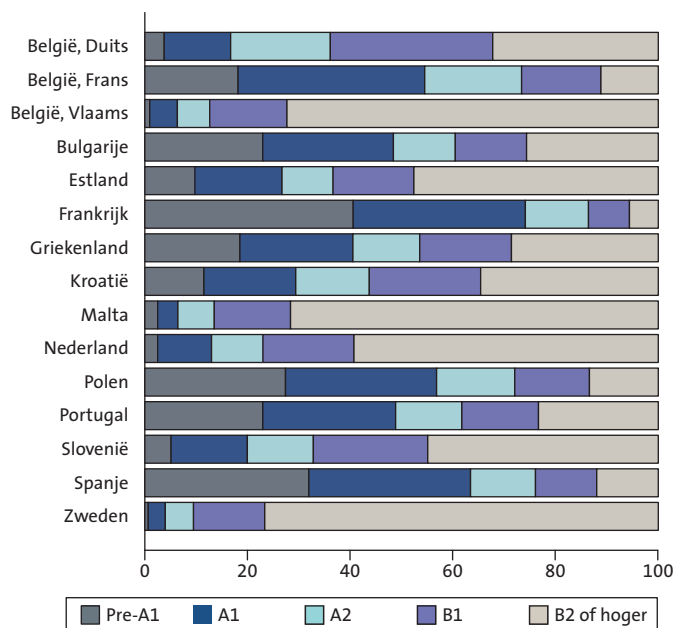
Een verschil in doelpopulaties zoals we hierboven hebben beschreven tussen Engels en Duits in Nederland doet zich ook voor tussen landen. Zo kan een bepaalde taal in het ene land een verplicht vak zijn, terwijl het dat in een ander land niet is. Ook verschillen de landen in het leerjaar waarin getoetst is, waardoor de leeftijd van getoetste leerlingen varieert tussen 13 en 16 jaar.

In dit hoofdstuk beschrijven we per vaardigheid (de twee aspecten van schrijven zijn hier samengenomen) en per doeltaal hoe Nederlandse leerlingen en leerlingen uit andere landen verdeeld zijn over de ERK-niveaus. Verder beschrijven we op welke punten Nederland voor wat betreft de contextvariabelen positief of negatief afwijkt van de andere landen of taalgemeenschappen. Hierdoor is het mogelijk de prestaties van de Nederlandse leerlingen te waarderen. Daarnaast beschrijven we in hoeverre deze contextvariabelen een relatie hebben met de vaardigheden van leerlingen.

2.2 Verdeling van leerlingen over ERK-niveaus voor Engels en Duits in Nederland en de andere landen

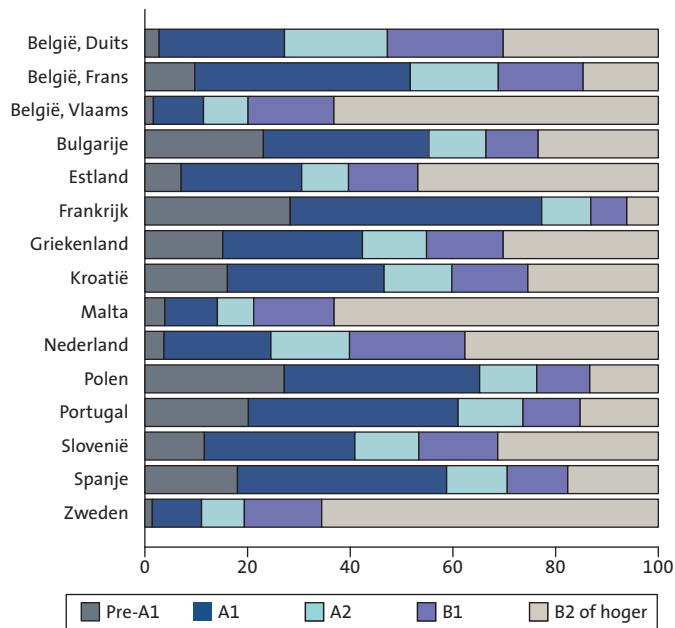
Figuren 2.1 tot en met 2.3 laten de verdeling over de ERK-niveaus zien voor respectievelijk luisteren, lezen en schrijven per land voor Engels.

Figuur 2.1 Verdeling van leerlingen in Nederland en andere landen over ERK-niveaus voor Engels luisteren



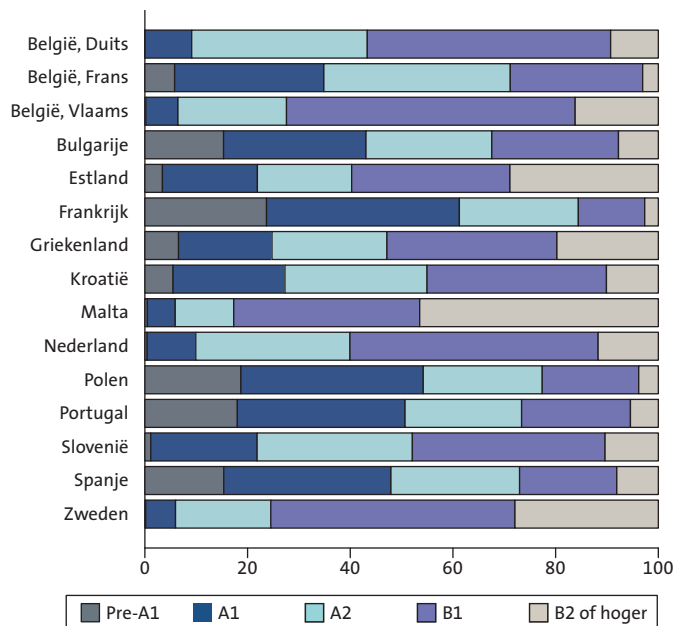
Voor wat betreft Engels luisteren heeft ongeveer 2,5 procent van de Nederlandse leerlingen nog niet niveau A1 gehaald. In Malta heeft eenzelfde percentage leerlingen nog niet niveau A1 gehaald. Nagenoeg alle leerlingen in Zweden en de Vlaamse Gemeenschap in België zijn minstens op niveau A1. Alle overige landen hebben hogere percentages leerlingen op pre-A1-niveau. Ruim 10 procent van de Nederlandse leerlingen heeft A1-niveau en nog eens 10 procent A2-niveau. Bijna 18 procent van de Nederlandse leerlingen bevindt zich op niveau B1. Bijna 60 procent is op niveau B2 of hoger. In Malta, Zweden en in de Vlaamse Gemeenschap in België is deze groep groter, namelijk respectievelijk 72 procent, 77 procent en 72 procent. In de overige landen liggen de percentages leerlingen op dit niveau lager.

Figuur 2.2 Verdeling van leerlingen in Nederland en andere landen over ERK-niveaus voor Engels lezen



Bijna 4 procent van de Nederlandse leerlingen bevindt zich voor Engels lezen nog niet op niveau A1. Ook hier doen Zweden en de Vlaamse Gemeenschap in België het beter, maar ook de Duitse Gemeenschap in België heeft een lager percentage leerlingen op pre-A1- niveau. Bijna 21 procent van de Nederlandse leerlingen bevindt zich op niveau A1, 15 procent op niveau A2, 22 procent op niveau B1 en 38 procent op niveau B2 of hoger. In Malta, Zweden, de Vlaamse Gemeenschap in België en Estland zijn de percentages voor niveau B2 of hoger respectievelijk 63, ruim 65, 63 en 47 procent, hoger dan in Nederland; in de overige landen liggen de percentages lager.

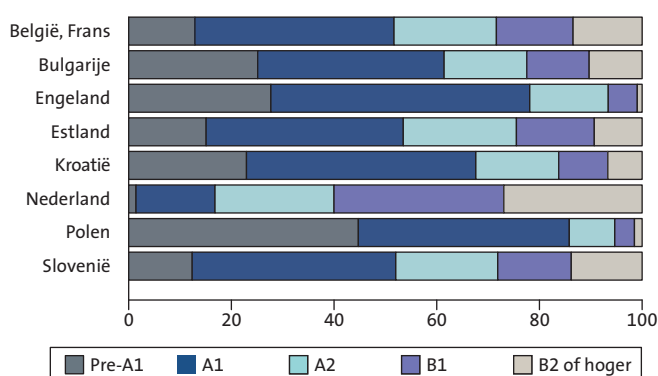
Figuur 2.3 Verdeling van leerlingen in Nederland en andere landen over ERK-niveaus voor Engels schrijven



In Nederland bevindt maar een klein gedeelte van de leerlingen zich voor Engels schrijven nog niet op niveau A1. In Malta, Zweden en de Duitse en Vlaamse gemeenschappen in België is dit ook het geval. Ruim 9 procent van de Nederlandse leerlingen bevindt zich op niveau A1, ongeveer 30 procent op niveau A2, iets meer dan 48 procent op niveau B1 en bijna 12 procent op niveau B2 of hoger. De groep leerlingen op niveau B2 of hoger is voor Engels schrijven in Malta, Zweden, Estland, Griekenland en de Vlaamse Gemeenschap in België groter dan in Nederland; in Malta benadert het percentage zelfs de 50 procent.

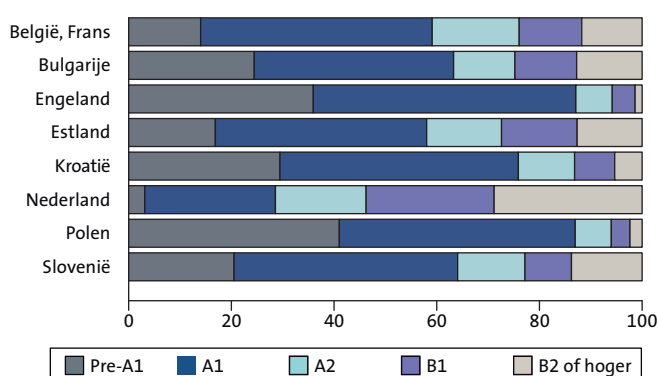
Figuren 2.4 tot en met 2.6 laten de verdeling over de ERK-niveaus zien voor respectievelijk luisteren, lezen en schrijven per land voor Duits.

Figuur 2.4 *Verdeling van leerlingen in Nederland en andere landen over ERK-niveaus voor Duits luisteren*



Voor wat betreft Duits luisteren heeft ongeveer 1,5 procent van de Nederlandse leerlingen nog niet niveau A1 gehaald. Dit percentage is laag vergeleken met de percentages in de andere landen; deze liggen allemaal boven de tien procent. Iets meer dan 15 procent van de Nederlandse leerlingen heeft niveau A1 en ruim 23 procent niveau A2. Ruim 33 procent van de Nederlandse leerlingen heeft niveau B1. Bijna 27 procent bevindt zich op niveau B2 of hoger. Het is opvallend dat de meeste Nederlandse leerlingen minstens B-niveau hebben, terwijl het zwaartepunt in de andere landen zich op A-niveau bevindt.

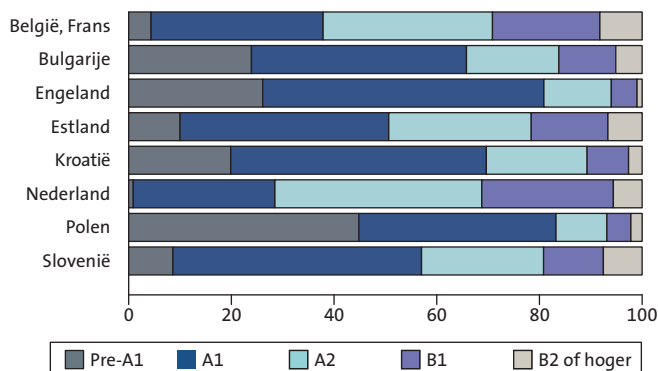
Figuur 2.5 *Verdeling van leerlingen in Nederland en andere landen over ERK-niveaus voor Duits lezen*



Ruim 3 procent van de Nederlandse leerlingen bevindt zich voor Duits lezen nog niet op niveau A1. In de andere landen is het aandeel van de leerlingen dat nog niet niveau A1 heeft bereikt groter dan in Nederland. Dat geldt vooral voor Polen, waar ruim 40 procent van de leerlingen

nog niet op niveau A1 is. Een kwart van de Nederlandse leerlingen bevindt zich op niveau A1, 18 procent op niveau A2, 25 procent op niveau B1 en 29 procent op niveau B2 of hoger. Het beeld van Duits lezen over de landen heen is vergelijkbaar met dat van Duits luisteren, maar minder uitgesproken; de meeste Nederlandse leerlingen bevinden zich op B-niveau, terwijl in de andere landen het merendeel van de leerlingen op A-niveau zijn.

Figuur 2.6 Verdeling van leerlingen in Nederland en andere landen over ERK-niveaus voor Duits schrijven



Bijna alle Nederlandse leerlingen bevinden zich voor Duits schrijven op niveau A1 of hoger. In de andere landen hebben meer leerlingen niveau A1 nog niet bereikt, met name Polen (45 procent). Bijna 28 procent van de Nederlandse leerlingen bevindt zich op niveau A1, ruim 40 procent op niveau A2, ruim 25 procent op niveau B1 en bijna 6 procent op niveau B2 of hoger. Hier is het beeld over de landen heen minder uitgesproken dan bij luisteren en lezen. De verdeling over de ERK-niveaus van de leerlingen in de Franse Gemeenschap in België, Estland en Nederland ligt vrij dicht bij elkaar. In Nederland zijn er verhoudingsgewijs veel leerlingen die niveau A2 of B1 hebben bereikt. Polen blijft een uitzondering met veel leerlingen die niveau A1 nog niet hebben bereikt en zeer weinig leerlingen op B2-niveau; alleen in Engeland is het percentage leerlingen op B2-niveau of hoger voor Duits schrijven nog lager (1 procent).

2.3 De context van het leren van Engels en Duits en de invloed ervan op de vaardigheden van leerlingen

In dit hoofdstuk geven we voor elk van de dertien in Hoofdstuk 1 genoemde beleidsterreinen aan wat de context is van het Nederlandse vreemdetalenonderwijs ten opzichte van de andere landen en of deze gerelateerd zijn aan de vaardigheden van leerlingen in vreemde talen. Veel factoren die bijdragen aan die vaardigheden kunnen niet beïnvloed worden door het onderwijsbeleid, zoals demografische en sociaal- economische factoren en de taalachtergrond van leerlingen. In andere gevallen kan het onderwijsbeleid deze factoren wel beïnvloeden, bijvoorbeeld een beleid ten aanzien van de startleeftijd van het vreemdetalenonderwijs, van het aantal lessen per week en van de aard en intensiteit van de opleiding van docenten.

Een vroege start van vreemdetalenonderwijs

In Tabel 2.1 staat een overzicht van de aanvang van vreemdetalenonderwijs in Nederland en de andere landen.

Tabel 2.1 Aanvang vreemdetalenonderwijs volgens de leerlingen (LV)

Land of taalgemeenschap	Leerjaar internationale aanduiding
Duitse Gemeenschap in België	0
Franse Gemeenschap in België *	5
Vlaamse Gemeenschap in België	5
Bulgarije	2
Engeland	7
Estland	1
Frankrijk	2
Griekenland	3
Kroatië	1
Malta	1
Nederland	5
Polen	1
Portugal	1
Slovenië	5
Spanje	0
Zweden	5

* In de Franse gemeenschap in België is de meest (en meestal eerste) onderwezen vreemde taal Nederlands en dus niet één van de twee getoetste talen.

In Nederland start het vreemdetalenonderwijs relatief laat; voor de meeste leerlingen betreft dit het onderwijs in Engels vanaf groep 7 van de basisschool (internationaal leerjaar 5). In de Franse en Vlaamse gemeenschappen in België, Slovenië en Zweden is dit ook het geval en in Engeland start het vreemdetalenonderwijs zelfs nog twee jaar later, maar in de andere landen start vreemdetalenonderwijs al eerder. Hier staat tegenover dat Nederland wel tot de landen behoort met de meeste lessen per week voor vreemde talen, althans in de leerjaren van de doelpopulatie. Dit komt vooral doordat Nederlandse leerlingen vaak meer dan één vreemde taal in hun vakkenpakket hebben. De relatie van een vroege start van vreemdetalenonderwijs met vaardigheden van leerlingen is voor Nederland niet statistisch significant (behalve voor de taalcomponent van Duitse schrijfvaardigheid), maar dit is toe te schrijven aan het gebrek aan variantie; rond de 80 procent van de leerlingen zegt in groep 6, 7 of 8 van het basisonderwijs te zijn begonnen met vreemdetalenonderwijs. In de meeste andere landen is de relatie van een vroege start met schrijfvaardigheid van de doeltaal wel statistisch significant en in sommige gevallen ook het verband met lees- en luistervaardigheid.

Nederlandse leerlingen besteden voor het vak Engels gemiddeld in vergelijking met de meeste andere landen meer tijd aan toetsen en opdrachten, maar minder dan Zweedse leerlingen. Voor het vak Duits besteden Nederlandse leerlingen meer tijd aan toetsen en opdrachten dan de leerlingen in andere landen. Zowel in Nederland als in andere landen laat de tijd die leerlingen besteden aan toetsen en opdrachten gemengde resultaten zien. In Nederland is de relatie met Engelse vaardigheden negatief, maar niet statistisch significant; de relatie met Duitse vaardigheden is positief en statistisch significant voor de twee aspecten van schrijven.

Aantal en volgorde van geleerde vreemde talen

Scholen in Nederland bieden relatief veel verschillende talen als vak aan; gemiddeld ongeveer vier talen. In de meeste andere landen ligt dit gemiddeld tussen de 2,0 en 3,5. Een groot percentage leerlingen in Nederland zegt drie vreemde talen te leren of hebben geleerd. Over het

algemeen zijn dit Frans, Duits en Engels. In alle andere deelnemende landen is het meest voorkomende aantal geleerde vreemde talen twee.

Het aantal klassieke talen dat leerlingen leren is weergegeven in Tabel 2.2. De rijen geven de hoeveelheid leerlingen in percentages aan die geen, één of twee klassieke talen geleerd hebben in primair en/of secundair onderwijs voor Nederland en de andere landen, voor beide doeltaal-populaties.

Tabel 2.2 Aantal geleerde klassieke talen (LV)

Land of taalgemeenschap	0 klassieke talen	1 klassieke taal	2 klassieke talen
Engels			
Duitse Gemeenschap in België	71%	29%	0%
Franse Gemeenschap in België	66%	29%	5%
Vlaamse Gemeenschap in België	77%	17%	6%
Bulgarije	100%	0%	0%
Estland	100%	0%	0%
Frankrijk	82%	16%	3%
Griekenland	20%	76%	4%
Kroatië	100%	0%	0%
Malta	99%	1%	0%
Nederland	87%	6%	7%
Polen	100%	0%	0%
Portugal	100%	0%	0%
Slovenië	100%	0%	0%
Spanje	83%	17%	1%
Zweden	100%	0%	0%
Duits			
Franse Gemeenschap in België	64%	32%	4%
Bulgarije	100%	0%	0%
Engeland	86%	15%	0%
Estland	100%	0%	0%
Kroatië	100%	0%	0%
Nederland	87%	3%	10%
Polen	99%	1%	0%
Slovenië	100%	0%	0%

Nederland is het land met het hoogste percentage leerlingen dat allebei de klassieke talen leert of geleerd heeft (7 en 10 procent voor de doelpopulaties voor respectievelijk Engels en Duits). In Bulgarije, Estland, Kroatië, Malta, Polen, Portugal, Slovenië en Zweden worden niet of nauwelijks klassiek talen geleerd door leerlingen in de ESLC-populatie. In de Duitse, Franse en Vlaamse gemeenschappen in België, Frankrijk, Griekenland en Spanje hebben meer leerlingen één of twee klassieke talen geleerd dan in Nederland.

Over alle deelnemende landen heen bezien is er een positief verband van het aantal door scholen aangeboden en door leerlingen geleerde vreemde en klassieke talen met de drie vaardigheden. Voor Nederland zijn deze verbanden over het algemeen niet statistisch

significant, maar dat komt voornamelijk doordat Nederland het in dit opzicht al heel goed doet en hierdoor weinig variantie vertoont.

Mogelijkheid/gelegenheid om informeel talen te leren

Nederlandse leerlingen laten zich relatief positief uit over de doeltaalkennis van hun ouders. Zowel voor de eerste doeltaal (Engels) als de tweede doeltaal (Duits) komen de ouders bovengemiddeld uit ten opzichte van de andere landen. Zweedse leerlingen, Maltese leerlingen en leerlingen in de Duitse en Vlaamse gemeenschappen in België zijn nog positiever over de kennis van het Engels van hun ouders dan de Nederlandse leerlingen, maar de leerlingen uit overige landen zijn negatiever. Voor Duits zijn Nederlandse leerlingen gemiddeld positiever dan de leerlingen in andere landen, al komen leerlingen in Slovenië heel dicht in de buurt van Nederlandse leerlingen. De doeltaalkennis van ouders is in de meeste landen positief gerelateerd met de taalvaardigheden van hun kinderen; in Nederland hebben we significante positieve verbanden gevonden van de doeltaalkennis van ouders met Duits luisteren, Engels lezen en de taalcomponent van Engels schrijven.

Nederlandse leerlingen komen relatief veel in aanraking met de doeltaal door naar landen te reizen waar de taal gesproken wordt en door middel van contacten met buitenlandse bezoekers in Nederland. In de drie gemeenschappen in België, in Slovenië en in Zweden komen leerlingen ook veel in aanraking met de doeltaal; in Bulgarije, Griekenland, Spanje en Polen is dat duidelijk veel minder het geval.

De achtergrondvariabele ‘Gebruik van ondertitels bij televisie en film’ wordt weergegeven in Tabel 2.3. Deze vraag is apart gesteld voor televisie programma’s en films in de verschillende doeltalen.

Tabel 2.3 Nasynchroniseren of ondertitelen van buitenlandse programma’s en films in Nederland en de referentielanden (NV)

Land of taalgemeenschap	Televisie programma’s in Engels	Films in Engels	Televisie programma’s in Duits	Films in Duits
Duitse Gemeenschap in België	1	1	-	-
Franse Gemeenschap in België	1	1	1	1
Vlaamse Gemeenschap in België	2	2	-	-
Bulgarije	1	2	1	2
Engeland	-	-	2	2
Estland	2	2	2	2
Frankrijk	1	1	-	-
Griekenland	2	2	-	-
Kroatië	2	2	2	2
Malta	0	0	-	-
Nederland	2	2	2	2
Polen	0	2	0	2
Portugal	2	2	-	-
Slovenië	2	2	2	2
Spanje	1	1	-	-
Zweden	2	2	-	-

0=Geen van beide (In Polen wordt voice-over gebruikt); 1=Meestal nagesynchroniseerd; 2=Meestal ondertiteld.

Van belang is dat in Nederland films en televisieprogramma's over het algemeen ondertiteld worden en niet nagesynchroniseerd, zoals in de Duitse en Franse gemeenschappen in België, Frankrijk en Spanje en dat er niet met voice-over gewerkt wordt, zoals in Polen. In de meeste andere landen wordt net als in Nederland gebruik gemaakt van ondertiteling.

Taalspecialisatie van de school

Een versterkt talenprofiel wordt in de ESLC gekenmerkt door een breder talenaanbod van scholen dan normaal of vereist, kleinere klassen voor talenonderwijs dan normaal of vereist, het verplichten van meer talen dan in het curriculum is voorgeschreven, een eerdere start van vreemdetalenonderwijs dan normaal of vereist of extra activiteiten gericht op talenonderwijs buiten het curriculum om. Deze opties worden relatief weinig aangeboden op Nederlandse scholen. Hierbij moeten we wel in gedachten nemen dat - in vergelijking met andere Europese landen - Nederlandse scholen al een relatief groot aantal talen aanbieden, dat Nederlandse leerlingen al een meer dan gemiddeld aantal vreemde talen onderwezen krijgen en dat scholen voor voortgezet onderwijs (waarvan de schoolleiders zijn ondervraagd) geen mogelijkheid hebben eerder te beginnen met vreemdetalenonderwijs, omdat dit al op de basisschool start. Waarschijnlijk hierdoor is de relatie van de mate van taalspecialisme van een school in Nederland met geen enkele vaardigheid statistisch significant; wel benadert het significantie voor lees- en schrijfvaardigheid in het Engels. Engels is ook de taal waar scholen in Nederland met een versterkt talenprofiel zich meestal op richten (bijvoorbeeld in de vorm van tweetalig onderwijs). In de meeste andere landen vindt tweetalig onderwijs vaker plaats dan in Nederland, vooral in Estland, Slovenië en de Duitse Gemeenschap in België. Echter, in Griekenland en Kroatië komt een versterkt talenprofiel nog minder voor dan in Nederland. In hoofdstuk 5 gaan we nader in op Nederlandse scholen met een versterkt talenprofiel en tweetalig onderwijs.

Zowel bijlessen als verrijkingslessen in de doeltaal worden relatief weinig gevolgd door Nederlandse leerlingen. Op de meeste Nederlandse scholen worden volgens de schoolleiders bijlessen en/of verrijkingslessen echter wel aangeboden; voor Engels op 81 procent van de scholen en voor Duits op 50 procent van de scholen. Over het algemeen worden in de andere landen meer bijlessen en/of verrijkingslessen aangeboden en gevolgd dan in Nederland.

ICT-gebruik ter ondersteuning van vreemdetalenonderwijs

De achtergrondvariabele 'Beschikbaarheid van een multimedia-(talen)-lab' wordt weergegeven in Tabel 2.4. De achtergrondvariabele is gebaseerd op de antwoorden van schoolleiders op twee sub-items van een vraag over een multimedia-lab: "Beschikt uw school over de volgende ICT-faciliteiten?" De antwoorden zijn gecodeerd als '0=Nee', '1=Ja, maar niet met specifieke taalonderwijssoftware' en '2=Ja, met specifieke taalonderwijssoftware'.

Tabel 2.4 Beschikbaarheid van een multimedia-(talen)-lab (SV)

Land of taalgemeenschap	Nee	Ja, maar zonder talensoftware	Ja, met talensoftware
Engels			
Duitse Gemeenschap in België	75%	25%	0%
Franse Gemeenschap in België	71%	7%	22%
Vlaamse Gemeenschap in België	76%	17%	7%
Bulgarije	47%	41%	12%
Estland	80%	16%	5%
Frankrijk	89%	4%	7%
Griekenland	72%	18%	10%
Kroatië	56%	42%	1%
Malta	41%	51%	8%
Nederland	48%	25%	26%
Polen	71%	4%	25%
Portugal	58%	35%	7%
Slovenië	52%	15%	33%
Spanje	37%	34%	29%
Zweden	71%	13%	16%
Duits			
Franse Gemeenschap in België	78%	14%	8%
Bulgarije	51%	35%	14%
Engeland	21%	57%	22%
Estland	73%	20%	7%
Kroatië	59%	36%	5%
Nederland	67%	9%	24%
Polen	84%	7%	9%
Slovenië	54%	15%	31%

Tabel 2.4 laat zien dat scholen in Polen en de Franse Gemeenschap in België voor Engels, Engeland voor Duits, Nederland, Slovenië en Spanje het vaakst een multimedia-talen-lab hebben. Scholen in de andere landen hebben deze faciliteit minder. Een kwart van de Nederlandse scholen zegt een multimedia-lab te hebben, met speciale software voor talenonderwijs. De aanwezigheid van een multimedia-lab, al dan niet met speciale software voor talenonderwijs, heeft in Nederland overigens een sterker verband met Duitse taalvaardigheid dan met Engelse.

Een kwart van de Nederlandse scholen zegt ook software voor taaltoetsing en taalonderwijs te hebben. Alleen in de Vlaamse Gemeenschap in België, Zweden en voor Engels ook in Spanje is de beschikbaarheid vergelijkbaar. In de andere landen is de beschikbaarheid minder.

Interculturele uitwisselingen van leerlingen

Uitwisselingen met scholen in het buitenland komen in alle landen weinig voor. In Nederland zijn docenten relatief iets meer betrokken geweest bij uitwisselingen, in het bijzonder docenten Duits. Ook taalprojecten, zoals talenclubs, taalwedstrijden en samenwerkingsprojecten met buitenlandse scholen, worden weinig op scholen georganiseerd, in Nederland nog minder dan

gemiddeld. Nederlandse leerlingen hebben ook relatief weinig deelgenomen aan een taalproject op school. Deelname van leerlingen aan taalprojecten heeft een significant positieve relatie met Duitse schrijfvaardigheid in Nederland, dus stimuleren van dergelijke projecten, in het bijzonder voor Duits, is het overwegen waard.

Personeel uit andere taalgebieden

Over het algemeen zijn er op Nederlandse scholen niet veel docenten uit andere taalgebieden aanwezig. In de meeste landen is de situatie hetzelfde. De Duitse en Franse gemeenschappen in België, Bulgarije (voor Duits), Spanje en Malta vormen daarop een uitzondering. Bedenk hierbij wel dat docenten in de Duitse en Franse gemeenschappen in België uit andere taalgebieden binnen België afkomstig kunnen zijn.

In Nederland heeft 20 procent van de docenten Duits de doeltaal als moedertaal en slechts 8 procent van de docenten Engels. Van de andere landen hebben alleen de Franse Gemeenschap in België en Engeland meer docenten Duits en Malta, Griekenland en Frankrijk meer docenten Engels van wie de doeltaal moedertaal is. Nederlandse docenten hebben over het algemeen net als hun collega's in de andere landen een specifieke opleiding gehad om de doeltaal als vreemde taal te kunnen onderwijzen.

Talen leren voor iedereen

Alleen voor landen met meer dan tien procent allochtonen in de doelpopulatie zijn analyses gedaan voor contextvariabelen die speciaal gericht zijn op deze groep leerlingen. Nederland, de drie gemeenschappen in België, Griekenland, Spanje, Frankrijk, Kroatië en Zweden hebben meer dan tien procent allochtonen in de doelpopulatie. Van deze landen heeft Nederland een relatief laag percentage scholen dat extra lessen Nederlands aanbiedt aan allochtone leerlingen (22 procent van de scholen); alleen het percentage scholen in Griekenland dat extra lessen Grieks aanbiedt aan allochtone leerlingen is nog lager (15 procent van de scholen). Ook het percentage scholen in Nederland dat extra lessen in de oorspronkelijke taal van allochtone leerlingen aanbiedt is laag; minder dan tien procent van de scholen. Zweden is het enige land waar de meerderheid van de scholen aangeeft dat ze extra lessen geven in de oorspronkelijke taal van de allochtone leerlingen. Een verband tussen het aanbieden van extra lessen in de taal van het gastland of de oorspronkelijke taal van de allochtone leerlingen en vaardigheden van leerlingen in vreemde talen is in de ESLC echter niet aangetoond.

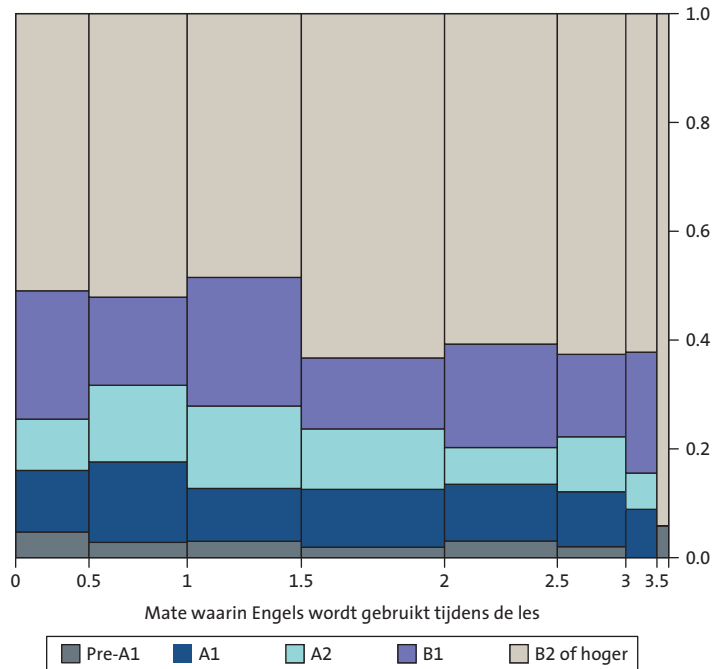
Aanpak van het vreemdetalenonderwijs

Nederland onderscheidt zich in negatieve zin van de andere deelnemende landen en taalgemeenschappen in de frequentie waarin docenten en leerlingen de doeltaal spreken tijdens de lessen. Dit is misschien wel de opvallendste afwijking van Nederland ten opzichte van andere landen in de organisatie van vreemdetalenonderwijs en meteen ook de grootste uitdaging. De relatie van de frequentie van doeltaalgebruik met de toetsscores op leerlingenniveau zijn namelijk voor alle vaardigheden (luisteren, lezen en schrijven) en voor beide doeltalen positief voor Nederland en in twee gevallen statistisch significant; voor Engels luisteren (zie Figuur 2.7) en Engels lezen (zie Figuur 2.8). Ook op schoolniveau zijn deze relaties allemaal positief. Echter, deze verbanden zijn niet voor Engels luisteren en lezen, maar juist voor Engels schrijven statistisch significant. Geen van de verbanden met Duitse vaardigheden zijn statistisch significant, omdat in de lessen Duits in Nederland over het geheel gezien erg weinig Duits gesproken wordt door zowel docenten als leerlingen.

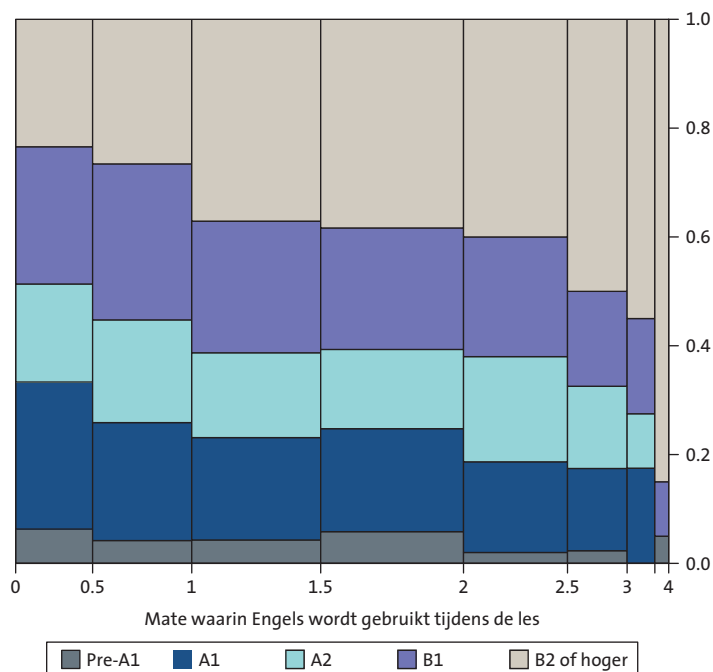
Figuren 2.7 en 2.8 laten het verband zien van de mate waarin Engels wordt gesproken tijdens de les door leerlingen en docenten (gerapporteerd door de leerlingen) met ERK-niveaus van leerlingen voor respectievelijk Engels luisteren en Engels lezen. De x-as geeft de mate van gebruik van Engels weer (op een schaal van 0 tot 4) en de y-as de ERK-niveaus. De breedte van

de kolommen geeft aan op hoeveel leerlingen de analyses gebaseerd zijn; hoe meer leerlingen, hoe breder de kolom.

Figuur 2.7 Het verband van het gebruik van Engels in de lessen met Engelse luistervaardigheid



Figuur 2.8 Het verband van het gebruik van Engels in de lessen met Engelse leesvaardigheid



Vooraf in Figuur 2.8 is het verband tussen de mate van doeltaalgebruik en Engelse leesvaardigheid duidelijk zichtbaar; van links naar rechts neemt de proportie leerlingen op B2-niveau of hoger toe en de proportie leerlingen op A1-niveau of lager af. In Figuur 2.7 is dit patroon minder uitgesproken, maar zoals eerder gezegd is ook het verband tussen de mate van doeltaalgebruik en Engelse luistervaardigheid statistisch significant.

Opvallend is dat de Nederlandse docenten rapporteren dat ze meer nadruk leggen op lezen dan op de andere aspecten van de doeltaal. Deze nadruk is nog groter bij Engels dan bij Duits. In Malta, Zweden, de Vlaamse Gemeenschap in België en met name Estland is dit veel minder het geval, terwijl in deze landen het percentage leerlingen op B2-niveau voor lezen hoger is dan in Nederland.

De scholing en specialisatie van docenten

In Tabel 2.5 staat wat het hoogste onderwijsniveau is van de docenten die Engels en Duits geven.

Tabel 2.5 Hoogste onderwijsniveau van de doeltaaldocent (DV)

Land of taalgemeenschap	MBO	HBO	Universiteit	Gepromoveerd
Engels				
Duitse Gemeenschap in België	9%	3%	73%	16%
Franse Gemeenschap in België	0%	30%	54%	16%
Vlaamse Gemeenschap in België	0%	39%	61%	0%
Bulgarije	2%	4%	93%	1%
Estland	3%	8%	89%	0%
Frankrijk	1%	1%	87%	12%
Griekenland	2%	0%	66%	32%
Kroatië	1%	12%	87%	0%
Malta	8%	17%	75%	0%
Nederland	2%	79%	18%	0%
Polen	1%	11%	88%	0%
Portugal	1%	0%	99%	0%
Slovenië	5%	10%	85%	0%
Spanje	0%	0%	92%	7%
Zweden	1%	1%	97%	1%
Duits				
Franse Gemeenschap in België	0%	21%	63%	16%
Bulgarije	0%	2%	96%	2%
Engeland	0%	0%	99%	1%
Estland	1%	7%	92%	0%
Kroatië	3%	18%	80%	0%
Nederland	1%	55%	44%	0%
Polen	2%	4%	92%	1%
Slovenië	2%	15%	82%	1%

In Nederland is de meerderheid van de docenten Engels en Duits opgeleid op hbo-niveau. In de andere landen hebben de meeste docenten een universitaire graad.

Nederland is één van de drie deelnemende landen en taalgemeenschappen waar voor beide doeltalen meer dan vijf procent van de docenten niet gecertificeerd is om de doeltaal te doceren; elf procent van de docenten Engels en zes procent van de docenten Duits. De andere twee landen zijn Slovenië en Zweden.

Nederland is, op Frankrijk na (87 procent van de docenten Engels), het land met het hoogste percentage docenten die volledig gespecialiseerd zijn in de doeltaal (73 procent van de docenten Duits geeft alleen lessen Duits), iets dat een significant positieve relatie heeft met de communicatiecomponent van Duitse schrijfvaardigheid in Nederland.

Meer dan de helft van de Nederlandse scholen geeft aan in de afgelopen vijf jaar moeite te hebben gehad met het opvullen van vacatures voor docenten Duits. Dit is een hoger percentage dan in de meeste andere landen. In Slovenië, Polen en Estland hebben scholen het minste moeite gehad met het opvullen van vacatures voor docenten Duits (minder dan 10 procent van de scholen). Wat betreft de moeite met het opvullen van vacatures voor Engels wijkt Nederland niet erg af van de andere landen; 44 procent van de Nederlandse scholen zegt hier de afgelopen vijf jaar moeite mee te hebben gehad.

Bijscholingscursussen die docenten gevolgd hebben zijn bijna altijd meer gericht op taalaspecten dan op didactische aspecten. De enige uitzonderingen vormen de gevolgde bijscholingscursussen van docenten Engels in Nederland en Zweden en docenten Duits in Engeland; docenten Engels in Nederland volgden juist vaker bijscholingscursussen gericht op lesgeven in het algemeen. Overigens laat een grotere focus op taalaspecten dan op didactische aspecten van bijscholingscursussen voor docenten een significant positieve relatie zien met zowel Engelse als Duitse schrijfvaardigheid op Nederlandse scholen.

Een periode van werk of studie in een ander land voor docenten

In Nederland, de Vlaamse Gemeenschap in België, Bulgarije, Spanje, Malta, Slovenië en Polen biedt de overheid (aankomende) docenten financieel de mogelijkheid voor een uitwisseling of een werkperiode in het buitenland tijdens hun opleiding tot docent of terwijl ze als docent werkzaam zijn.

Ongeveer 30 procent van de scholen in Nederland rapporteert dat docenten op hun school het afgelopen jaar gebruik hebben gemaakt van de financiering van een uitwisselingsbezoek. In de Vlaamse Gemeenschap in België, Spanje, Malta en Portugal voor Engels en de Franse Gemeenschap in België voor Duits zijn de percentages vergelijkbaar. In de Duitse Gemeenschap in België zegt zelfs de helft van de scholen dat docenten het afgelopen jaar gebruik hebben gemaakt van de financiering van een uitwisselingsbezoek. In de andere landen zijn de percentages lager.

Gebruik van bestaande Europese taalinstrumenten

In Tabel 2.6 staat een overzicht van het gebruik van het ERK in Nederland en de andere landen voor verschillende doeleinden.

Tabel 2.6 Gebruik van het ERK voor 5 verschillende doeleinden (NV)

Land of taalgemeenschap	Ontwikkeling curriculum of syllabus	Docentenopleiding	Toetsing of evaluatie	Ontwikkeling of keuze van onderwijsmateriaal	Communicatie met belanghebbenden
Duitse Gemeenschap in België	2	2	1	1	1
Franse Gemeenschap in België	0	0	0	0	0
Vlaamse Gemeenschap in België	1	1	1	1	1
Bulgarije	1	1	1	1	1
Engeland	0	0	0	0	0
Estland	1	1	1	1	1
Frankrijk	2	1	1	1	1
Griekenland	1	1	1	1	1
Kroatië	1	1	1	1	0
Malta	1	1	1	1	1
Nederland	2	0	0	0	0
Polen	1	0	0	0	0
Portugal	1	1	1	1	1
Slovenië	1	1	1	1	1
Spanje	1	1	1	1	0
Zweden	1	1	1	1	1

0=Niet verplicht of aanbevolen; 1=Aanbevolen; 2=Verplicht.

Het gebruik van het ERK is alleen verplicht in Nederland voor de ontwikkeling van het examenprogramma of de examensyllabus. In de meeste andere landen is het gebruik van het ERK aanbevolen voor alle doeleinden (de ontwikkeling van curriculum of syllabus, in de docentenopleiding, bij de toetsing, het ontwikkelen van lesmateriaal en in de communicatie met belanghebbenden, zoals ouders). Dat dit in Nederland niet het geval is hangt waarschijnlijk samen met het feit dat de Nederlandse overheid niet sturend is in de onderwijspraktijk op de scholen.

Het aantal docenten dat zegt het ERK in de lespraktijk te gebruiken is in alle landen gering, hoewel 60 procent van de Nederlandse docenten Engels en bijna 70 procent van de Nederlandse docenten Duits zeggen dat ze training hebben gehad in het gebruik ervan. In Estland en Frankrijk zijn deze percentages nog hoger dan in Nederland. In de andere landen liggen de percentages lager.

In Nederland zegt respectievelijk 55 en 30 procent van de docenten Engels en Duits een training te hebben gehad in het gebruik van een taalportfolio. Deze percentages zijn niet uitzonderlijk vergeleken met andere landen.

Praktische ervaring van docenten

Docenten Duits in Nederland hebben gemiddeld 17 jaar ervaring in lesgeven van de doeltaal (Duits). Landen waar docenten Engels of Duits ook 17 jaar of meer ervaring hebben zijn Estland (gemiddeld 17 jaar voor Engels en 23 jaar voor Duits), Portugal (gemiddeld 18 jaar voor Engels), Bulgarije en Engeland (beide gemiddeld 18 jaar voor Duits). Meer ervaringsjaren van docenten

hangt echter niet statistisch significant samen met de vaardigheden van leerlingen in vreemde talen.

2.4 Belangrijkste bevindingen

De belangrijkste verschillen tussen Nederland en de andere landen die we in dit hoofdstuk hebben beschreven zijn:

- In Nederland haalt bijna 60 procent van de leerlingen B2-niveau voor Engels luisteren
- Nederland heeft voor Engels lezen een (veel) lager percentage leerlingen op B2-niveau dan de Vlaamse Gemeenschap in België, Estland, Malta en Zweden, zeker gezien het feit dat Nederlandse docenten zeggen relatief veel nadruk te leggen op lezen
- Voor Engels schrijven haalt 12 procent van de Nederlandse leerlingen B2-niveau; wel halen vrijwel alle Nederlandse leerlingen minstens A1-niveau voor Engels schrijven
- Voor de Duitse vaardigheden is het patroon over het algemeen dat de meeste Nederlandse leerlingen minstens B-niveau hebben, terwijl het zwaartepunt in de andere landen zich op A-niveau bevindt. Dit patroon is het meest uitgesproken voor luisteren, gevolgd door lezen
- In Nederland start het vreemdetalenonderwijs relatief laat. In de meeste landen is de relatie van een vroege start van vreemdetalenonderwijs met schrijfvaardigheid statistisch significant en in sommige gevallen ook het verband met lees- en luistervaardigheid
- Nederlandse leerlingen hebben relatief weinig deelgenomen aan taalprojecten op school, terwijl deelname aan taalprojecten een significant positieve relatie heeft met Duitse schrijfvaardigheid in Nederland
- Nederland onderscheidt zich in negatieve zin van de andere deelnemende landen in de frequentie waarin docenten en leerlingen de doeltaal spreken tijdens de lessen; de relatie van de frequentie van doeltaalgebruik met de testcores van Nederlandse leerlingen is voor alle vaardigheden en voor beide doeltalen positief
- Docenten Engels in Nederland volgden vaker bijscholingscursussen gericht op lesgeven in het algemeen dan op taalaspecten. Een grotere focus op taalaspecten dan op didactische aspecten van bijscholingscursussen voor docenten laat echter een significant positieve relatie zien met zowel Engelse als Duitse schrijfvaardigheid op Nederlandse scholen
- Nederland is, op Frankrijk na, het land met het hoogste percentage docenten die volledig gespecialiseerd zijn in de doeltaal, iets dat een significant positieve relatie heeft met de communicatie-component van Duitse schrijfvaardigheid in Nederland.

3 Nederlandse resultaten voor verschillende categorieën leerlingen

3 Nederlandse resultaten voor verschillende categorieën leerlingen

3.1 Inleiding

In dit hoofdstuk bespreken we de resultaten van een aantal specifieke categorieën leerlingen en de mogelijke verschillen tussen deze categorieën voor wat betreft de beide doeltalen, Engels en Duits, en de drie getoetste vaardigheden, luisteren, lezen en schrijven. Voor wat betreft schrijven zijn er twee aspecten onderscheiden. Deze aspecten zijn communicatie en taal.

We bespreken achtereenvolgens de verschillen tussen meisjes en jongens, tussen leerlingen in de diverse schoolsoorten en tussen autochtone leerlingen en allochtone leerlingen van de tweede en eerste generatie. Tenslotte beschrijven we de relatie van het opleidingsniveau van de ouders met de taalvaardigheden van de leerlingen.

Er zijn aparte schalen berekend per taal en per vaardigheid. Dit betekent dat de verschillende schalen niet naast elkaar gelegd kunnen worden om ze met elkaar te vergelijken. In dit hoofdstuk is er daarom voor gekozen om de gemiddelden van twee categorieën van elkaar af te trekken (bijvoorbeeld het gemiddelde voor de meisjes min het gemiddelde voor de jongens) en te delen door de standaarddeviatie van de doelpopulatie. De uitkomst van deze rekensom wordt de 'effectgrootte' genoemd. Deze effectgrootte geeft de mate aan waarin de gemiddelden van de groepen in de steekproef van elkaar verschillen. We duiden een effectgrootte van groter dan of gelijk aan 0,2 aan als 'klein effect', een effectgrootte van groter dan of gelijk aan 0,5 als 'medium effect' en een effectgrootte van groter dan of gelijk aan 0,8 als 'groot effect' (Cohen, 1988). Daarnaast is getoetst of deze steekproefverschillen ook gegeneraliseerd kunnen worden naar de doelpopulatie. Als volgens deze statistische toetsen het verschil ook van toepassing is op de doelpopulatie, spreken we van een significant verschil.

3.2 Verschillen tussen meisjes en jongens per vaardigheid

Tabellen 3.1 en 3.2 geven de effectgroottes weer van geslacht voor de vier schalen van respectievelijk Engels en Duits. Een negatieve effectgrootte betekent dat jongens gemiddeld hoger scoren dan meisjes en een positieve effectgrootte betekent dat meisjes gemiddeld hoger scoren dan jongens.

Tabel 3.1 *Effectgroottes van verschillen tussen meisjes en jongens voor de vier schalen van Engels*

Vaardigheid	Effectgrootte	Aanduiding
Luisteren	-0,18	geen effect
Lezen	-0,13	geen effect
Schrijven (communicatie)	0,07	geen effect
Schrijven (taal)	-0,01	geen effect

Jongens hebben voor Engels gemiddeld een hogere score dan meisjes voor luisteren, lezen en in schrijven voor wat betreft het aspect taal. Meisjes hebben gemiddeld een hogere score dan jongens in schrijven voor wat betreft het aspect communicatie. Deze verschillen zijn echter geen van alle statistisch significant en worden alle vier aangeduid als 'geen effect'.

Tabel 3.2 *Effectgroottes van verschillen tussen meisjes en jongens voor de vier schalen van Duits*

Vaardigheid	Effectgrootte	Aanduiding
Luisteren	0,12	geen effect
Lezen	0,16	geen effect
Schrijven (communicatie)	0,21	klein effect
Schrijven (taal)	0,22	klein effect

Meisjes hebben voor Duits gemiddeld een hogere score dan jongens voor alle vaardigheden, maar ook deze verschillen zijn geen van alle statistisch significant. Wel worden de effectgroottes voor de twee aspecten van schrijven aangeduid als 'klein effect'.

3.3 Verschillen tussen de schoolsoorten per vaardigheid

Tabellen 3.3 en 3.4 geven de effectgroottes weer van schoolsoort voor de vier schalen van respectievelijk Engels en Duits. De tabellen laten alleen effectgroottes zien van aan elkaar grenzende schoolsoorten. De effectgroottes van twee niet aangrenzende schoolsoorten zijn te berekenen door de betreffende effectgroottes bij elkaar op te tellen. Bijvoorbeeld, de effectgrootte van het verschil tussen vwo en vmbo-gl/tl voor Engels luisteren is $0,57 + 0,21 = 0,78$.

Tabel 3.3 *Effectgroottes van schoolsoort (vmbo-bb/kb; vmbo-gl/tl; havo; vwo) voor de vier schalen van Engels*

Vaardigheid	schoolsoorten	Effectgrootte	Aanduiding
Luisteren	vmbo-gl/tl – vmbo-bb/kb	0,60*	medium effect
	havo – vmbo-gl/tl	0,21	klein effect
	vwo – havo	0,57*	medium effect
Lezen	vmbo-gl/tl – vmbo-bb/kb	0,81*	groot effect
	havo – vmbo-gl/tl	0,17	geen effect
	vwo – havo	0,65	medium effect
Schrijven (communicatie)	vmbo-gl/tl – vmbo-bb/kb	0,71*	medium effect
	havo – vmbo-gl/tl	0,09	geen effect
	vwo – havo	0,41	klein effect
Schrijven (taal)	vmbo-gl/tl – vmbo-bb/kb	0,70*	medium effect
	havo – vmbo-gl/tl	0,34	klein effect
	vwo – havo	0,39	klein effect

* Het verschil tussen deze groepen is statistisch significant.

Er zijn voor Engels enkele opvallende resultaten. Het valt op dat de verschillen tussen de gemiddelde scores van de leerlingen in elkaar opvolgende schoolsoorten niet altijd statistisch significant zijn. De verschillen tussen de gemiddelde scores van vmbo-bb- en vmbo-kb-leerlingen enerzijds en die van vmbo-gl en vmbo-tl-leerlingen anderzijds zijn echter voor alle vaardigheden statistisch significant. De effectgroottes van deze verschillen worden aangeduid als ‘medium effect’ en het verschil voor lezen zelfs als ‘groot effect’. Bij luisteren is ook het verschil tussen havo en vwo statistisch significant; ook dit verschil wordt aangeduid als ‘medium effect’.

Het aantal leerlingen voor Duits in de categorie vmbo-bb en -kb dat deelgenomen heeft aan het onderzoek was te gering om conclusies ten aanzien van deze categorie leerlingen goed te kunnen onderbouwen. Weinig leerlingen in vmbo-bb en -kb hebben Duits – dat voor hen een keuzevak is – in hun vakkenpakket. Dit geringe aantal leerlingen in vmbo-bb en -kb zorgt ervoor dat verschillen van deze categorie leerlingen met andere categorieën niet statistisch significant zullen zijn, maar heeft geen invloed op de effectgroottes. Deze effectgroottes dienen daarom met voorzichtigheid te worden geïnterpreteerd.

Tabel 3.4 *Effectgroottes van schoolsoort (vmbo-bb/kb; vmbo-gl/tl; havo; vwo) voor de vier schalen van Duits*

Vaardigheid	schoolsoorten	Effectgrootte	Aanduiding
Luisteren	vmbo-gl/tl – vmbo-bb/kb	0,26	klein effect
	havo – vmbo-gl/tl	0,02	geen effect
	vwo – havo	0,72*	medium effect
Lezen	vmbo-gl/tl – vmbo-bb/kb	0,56	medium effect
	havo – vmbo-gl/tl	0,22	klein effect
	vwo – havo	0,70*	medium effect
Schrijven (communicatie)	vmbo-gl/tl – vmbo-bb/kb	0,53	medium effect
	havo – vmbo-gl/tl	0,10	geen effect
	vwo – havo	0,58*	medium effect
Schrijven (taal)	vmbo-gl/tl – vmbo-bb/kb	1,41	groot effect
	havo – vmbo-gl/tl	-0,12	geen effect
	vwo – havo	0,68*	medium effect

* Het verschil tussen deze groepen is statistisch significant.

Voor Duits valt op dat de verschillen tussen de gemiddelde scores tussen vmbo enerzijds en havo/vwo anderzijds statistisch niet significant zijn. Ook worden de verschillen tussen vmbo-gl/tl en havo meestal als ‘geen effect’ aangeduid. Alleen het verschil voor lezen kan als ‘klein effect’ omschreven worden, maar ook dit verschil is niet statistisch significant. Een verklaring is wellicht te vinden in het feit dat leerlingen in het vmbo het vak gekozen hebben; leerlingen die Duits hebben laten vallen in het vmbo maken geen deel uit van de doelpopulatie. Voor de havo- en vwo-leerlingen is Duits verplicht. Daarbij komt dat de vmbo-leerlingen gemiddeld een jaar ouder zijn dan havo/vwo-leerlingen in de doelpopulatie en over het algemeen ook een jaar langer Duits onderwezen hebben gekregen. De verschillen tussen havo- en vwo-leerlingen voor Duits zijn voor alle vaardigheden statistisch significant en worden aangeduid als ‘medium effect’. Het verschil tussen vmbo-bb/kb en vmbo-gl/tl voor het taalaspect van schrijven wordt weliswaar aangeduid als ‘groot effect’, maar is niet statistisch significant. Dit is te verklaren

door het feit dat het aantal leerlingen in vmbo-bb/kb in de steekproef voor Duits erg klein is, wat ervoor zorgt dat verschillen minder snel statistisch significant zijn.

3.4 Verschillen tussen autochtone en allochtone leerlingen per vaardigheid

In de ESLC is aan de deelnemende leerlingen een leerlingenvragenlijst voorgelegd waarin hun is gevraagd aan te geven of zijzelf, hun moeder en vader in of buiten Nederland zijn geboren. Hierop zijn in de ESLC de definities van autochtonen en allochtonen van de eerste en tweede generatie gebaseerd. Een allochtoon van de eerste generatie is iemand die zelf niet in Nederland is geboren. Een allochtoon van de tweede generatie is iemand van wie ten minste één van de ouders niet in Nederland is geboren. Nederland hoort tot de deelnemende landen waarin meer dan 10 procent van de leerlingen een immigratieachtergrond hebben.

Tabellen 3.5 en 3.6 geven de effectgroottes weer van immigratieachtergrond voor de vier schalen van respectievelijk Engels en Duits. De tabellen laten alleen effectgroottes zien van aan elkaar grenzende categorieën. De effectgroottes van de twee niet aangrenzende categorieën zijn te berekenen door de betreffende effectgroottes bij elkaar op te tellen. Bijvoorbeeld, de effectgrootte van het verschil tussen autochtone leerlingen en eerste generatie allochtone leerlingen voor Duits lezen is $0,46 - 0,25 = 0,21$.

Tabel 3.5 Effectgroottes van immigratieachtergrond (autochtoon; tweede generatie allochtoon; eerste generatie allochtoon) voor de vier schalen van Engels

Vaardigheid	Immigratieachtergrond	Effectgrootte	Aanduiding
Luisteren	autochtoon – 2e generatie	0,36	klein effect
	2e generatie – 1e generatie	0,04	geen effect
Lezen	autochtoon – 2e generatie	0,12	geen effect
	2e generatie – 1e generatie	0,45	klein effect
Schrijven (communicatie)	autochtoon – 2e generatie	0,22	klein effect
	2e generatie – 1e generatie	0,09	geen effect
Schrijven (taal)	autochtoon – 2e generatie	0,26	klein effect
	2e generatie – 1e generatie	0,03	geen effect

Het blijkt dat de scores voor Engels van autochtone leerlingen gemiddeld het hoogst zijn. Daarna volgen die van de allochtone leerlingen van de tweede generatie gevolgd door die van de eerste generatie. De verschillen zijn echter geen van alle statistisch significant. Wel worden vier verschillen aangeduid als 'klein effect'.

Tabel 3.6 *Effectgroottes van immigratieachtergrond (autochtoon; tweede generatie allochtoon; eerste generatie allochtoon) voor de vier schalen van Duits*

Vaardigheid	Immigratieachtergrond	Effectgrootte	Aanduiding
Luisteren	autochtoon – 2e generatie	0,46	klein effect
	2e generatie – 1e generatie	0,04	geen effect
Lezen	autochtoon – 2e generatie	0,46	klein effect
	2e generatie – 1e generatie	-0,25	klein effect
Schrijven (communicatie)	autochtoon – 2e generatie	0,14	geen effect
	2e generatie – 1e generatie	0,30	klein effect
Schrijven (taal)	autochtoon – 2e generatie	0,08	geen effect
	2e generatie – 1e generatie	-0,03	geen effect

Voor Duits zijn bij lezen en bij schrijven, aspect taal, de gemiddelde scores van tweede generatie allochtonen lager dan die van de eerste generatie allochtonen. Autochtone leerlingen scoren gemiddeld hoger dan allochtone leerlingen voor alle vaardigheden. Overigens zijn geen van de verschillen statistisch significant. Wel worden vier verschillen aangeduid als 'klein effect'.

3.5 De relatie van het opleidingsniveau van de ouders met taalvaardigheid

De variabele 'Opleidingsniveau van de ouders' is gebaseerd op enkele vragen in de leerlingen-vragenlijst naar de hoogst behaalde opleiding van de vader en moeder. Van deze twee opleidingsniveaus is de hoogste genomen en deze is vervolgens omgezet in 'Het hoogste opleidingsniveau van de ouders in jaren'.

Vervolgens is met behulp van regressieanalyses bepaald wat de correlatie is tussen 'Het hoogste opleidingsniveau van de ouders in jaren' en scores van leerlingen op de vaardigheidsschalen.

Voor Engels zijn de correlaties met alle vaardigheden statistisch significant. Dit betekent dat het opleidingsniveau van de ouders positief gecorreleerd is met de scores van leerlingen voor Engels luisteren, lezen en de twee aspecten van schrijven. Voor Duits zijn de correlaties van het opleidingsniveau van de ouders met de twee aspecten van schrijven niet statistisch significant. De correlaties van het opleidingsniveau van de ouders met Duits luisteren en lezen zijn wel statistisch significant.

3.6 Samenvatting van belangrijkste verschillen

De belangrijkste verschillen tussen de categorieën leerlingen die we in dit hoofdstuk hebben beschreven zijn:

- Geen van de verschillen tussen meisjes en jongens zijn statistisch significant. Wel is opvallend dat de gemiddelde scorepatronen van meisjes en jongens voor Engels en Duits van elkaar verschillen: Jongens zijn beter in Engels dan meisjes en meisjes beter in Duits dan jongens

- Voor Engels zijn de verschillen tussen de gemiddelde scores van vmbo-bb- en vmbo-kb-leerlingen enerzijds en die van vmbo-gl en vmbo-tl-leerlingen anderzijds voor alle vaardigheden statistisch significant. Bij luisteren zijn ook de verschillen tussen havo en vwo statistisch significant
- Voor Duits zijn slechts de verschillen tussen de gemiddelde scores van havo- en vwo-leerlingen voor alle vaardigheden statistisch significant
- De scores voor Engels van autochtone leerlingen zijn gemiddeld het hoogst, daarna die van de allochtone leerlingen van de tweede generatie, gevolgd door die van de eerste generatie. De verschillen zijn echter geen van alle statistisch significant
- Autochtone leerlingen scoren gemiddeld hoger dan allochtone leerlingen voor alle vaardigheden van Duits, maar de verschillen zijn niet statistisch significant
- Het opleidingsniveau van de ouders is positief gecorreleerd met Engelse luister-, lees- en schrijfvaardigheid en met Duitse luister- en leesvaardigheid van de leerlingen.

4 Vergelijking tussen de organisatie van onderwijs in Engels en Duits

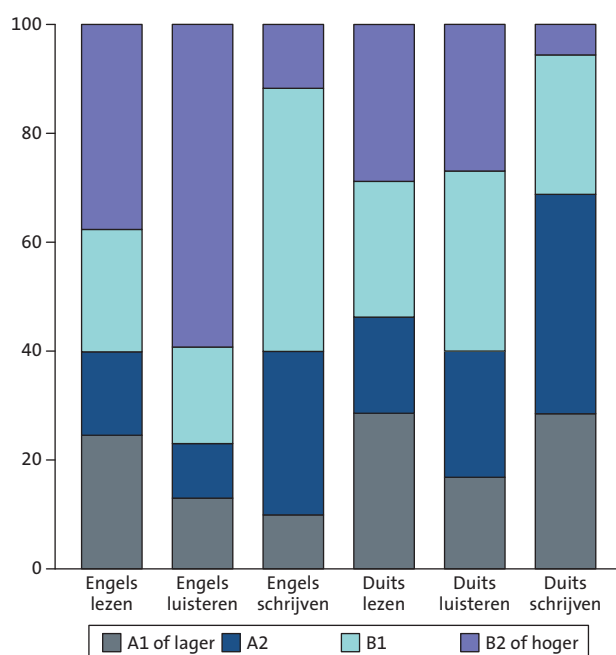
4 Vergelijking tussen de organisatie van onderwijs in Engels en Duits

4.1 Inleiding

Omdat in de ESLC alleen leerlingen zijn getest die Engels of Duits in hun vakkenpakket hebben dient er bij het vergelijken van de ERK-niveaus van de leerlingen voor deze talen rekening te worden gehouden met het feit dat Engels voor alle leerlingen in 3 havo/vwo en 4 vmbo een verplicht vak is en dat Duits dat alleen is voor leerlingen in 3 havo/vwo. Leerlingen in 4 vmbo die Duits niet meer in hun pakket hebben behoren dus niet tot de doelpopulatie, waardoor de doelpopulatie voor Duits uit relatief meer havo/vwo-leerlingen bestaat dan de doelpopulatie voor Engels.

Figuur 4.1 laat zien dat voor alle drie de vaardigheden – maar vooral voor luistervaardigheid – een hoger percentage leerlingen minimaal B2-niveau heeft gehaald voor Engels dan voor Duits. Dit ondanks het feit dat vmbo-leerlingen die Duits niet in hun vakkenpakket gekozen hebben – wellicht leerlingen die minder goed zouden presteren – in de doelpopulatie ontbreken. Dit heeft vele mogelijke oorzaken die kunnen liggen binnen de beleidszaken die we in de ESLC onderzocht hebben, maar ook daarbuiten. Om een tipje van de sluier van mogelijke oorzaken op te lichten beschrijven we in dit hoofdstuk de verschillen in de organisatie van het onderwijs in Engels en Duits. Als er in dit hoofdstuk gesproken wordt over verbanden van contextvariabelen met de vaardigheden van leerlingen dan betreft het de verbanden binnen Nederland, tenzij anders vermeld.

Figuur 4.1 ERK-niveaus van Nederlandse leerlingen voor Engels en Duits



4.2 Een vroege start van vreemdetalenonderwijs

De leerlingen in de doelpopulatie van Duits hebben over het algemeen korter les gehad in de doeltaal (meestal vanaf leerjaar 2 van het voortgezet onderwijs) dan leerlingen in de doelpopulatie van Engels (meestal vanaf groep 7 van het basisonderwijs). Leerlingen in de doelpopulatie van de ESLC hebben dus gemiddeld drie jaar minder les gehad in Duits dan in Engels. De hoeveelheid lessen Engels en Duits die de leerlingen in de doelpopulatie per week zeggen te hebben verschilt niet zoveel van elkaar in Nederland; gemiddeld 2,9 klokuren per week voor Engels en 2,8 klokuren per week voor Duits. Ook de tijd die leerlingen zeggen te besteden aan het voorbereiden van toetsen en opdrachten en de tijd die ze besteden aan huiswerk voor de doeltaal verschillen vrijwel niet voor de twee talen.

4.3 Aantal en volgorde van geleerde vreemde talen

Het aantal moderne vreemde talen dat leerlingen zeggen te leren of geleerd te hebben in het basisonderwijs of voortgezet onderwijs is hoger voor leerlingen in de doelpopulatie voor Duits dan voor Engels.

Voor het merendeel van de leerlingen is Engels de eerste vreemde taal die ze onderwezen hebben gekregen. De meerderheid van de leerlingen in de doelpopulatie voor Duits zegt in twee andere vreemde talen les te hebben gehad voordat ze Duits als vak kregen.

4.4 Mogelijkheid/gelegenheid om informeel talen te leren

Gemiddeld gezien schatten leerlingen de kennis van hun ouders van Engels hoger in dan van Duits. Ook gebruiken leerlingen gemiddeld vaker Engels thuis dan Duits, al komt dit voor beide talen weinig voor. Wel komen leerlingen door twee keer zoveel verschillende situaties in contact met Engels (gemiddeld 2,4 situaties) als met Duits (gemiddeld 1,2 situaties), bijvoorbeeld door vrienden die in een respectievelijk Engels- of Duitstalig land wonen. Ook komen leerlingen veel meer in contact met Engels dan Duits via traditionele en nieuwe media. Daar staat tegenover dat leerlingen juist vaker met hun familie naar een Duitssprekend land reizen dan naar een Engelssprekend land.

4.5 Taalspecialisatie van de school

Er zijn meer scholen die zeggen verrijkingslessen aan te bieden voor Engels dan voor Duits (meer dan 80 procent van de havo/vwo-scholen en een kwart van de vmbo-scholen voor Engels en een kwart van de havo/vwo-scholen en geen enkele vmbo-school voor Duits). Ook zeggen meer scholen bijlessen aan te bieden voor Engels dan voor Duits; meer dan 80 procent van de havo/vwo-scholen en driekwart van de vmbo-scholen voor Engels en de helft van de havo/vwo-scholen en iets meer dan een derde van de vmbo-scholen voor Duits.

Er zijn ook iets meer leerlingen die aangeven bijlessen of verrijkingslessen te volgen voor Engels dan voor Duits (8,7 en 5,5 procent bijlessen en 9,3 en 4,5 procent verrijkingslessen voor respectievelijk Engels en Duits), maar deze verschillen zijn niet significant.

4.6 ICT-gebruik ter ondersteuning van vreemdetalenonderwijs

Er zijn geen verschillen gevonden tussen docenten Engels en Duits in het ICT-gebruik voor onderwijs buiten de lessen, maar binnen de lessen gebruiken docenten Engels vaker ICT dan docenten Duits. Leerlingen gebruiken thuis iets vaker ICT voor het leren van Engels dan voor het leren van Duits. Dit geldt voor alle in de vragenlijst genoemde doelen, maar de verschillen tussen Engels en Duits zijn het grootst voor computergebruik voor het opzoeken van informatie voor huiswerk of opdrachten voor de doeltaal, om de doeltaal te leren spreken, om de gesproken doeltaal te leren begrijpen en om teksten in de doeltaal te leren lezen. ICT-gebruik door leerlingen voor het leren van de betreffende vreemde taal heeft echter juist een negatieve relatie met de vaardigheden in die taal. Hoe dit te verklaren is behoeft nader onderzoek. Mogelijk wordt ICT vooral remediërend ingezet voor het leren van de doeltaal.

4.7 Personeel uit andere taalgebieden

Meer docenten Duits hebben de doeltaal als moedertaal dan docenten Engels; respectievelijk 22 en 8 procent van de docenten. Overigens is er in de ESLC geen positieve of negatieve relatie aangetoond tussen de doeltaal als moedertaal van docenten en de taalvaardigheden van leerlingen.

4.8 Aanpak van het vreemdetalenonderwijs

Van de vier communicatieve vaardigheden wordt in Nederland voor beide talen de meeste nadruk gelegd op lezen en daarna op luisteren; dit geldt nog sterker voor Engels dan voor Duits. Docenten Duits leggen relatief weinig nadruk op schrijven. Dit is mogelijk één van de verklaringen voor het feit dat de helft minder Nederlandse leerlingen B1-niveau of hoger halen voor schrijven in Duits dan in Engels (respectievelijk 32 en 60 procent). Overigens is in Nederland de relatie van de nadruk op schrijven met Duitse en Engelse schrijfvaardigheid positief, maar niet significant.

Van vier aspecten van taalonderwijs Cultuur en Literatuur, Grammatica, Uitspraak en Woordenschat wordt in Nederland op de eerstgenoemde (Cultuur en Literatuur) relatief de minste nadruk gelegd en op de laatstgenoemde (Woordenschat) relatief de meeste nadruk. Docenten Engels leggen relatief minder nadruk op uitspraak dan docenten Duits.

Docenten Duits wijzen gemiddeld vaker op overeenkomsten tussen de doeltaal en andere bij de leerlingen bekende talen dan docenten Engels; dit verschil is statistisch significant. Voor Duits hangt het wijzen op overeenkomsten tussen talen significant positief samen met de taalcomponent van schrijfvaardigheid. Voor Engels hangt dit juist negatief samen met scores op alle taalvaardigheden, maar voor geen van de vaardigheden is dit verband significant. In de resultaten van de ESLC vinden we dus geen aanleiding om het wijzen op overeenkomsten tussen Engels en andere talen te bevorderen.

De frequentie waarin de doeltaal gesproken wordt tijdens de lessen door zowel docenten als leerlingen – zoals gerapporteerd door de leerlingen – is significant hoger voor Engels dan voor Duits. Voor beide talen valt hierin echter nog veel te verbeteren, zoals vermeld in hoofdstuk 2. In landen waar de doeltaal al vaker gesproken wordt tijdens de lessen dan in Nederland, hangt deze frequentie significant positief samen met scores op alle geteste vaardigheden.

Nederlandse leerlingen vinden het leren van de Engelse taal gemiddeld veel nuttiger dan het leren van de Duitse taal. Ook vinden ze het leren van Engels makkelijker dan het leren van Duits. Dit laatste geldt vooral voor leerlingen in leerjaar 3 van havo en vwo: Duits wordt door leerlingen in havo en vwo als moeilijker beoordeeld dan Engels. Ook beoordelen Nederlandse leerlingen hun lesboeken voor Engels iets positiever dan hun lesboeken voor Duits. Daarnaast beoordelen ze ook hun Engelse lessen positiever dan hun Duitse lessen. Dat laatste verschil doet zich met name voor binnen havo/vwo. Docenten Engels en Duits worden door Nederlandse leerlingen even positief beoordeeld.

Tabel 4.1 *Waarom leer je Engels\Duits?*

Doeltaal	Omdat het een verplicht vak is	Omdat een vreemde taal leren verplicht is en ik Engels\Duits heb gekozen	Omdat ik het als keuzevak heb gekozen
Engels			
vmbo	89%	9%	2%
havo/vwo	91%	7%	2%
Duits			
vmbo	11%	19%	70%
havo/vwo	85%	11%	4%

Zoals in Tabel 4.1 te zien is zegt rond de 90 procent van de leerlingen Engels te leren omdat het een verplicht vak is. In principe zou Engels voor alle leerlingen in de doelpopulatie een verplicht vak moeten zijn, maar 10 procent van de leerlingen heeft kennelijk het idee hierin een keuze te hebben gehad. Duits is in de praktijk voor leerlingen in leerjaar 3 van havo of vwo ook een verplicht vak, maar hier doet zich hetzelfde voor; 15 procent van de leerlingen denkt hier een keuze in te hebben gehad. Voor vmbo-leerlingen in leerjaar 4 is Duits niet verplicht, maar 10 procent van de vmbo-leerlingen denkt dat dit wel het geval is.

4.9 De scholing en specialisatie van docenten

In de Tabel 4.2 is te vinden in hoeverre docenten gespecialiseerd zijn in het onderwijzen van vreemde talen.

Tabel 4.2 *Specialisatie van de docenten*

Doeltaal	Geen bevoegdheid	Gespecialiseerd in talen en één ander vak	Volledig gespecialiseerd in talen	Volledig gespecialiseerd in de doeltaal
Engels	9%	4%	30%	58%
Duits	1%	17%	10%	73%

Negen procent van de docenten Engels in Nederland zegt onbevoegd te zijn voor alle vakken, tegenover slechts één procent van de docenten Duits. Dertig procent van de docenten Engels is volledig gespecialiseerd in talen, maar hier hoort Engels niet altijd bij; 58 procent is volledig

gespecialiseerd in Engels (en dus niet bevoegd voor andere vakken). Docenten Duits zijn naast hun bevoegdheid voor één of meerdere talen iets vaker ook bevoegd voor een ander vak (17 procent); 73 procent van de docenten Duits zegt echter volledig gespecialiseerd te zijn in het onderwijzen van Duits.

4.10 Een periode van werk of studie in een ander land voor docenten

Geen enkele school in Nederland heeft aangegeven dat het afgelopen schooljaar docenten Duits voor meer dan een maand in het buitenland zijn geweest voor werk of studie. Zeven procent van de scholen geeft aan dat één of meer van de docenten Engels het afgelopen schooljaar voor meer dan een maand in het buitenland zijn geweest voor werk of studie.

4.11 Samenvatting van belangrijkste verschillen

De belangrijkste verschillen tussen onderwijs in en het leren van Engels en Duits die we in dit hoofdstuk hebben beschreven zijn:

- Een hoger percentage leerlingen op minimaal B2-niveau voor Engels dan voor Duits, vooral voor luistervaardigheid
- Een vroegere start van onderwijs in Engels (meestal groep 7 van het basisonderwijs) dan Duits (leerjaar 2 van voortgezet onderwijs)
- Meer talen geleerd voordat men start met het leren van Duits (gemiddeld twee vreemde talen eerder geleerd) dan Engels (meestal de eerste vreemde taal)
- Informeel (thuis, in hun woonomgeving en via traditionele en nieuwe media) meer gebruik van en in contact komen met Engels dan Duits
- Meer docenten Duits hebben de doeltaal als moedertaal dan docenten Engels
- Docenten Duits leggen relatief weinig nadruk op schrijven
- Voor Duits hangt het wijzen op overeenkomsten tussen talen significant positief samen met de taalcomponent van schrijfvaardigheid
- De frequentie waarin de doeltaal gesproken wordt tijdens de lessen is hoger voor Engels dan voor Duits
- Nederlandse leerlingen vinden het leren van de Engelse taal gemiddeld nuttiger dan het leren van de Duitse taal
- Duits wordt door leerlingen in havo/vwo als moeilijker beoordeeld dan Engels
- Nederlandse leerlingen beoordelen hun lesboeken en lessen voor de doeltaal iets positiever voor Engels dan voor Duits
- Docenten Engels zijn relatief vaker onbevoegd (9 procent) dan docenten Duits (1 procent)
- Docenten Engels zijn het afgelopen schooljaar iets vaker voor meer dan een maand in het buitenland geweest voor werk of studie (7 procent van de scholen) dan docenten Duits (0 procent van de scholen).

5 Een versterkt talenprofiel en tweetalig onderwijs in Nederland

5 Een versterkt talenprofiel en tweetalig onderwijs in Nederland

5.1 Inleiding

Een versterkt talenprofiel wordt in de ESLC gekenmerkt door een breder talenaanbod van scholen dan normaal of vereist, kleinere klassen voor talenonderwijs dan normaal of vereist, het verplichten van meer talen dan in het curriculum is voorgeschreven, een eerdere start van vreemdetalenonderwijs dan normaal of vereist of extra activiteiten gericht op talenonderwijs buiten het curriculum om. Deze opties worden relatief weinig aangeboden op Nederlandse scholen. Hierbij moeten we wel in gedachten nemen dat - in vergelijking met andere Europese landen - Nederlandse scholen al een relatief groot aantal talen aanbieden, dat Nederlandse leerlingen al een meer dan gemiddeld aantal vreemde talen onderwezen krijgen en dat Nederlandse scholen voor voortgezet onderwijs (waarvan de schoolleiders zijn ondervraagd) geen mogelijkheid hebben eerder te beginnen met vreemdetalenonderwijs, omdat dit al op de basisschool start. In paragraaf 5.2 beschrijven we welke opties voor een versterkt talenprofiel Nederlandse scholen het meest aanbieden en welke activiteiten gerelateerd aan vreemdetalenonderwijs op Nederlandse scholen het meest georganiseerd worden. Hierbij dient rekening te worden gehouden met het feit dat slechts een laag percentage van de Nederlandse schoolleiders de vragenlijst heeft ingevuld.

Het aantal scholen dat tweetalig onderwijs aanbiedt in Nederland stijgt de laatste jaren gestaag. Nederlandse scholen met tweetalig onderwijs richten zich vrijwel altijd op Engels. Op dit moment richten zich slechts twee scholen qua tweetalig onderwijs op Duits. In Nederland zijn 127 scholen lid van het netwerk voor tweetalig onderwijs (tto). De meeste van deze scholen hebben een two-afdeling, waarvan ongeveer 25 ook met thavo. Vijftien van deze scholen hebben een vmbo-afdeling ¹. In paragraaf 5.3 worden analyses beschreven die specifiek gericht zijn op tweetalig onderwijs.

5.2 Scholen met een versterkt talenprofiel

In Tabel 5.1 staan de percentages scholen die verschillende opties aanbieden voor een versterkt talenprofiel. Dat percentages soms afwijken voor de twee doelpopulaties is te verklaren door het feit dat de doelpopulatie voor Duits verhoudingsgewijs meer havo/vwo-scholen bevat dan de doelpopulatie voor Engels. Dit komt doordat vmbo-scholen soms (vrijwel) geen leerlingen in leerjaar 4 hebben met Duits in hun vakkenpakket, met name de scholen die alleen basis- en kaderberoepsgerichte leerwegen aanbieden. De percentages die zijn weergegeven voor de doelpopulatie voor Engels geven hierdoor een beter beeld van Nederlandse scholen dan de percentages die zijn weergegeven voor de doelpopulatie voor Duits.

1 Zie de website van het Europees platform en tto '<http://www.europeesplatform.nl/sf.mcgi?2645&cat=643>'.

Tabel 5.1 Biedt uw school het volgende aan ter bevordering van het leren van talen?

	Doelpopulatie Engels	Doelpopulatie Duits
Tweetalig onderwijs (Content and Language Integrated Learning)	14%	15%
De klassen voor vreemde talen zijn kleiner dan normaal of vereist	4%	0%
Er is een breder aanbod aan talen dan normaal of vereist	33%	39%
Er worden meer uren besteed aan vreemdetalenonderwijs dan normaal of vereist	22%	18%
Leerlingen kunnen meer talen kiezen dan normaal of vereist	24%	35%
Er worden meer buitenschoolse activiteiten met betrekking tot talenonderwijs georganiseerd dan normaal of vereist	32%	36%
Lessen in vreemde talen worden al in lagere leerjaren aangeboden dan normaal of vereist	16%	11%

Tabel 5.1 laat zien dat van de verschillende manieren waarop scholen zich kunnen profileren met een versterkt taalprofiel ‘Een breder aanbod aan talen dan normaal of vereist’ en ‘Meer buitenschoolse activiteiten met betrekking tot talenonderwijs dan normaal of vereist’ op Nederlandse scholen het meeste voorkomen; allebei op ongeveer een derde van de scholen. Op een kwart van de scholen kunnen leerlingen meer talen kiezen dan normaal of vereist en op iets meer dan een vijfde van de scholen worden meer uren besteed aan vreemdetalenonderwijs dan normaal of vereist. Het komt zelden voor op Nederlandse scholen dat klassen voor vreemde talen kleiner zijn dan normaal of vereist.

In Tabel 5.2 staan de percentages scholen die verschillende activiteiten aanbieden gerelateerd aan vreemdetalenonderwijs. Ook voor deze tabel geldt dat de percentages die zijn weergegeven voor de doelpopulatie voor Engels het beste beeld geven van Nederlandse scholen.

Tabel 5.2 *Zijn in de afgelopen drie jaar de volgende activiteiten op uw school georganiseerd?*

	Helemaal niet	In één schooljaar	In twee schooljaren	In drie schooljaren
Doelpopulatie Engels				
Samenwerkingsprojecten met buitenlandse scholen	45%	12%	14%	29%
Talenclubs	86%	14%	0%	0%
Taalwedstrijden	67%	16%	9%	8%
Europese Dag van de Talen	76%	9%	9%	6%
Buitenschoolse taalprojecten	50%	23%	9%	19%
Het corresponderen met leerlingen in het buitenland via brieven, e-mail of MSN	58%	6%	10%	26%
Excursies in het teken van talenonderwijs	29%	23%	15%	34%
Doelpopulatie Duits				
Samenwerkingsprojecten met buitenlandse scholen	60%	6%	6%	28%
Talenclubs	100%	0%	0%	0%
Taalwedstrijden	52%	20%	20%	9%
Europese Dag van de Talen	72%	20%	8%	0%
Buitenschoolse taalprojecten	58%	11%	15%	17%
Het corresponderen met leerlingen in het buitenland via brieven, e-mail of MSN	39%	17%	28%	16%
Excursies in het teken van talenonderwijs	38%	7%	1%	54%

In Tabel 5.2 is te zien dat op ongeveer de helft van de Nederlandse scholen in twee of drie van de afgelopen jaren excursies zijn georganiseerd in het teken van talenonderwijs. Samenwerkingsprojecten met buitenlandse scholen en correspondentie tussen Nederlandse leerlingen en leerlingen in het buitenland via brieven, e-mail of MSN zijn in de afgelopen drie jaar op meer dan een derde van de scholen minstens twee keer georganiseerd.

In Tabel 5.3 staan de percentages scholen die schoolreizen naar het buitenland en uitwisselingen met scholen in het buitenland organiseren. Aangezien de vragen specifiek op de doeltaal gericht zijn dienen de percentages voor de doelpopulaties van Engels en Duits wel afzonderlijk geïnterpreteerd te worden.

Tabel 5.3. *Zijn in de afgelopen drie schooljaren op uw school de volgende reizen of bezoeken georganiseerd?*

	Helemaal niet	In één schooljaar	In twee schooljaren	In drie schooljaren
Doelpopulatie Engels				
Schoolreizen naar een Engelstalig land	32%	43%	3%	23%
Schoolreizen naar een niet-Engelstalig land	13%	31%	8%	48%
Bezoek aan uw school van een schoolklas uit een Engelstalig land	88%	5%	2%	5%
Bezoek aan uw school van een schoolklas uit een niet-Engelstalig land	44%	14%	24%	18%
Doelpopulatie Duits				
Schoolreizen naar een Duitstalig land	30%	28%	2%	41%
Schoolreizen naar een niet-Duitstalig land	20%	24%	15%	41%
Bezoek aan uw school van een schoolklas uit een Duitstalig land	63%	30%	3%	4%
Bezoek aan uw school van een schoolklas uit een niet-Duitstalig land	49%	25%	4%	22%

Zoals in Tabel 5.3 is weergegeven zijn op bijna de helft van de Nederlandse scholen in de doelpopulatie voor Engels de laatste drie jaren ieder jaar schoolreizen georganiseerd naar een niet-Engelstalig land. Schoolreizen naar een Engelstalig land zijn op een kwart van de scholen georganiseerd. In de doelpopulatie voor Duits heeft ruim 40 procent van de scholen de laatste drie jaren ieder jaar schoolreizen georganiseerd naar een niet-Duitstalig land en ook ruim 40 procent van de scholen naar een Duitstalig land.

Bezoeken aan de school door een schoolklas uit een land waar ze een andere taal dan de doeltaal spreken is de afgelopen drie jaren door een vijfde van de Nederlandse scholen in beide doelpopulaties georganiseerd. Bezoeken aan de school door een schoolklas uit een land waar ze de doeltaal spreken is de afgelopen drie jaren in beide doelpopulaties zelden in alle jaren georganiseerd.

5.3 Scholen met tweetalig onderwijs

In de vragenlijst aan de schoolleiders is gevraagd of hun school tweetalig onderwijs aanbiedt, maar niet in welke schoolsoorten tweetalig onderwijs wordt aangeboden. Als een school vwo aanbiedt en tweetalig onderwijs, zijn we ervan uitgegaan dat tweetalig onderwijs op het vwo aangeboden wordt. Op basis van deze assumptie hebben we de scholen die tweetalig onderwijs aanbieden geselecteerd uit de steekproef voor Engels en de vwo-leerlingen van die scholen vergeleken met andere vwo-leerlingen voor wat betreft hun prestaties op de toetsen en hun antwoorden op enkele vragen uit de leerlingenvragenlijst. De resultaten van deze vergelijking worden in deze paragraaf beschreven.

Tabel 5.4 geeft de effectgroottes weer van verschillen tussen vwo-leerlingen op tto-scholen en vwo-leerlingen op scholen die geen tto aanbieden voor de vier vaardigheidsschalen van Engels. Voor een uitleg van de betekenis van effectgroottes, zie hoofdstuk 3.

Tabel 5.4 Effectgroottes van verschillen tussen vwo-leerlingen op scholen die wel en geen tto aanbieden voor de vier vaardigheidsschalen van Engels

Vaardigheidsschaal	Effectgrootte	Aanduiding
Luisteren	0.26	klein effect
Lezen	0.37	klein effect
Schrijven (communicatie)	0.61	medium effect
Schrijven (taal)	0.22	klein effect

Tabel 5.4 laat zien dat de verschillen tussen vwo-leerlingen op tto-scholen en vwo-leerlingen op scholen die geen tto aanbieden kunnen worden aangeduid als ‘klein effect’ voor luisteren, lezen en het taalaspect van schrijven en als ‘medium effect’ voor het communicatieaspect van schrijven. Hierbij dienen we in gedachten te houden dat tto-scholen vaak de ‘betere’ leerlingen aantrekken en in sommige gevallen nieuwe leerlingen selecteren op basis van basisschooladvies, eindtoetsscore en/of een motivatiegesprek.

Geen van de verschillen in Tabel 5.4 is statistisch significant; dit komt mede doordat de groep vwo-leerlingen op de vijf tto-scholen in de steekproef erg klein is. Daarnaast volgen over het algemeen niet alle vwo-leerlingen op een school die tto aanbiedt ook daadwerkelijk tto. Aangezien er in de leerlingenvragenlijst niet gevraagd is naar deelname aan tto kunnen we deze groepen leerlingen niet van elkaar onderscheiden.

Naast verschillen tussen de vaardigheden van leerlingen hebben we ook naar verschillen tussen gemiddelden van contextvariabelen gekeken. De contextvariabelen die we in deze analyse hebben meegenomen zijn: De frequentie waarmee de leraar Engels spreekt tijdens de Engelse lessen, de frequentie waarmee de leerlingen Engels spreken tijdens de Engelse lessen, de hoeveelheid lestijd voor Engels per week, het volgen van verrijkingslessen voor Engels, deelname aan schoolreizen naar het buitenland en bezoeken van een school uit het buitenland en deelname aan taalprojecten op school. Slechts het verschil in de frequentie waarmee de leerlingen Engels spreken tijdens de Engelse lessen is statistisch significant. Dit betekent dat in de Engelse lessen in het vwo op tto-scholen vaker dan op scholen die geen tto aanbieden Engels gesproken wordt door de leerlingen.

5.4 Samenvatting van belangrijkste bevindingen

De belangrijkste bevindingen voor Nederlandse scholen wat betreft een versterkt talenprofiel en het aanbieden van tweetalig onderwijs die we in dit hoofdstuk hebben beschreven zijn:

- Een breder aanbod aan talen en meer buitenschoolse activiteiten met betrekking tot talenonderwijs dan normaal of vereist worden op ongeveer een derde van de Nederlandse scholen aangeboden
- Zelden zijn op Nederlandse scholen klassen voor vreemde talen kleiner dan normaal
- Op de helft van de Nederlandse scholen zijn in twee of drie van de afgelopen jaren excursies georganiseerd in het teken van talenonderwijs
- Samenwerkingsprojecten met buitenlandse scholen en het corresponderen van Nederlandse leerlingen met leerlingen in het buitenland zijn de afgelopen drie jaren op meer dan een

derde van de scholen minstens twee keer georganiseerd

- Op bijna de helft van de Nederlandse scholen in de doelpopulatie voor Engels zijn de laatste drie jaren ieder jaar schoolreizen georganiseerd naar een niet-Engelstalig land. Schoolreizen naar een Engelstalig land zijn op iets minder dan een kwart van de scholen georganiseerd
- In de doelpopulatie voor Duits heeft ruim 40 procent van de scholen de laatste drie jaren ieder jaar schoolreizen georganiseerd naar een niet-Duitstalig land en ook ruim 40 procent van de scholen naar een Duitstalig land
- In de steekproef scoren vwo-leerlingen op tto-scholen hoger op de Engelse vaardigheden dan vwo-leerlingen op scholen die geen tto aanbieden; dit is een 'medium effect' voor het communicatieaspect van schrijven en een 'klein effect' voor de andere vaardigheden
- In de Engelse lessen in het vwo op tto-scholen wordt vaker Engels gesproken door de leerlingen dan op scholen die geen tto aanbieden.

6 Referenties

Referenties

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

European Commission (2012). *First European Survey on Language Competences: Final Report*. Brussels: European Commission.

[http://www.google.nl/url?sa=t&rct=j&q=european%20commission%20\(2012\).%20first%20european%20survey%20on%20language%20competences%3A%20final%20report.%20brussels%3A%20european%20commission.&source=web&cd=3&ved=0CEwQFjAC&url=http%3A%2F%2Fec.europa.eu%2Flanguages%2Feslc%2Fdocs%2Fen%2Ffinal-report-escl_en.pdf&ei=lt01UPSMCaqj0QXgqoHQDQ&usg=AFQjCNHjNoL1y_NpqvulAbEqRRiFTirULw](http://www.google.nl/url?sa=t&rct=j&q=european%20commission%20(2012).%20first%20european%20survey%20on%20language%20competences%3A%20final%20report.%20brussels%3A%20european%20commission.&source=web&cd=3&ved=0CEwQFjAC&url=http%3A%2F%2Fec.europa.eu%2Flanguages%2Feslc%2Fdocs%2Fen%2Ffinal-report-escl_en.pdf&ei=lt01UPSMCaqj0QXgqoHQDQ&usg=AFQjCNHjNoL1y_NpqvulAbEqRRiFTirULw)

Europees platform en tto (2012). <http://www.europeesplatform.nl/sf.mcgi?2645&cat=643>.

Nederlandse Taalunie (2008). *Gemeenschappelijk Europees Referentiekader voor Moderne Vreemde Talen: Leren, Onderwijzen, Beoordelen*. Den Haag.

UNESCO (2006). *International Standard Classification of Education: ISCED-1997*. http://www.uis.unesco.org/TEMPLATE/pdf/isced/ISCED_A.pdf

Bijlage

Bijlage

Percentages behorende bij de figuren 2.1 tm 2.6

Figuur 2.1 Verdeling van leerlingen in Nederland en andere landen over ERK-niveaus voor Engels luisteren

	Pre-A1	A1	A2	B1	B2 of hoger
België, Duits	3.8	12.9	19.4	31.6	32.2
België, Frans	18.2	36.4	18.9	15.4	11.2
België, Vlaams	1.0	5.4	6.3	15.0	72.3
Bulgarije	23.0	25.4	12.1	13.9	25.6
Estland	9.7	17.0	9.9	15.7	47.6
Frankrijk	40.6	33.5	12.3	8.0	5.6
Griekenland	18.5	22.0	13.0	17.9	28.6
Kroatië	11.5	17.9	14.3	21.7	34.6
Malta	2.5	3.9	7.1	14.9	71.6
Nederland	2.5	10.5	10.0	17.7	59.3
Polen	27.4	29.4	15.2	14.5	13.4
Portugal	23.0	25.9	12.9	14.9	23.3
Slovenië	5.1	14.9	12.9	22.3	44.9
Spanje	31.9	31.5	12.6	11.9	12.0
Zweden	0.7	3.3	5.5	13.9	76.6

Figuur 2.2 Verdeling van leerlingen in Nederland en andere landen over ERK-niveaus voor Engels lezen

	Pre-A1	A1	A2	B1	B2 of hoger
België, Duits	2.8	24.4	20.1	22.6	30.2
België, Frans	9.7	42.0	17.1	16.5	14.6
België, Vlaams	1.7	9.8	8.7	16.7	63.2
Bulgarije	23.1	32.2	11.1	10.2	23.4
Estland	7.1	23.5	9.1	13.5	46.8
Frankrijk	28.3	49.0	9.6	7.0	6.1
Griekenland	15.2	27.2	12.5	14.9	30.2
Kroatië	16.1	30.5	13.2	14.8	25.4
Malta	3.9	10.2	7.1	15.7	63.1
Nederland	3.7	20.8	15.3	22.5	37.7
Polen	27.1	38.1	11.1	10.3	13.4
Portugal	20.2	40.8	12.6	11.1	15.2
Slovenië	11.6	29.3	12.5	15.4	31.3
Spanje	18.0	40.7	11.8	11.8	17.6
Zweden	1.4	9.6	8.3	15.1	65.6

Figuur 2.3 *Verdeling van leerlingen in Nederland en andere landen over ERK-niveaus voor Engels schrijven*

	Pre-A1	A1	A2	B1	B2 of hoger
België, Duits	0.0	9.1	34.2	47.4	9.3
België, Frans	5.8	29.1	36.3	25.8	3.1
België, Vlaams	0.2	6.3	21.1	56.2	16.2
Bulgarije	15.3	27.7	24.5	24.7	7.8
Estland	3.4	18.5	18.4	30.8	28.9
Frankrijk	23.7	37.6	23.2	12.9	2.7
Griekenland	6.6	18.2	22.4	33.1	19.8
Kroatië	5.5	21.8	27.7	34.9	10.1
Malta	0.5	5.4	11.4	36.2	46.5
Nederland	0.4	9.5	30.0	48.3	11.7
Polen	18.7	35.5	23.2	18.8	3.8
Portugal	18.0	32.7	22.7	21.2	5.4
Slovenië	1.1	20.7	30.2	37.5	10.4
Spanje	15.4	32.6	25.1	18.9	8.1
Zweden	0.2	5.8	18.6	47.6	27.9

Figuur 2.4 *Verdeling van leerlingen in Nederland en andere landen over ERK-niveaus voor Duits luisteren*

	Pre-A1	A1	A2	B1	B2 of hoger
België, Frans	12.9	38.8	19.9	14.9	13.4
Bulgarije	25.1	36.3	16.1	12.1	10.3
Engeland	27.7	50.4	15.3	5.7	0.9
Estland	15.1	38.4	22.0	15.2	9.3
Kroatië	22.9	44.7	16.1	9.6	6.7
Nederland	1.4	15.4	23.2	33.1	26.9
Polen	44.7	41.1	8.9	3.8	1.5
Slovenië	12.4	39.7	19.9	14.3	13.8

Figuur 2.5 *Verdeling van leerlingen in Nederland en andere landen over ERK-niveaus voor Duits lezen*

	Pre-A1	A1	A2	B1	B2 of hoger
België, Frans	14.0	45.1	16.9	12.2	11.8
Bulgarije	24.5	38.8	11.9	12.0	12.8
Engeland	36.0	51.1	7.1	4.4	1.4
Estland	16.9	41.2	14.6	14.7	12.7
Kroatië	29.5	46.4	10.9	7.8	5.3
Nederland	3.1	25.4	17.7	24.9	28.8
Polen	41.0	45.9	7.0	3.6	2.4
Slovenië	20.5	43.5	13.1	9.1	13.8

Figuur 2.6 Verdeling van leerlingen in Nederland en andere landen over ERK-niveaus voor Duits schrijven

	Pre-A1	A1	A2	B1	B2 of hoger
België, Frans	4.4	33.5	33.0	20.9	8.2
Bulgarije	23.9	41.9	18.0	11.1	5.1
Engeland	26.1	54.8	13.1	5.0	1.0
Estland	10.0	40.6	27.7	14.9	6.7
Kroatië	19.9	49.8	19.6	8.1	2.6
Nederland	0.9	27.6	40.3	25.6	5.6
Polen	44.8	38.4	9.9	4.7	2.2
Slovenië	8.6	48.4	23.8	11.7	7.5

**ESLC European Survey on
Language Competences**

**Vaardigheden Engels en Duits
van Nederlandse leerlingen in
Europees perspectief**

Resultaten ESLC-2011

Cito

Amsterdamseweg 13
Postbus 1034
6801 MG Arnhem
T (026) 352 11 11
F (026) 352 13 56
www.cito.nl

Klantenservice

T (026) 352 11 11
F (026) 352 11 35
klantenservice@cito.nl

Fotografie: John Sinderinck
3e druk

