

Tweetalig onderwijs: vormgeving en prestaties

Onderzoeksrapportage

Groningen, juni 2010

M.H. Verspoor

J. Schuitemaker - King

E.M.J. van Rein

K. de Bot

P. Edelenbos

Tweetalig onderwijs: vormgeving en prestaties

Copyright pagina

SAMENVATTING

In het onderzoek worden twee vragen beantwoord:

1. Wat is de unieke samenstelling van onderwijskenmerken, populatiekenmerken, en leerprocessen, die de meerwaarde van TTO ten opzichte van het reguliere vreemdetalenonderwijs bepaalt?
2. Hoe verloopt het proces van taalverwerving in het Engels binnen TTO in vergelijking tot taalleerprocessen in het reguliere onderwijs?

Voor de beantwoording van deze vragen zijn drie nauw aan elkaar verwante studies opgezet en uitgevoerd:

- i. een studie naar taalvaardigheid
- ii. een studie naar taalverwerving
- iii. een studie naar didactische handelingen van docenten

De studie naar taalvaardigheid laat zien dat leerlingen uit het TTO daadwerkelijk een hogere beheersing van het Engels bereiken dan de leerlingen uit het reguliere vwo en de zogenaamde controle leerlingen. Leerlingen uit de leerjaren 1, 2 en 3 bereiken, na correctie voor relevante leerling-kenmerken, zoals de Cito-toets einde basisonderwijs, een significant hogere beheersing van woordenschat en schrijfvaardigheid Engels.

Eerdere experimenten met tweetalig onderwijs in het buitenland hadden aangetoond dat leerlingen weliswaar een hoge taalvaardigheid bereikten, maar dat bepaalde taalfouten zo waren ingesleten dat ze waarschijnlijk niet meer te verbeteren waren. In de tweede studie, een microgenetische studie naar het taalverwervingsproces, wordt daarom o.a. gekeken naar het soort fouten dat de leerlingen maken tijdens het taalverwervingsproces. Wat blijkt is dat alle leerlingen (regulier vwo en TTO) veel fouten maken aan het begin van het taalverwervingsproces en dat dit een normaal onderdeel vormt van het leerproces en dat het juist nodig is om vooruit te gaan. Aan het eind van de derde klas TTO worden er weliswaar nog steeds fouten gemaakt, maar die liggen niet op het gebied van de grammatica waar men zich zorgen over maakte, maar op het gebied van woordgebruik.

Een tweede aspect van de taalverwervingsstudie is de vraag of het taalverwervingsproces in het TTO niet alleen sneller, maar ook anders dan dat van niet TTO - leerlingen verloopt. Het blijkt dat TTO - leerlingen vooral eerder authentieke (idiomatische) taal gebruiken. Verder geeft deze studie goed inzicht in het taalverwervingsproces waaruit conclusies kunnen worden getrokken voor het taalvaardigheidsonderwijs en de taalvaardigheidstoetsing. De studie toont aan waar precies naar gekeken moet worden om te bepalen of een leerling het B2 niveau heeft bereikt. Dit onderzoek laat zien dat met betrekking tot schrijfvaardigheid, een van de lastigste vaardigheden, deze leerlingen inderdaad hoger scoren dan B1.

Uit de eerste twee studies blijkt dat TTO werkt. Niet alleen halen de TTO - leerlingen een hoog taalvaardigheidniveau maar ook de gevreesde vormfouten blijven uit. Het TTO -

curriculum en de TTO - docenten zijn kennelijk effectief. Daardoor wordt de derde studie naar het didactisch handelen van de docenten relevant. Uit deze studie blijkt dat de TTO - docenten bijna uitsluitend Engels spreken in de klas en ook de leerlingen spreken bijna uitsluitend Engels met de docent. In het TTO wordt behoorlijk op vormfouten gelet, vooral door docenten Engels. TTO - leerlingen initiëren zelf vaak vragen, een indirecte indicatie van activerende werkvormen.

Puntsgewijs kunnen de belangrijkste conclusies die uit het onderzoek voortvloeien als volgt worden geformuleerd:

1. Leerlingen in het TTO worden toegelaten op grond van een positieve instelling tegenover het leren van een vreemde taal en bezitten een zeer hoge score op de Cito-toets einde basisonderwijs. Zelfs wanneer wordt gecorrigeerd voor verschillen in cognitieve vaardigheden blijven de TTO – leerlingen een significante voorsprong behouden tot en met klas 3 als het gaat om woordenschatkennis en schrijfvaardigheid.
2. In de tweede helft van het derde jaar groeien de drie groepen (TTO leerlingen, reguliere leerlingen op een TTO school en controle leerlingen op een niet TTO school) bijna niet meer, maar de TTO - groep behoudt haar voorsprong op de andere twee groepen, terwijl de controlegroep weer wat terugvalt. De langzamere ontwikkeling op hogere niveaus is te verklaren door het feit dat hoe hoger de taalvaardigheid wordt, hoe moeilijker het is om nog meer vordering te maken. De TTO - leerlingen verkrijgen een voorsprong die niet meer in te halen is: een blijvend positief leereffect. De TTO - leerlingen krijgen meer gelegenheid voor het verkrijgen van nieuwe input en het verwerken van hun kennis in hun output in de Engelse taal.
3. De kwaliteit van de schrijfvaardigheid in het Engels van nagenoeg alle TTO - leerlingen is gedurende het derde leerjaar al zeer hoog en voldoet aan het gestelde doel, namelijk niveau B2 van het ERK.
4. Het grootste deel van de taalverwerving in het TTO gebeurt impliciet, dat wil zeggen dat leerlingen de taal leren zonder veel expliciete aandacht voor grammatica.
5. TTO - leerlingen leren de Engelse taal anders. Met name met betrekking tot verwerving van authentiek taalgebruik en lexicale chunks zijn andersoortige leerprocessen waarneembaar. TTO - leerlingen gebruiken relatief meer chunks op een lager taalvaardigheidniveau.
6. In TTO - afdelingen zijn kenmerken geobserveerd van hoogwaardig onderwijs, zoals consequent de doeltaal als voertaal gebruiken en de inzet van docenten met over het algemeen een hoge beheersing van het Engels of door het inzetten van native speakers.
7. De docenten spreken in het TTO zeer consequent Engels met de leerlingen en zij zijn eveneens van mening dat de leerlingen onderling ook Engels moeten spreken tijdens de lessen.

8. De invoering van TTO heeft niet altijd geleid tot een aantoonbare en ingrijpende verandering in docentgedrag in termen van activerende werkvormen. Wel geven vooral de docenten Engels feedback op de gesproken taal van de leerlingen.

INHOUDSOPGAVE

| | | |
|-----------|--|----|
| 1. | INLEIDING EN PROBLEEMSTELLING | |
| 1.1 | Inleiding | 1 |
| 1.2 | Vormgeving en prestaties | 1 |
| 1.3 | Probleemstelling en onderzoeksvragen | 2 |
| 2. | ACHTERGRONDEN VAN HET ONDERZOEK | |
| 2.1 | TTO | 5 |
| 2.2 | Groei van het TTO | 7 |
| 2.3 | Tussen vormgeving en prestaties | 8 |
| 3. | METHODE VAN ONDERZOEK | |
| 3.1 | Inleiding | 11 |
| 3.2 | Design | 11 |
| 3.3 | Onderzoeksgroepen | 12 |
| 3.4 | Onderzoeksinstrumenten | 14 |
| 4. | DE TAALVAARDIGHEID ENGELS VAN DE LEERLINGEN | |
| 4.1 | Inleiding | 17 |
| 4.2 | Achtergrondgegevens vergeleken | 17 |
| 4.2.1 | Toegang tot TTO | 18 |
| 4.2.2 | Motivatie en attitude | 19 |
| 4.2.3 | Voorkennis Engels | 19 |
| 4.2.4 | Buitenschools leren van Engels | 23 |
| 4.2.5 | Resumé | 24 |
| 4.3 | Vaardigheidsontwikkeling Engels leerlingen klas 1 | 25 |
| 4.3.1 | Woordenschatkennis | 25 |
| 4.3.2 | Schrijfvaardigheid | 27 |
| 4.4 | Vaardigheidsontwikkeling Engels leerlingen klas 2 | 28 |
| 4.4.1 | Woordenschatkennis | 28 |
| 4.4.2 | Schrijfvaardigheid | 30 |
| 4.5 | Vaardigheidsontwikkeling Engels leerlingen klas 3 | 31 |
| 4.5.1 | Woordenschatkennis | 31 |
| 4.5.2 | Schrijfvaardigheid | 32 |
| 4.6 | Resumé | 34 |

| | | |
|-----------|---|----|
| 5. | HET TAALVERWERVINGSPROCES NADER BEKEKEN | |
| 5.1 | Inleiding | 35 |
| 5.2 | Schrijfvaardigheid | 35 |
| 5.2.1 | Kennis van het vocabulaire | 35 |
| 5.2.2 | Werkwoordstijden | 38 |
| 5.2.3 | Zincomplexiteit | 40 |
| 5.2.4 | Foutenanalyses | 42 |
| 5.3 | Schrijfvaardigheidsniveaus omgezet naar ERK niveaus | 45 |
| 5.4 | Implicaties voor het onderwijs | 48 |
| 5.4.1 | Aansturen van het taalverwervingsproces | 48 |
| 5.4.2 | Wat kan het regulier onderwijs leren van TTO? | 49 |
| | | |
| 6. | VORMGEVING VAN TWEETALIG ONDERWIJS | |
| 6.1 | Inleiding | 51 |
| 6.2 | Onderwijstijd en lessen Engels | 52 |
| 6.3 | Ervaring en Kwalificatie van docenten | 52 |
| 6.4 | Percepties van docenten | 53 |
| 6.5 | Onderwijs in TTO – klassen en reguliere VWO klassen | 56 |
| 6.6 | Resumé | 60 |
| | | |
| 7. | CONCLUSIES EN AANBEVELINGEN | |
| 7.1 | Inleiding | 61 |
| 7.2 | Conclusies | 62 |
| 7.3 | Aanbevelingen | 63 |
| | | |
| | Referenties | 67 |
| | | |
| | Bijlage 1 | |
| | Illustraties van ERK niveaus | 69 |

1. INLEIDING EN PROBLEEMSTELLING

1.1 Inleiding

Twee Talig Onderwijs (TTO) is in de jaren negentig vooral ontstaan op initiatief van ouders en scholen die hun kinderen iets extra's wilden geven. Tien jaar later is TTO de grootste en meest succesvolle vernieuwing van het vreemdetalenonderwijs in het afgelopen decennium. Edelenbos & de Jong (2004) komen tot deze conclusie door de merites van TTO te plaatsen in de context van ontwikkelingen, falen en successen in het vreemdetalenonderwijs. De Graaff & Tuin (2009) boden een platform voor Nederlandse opleiders en onderzoekers voor beschouwingen over de toekomst van het Nederlandse vreemdetalenonderwijs. De auteurs gebruiken uiteenlopende bronnen, gegevens en inzichten, maar zij zijn wel eensluidend over TTO: het is een bron van vernieuwing en succes.

De Bot & Maljers (2009) zeggen van TTO dat het de enige vernieuwing in het onderwijs van de afgelopen decennia is die werkt. Wat zijn de harde gegevens op grond waarvan TTO deze lof krijgt toegezwaid? Dat blijkt allereerst uit het niveau van het Engels van leerlingen op TTO - scholen. Zowel de scores op het centraal schriftelijk eindexamen als de indrukken van docenten en visitatieteams spreken pertinent in het voordeel van de leerlingen van TTO - scholen (Huibregtse, 2001). Vervolgens kunnen de vergelijkende gegevens van TTO - scholen met niet TTO - scholen daaraan worden toegevoegd. TTO is effectiever dan regulier vreemdetalenonderwijs, leerlingen scoren even goed op andere vakken en TTO heeft geen negatieve effecten (Admiraal, Westhoff & De Bot, 2006). Tot slot kan aan internationaal vergelijkende gegevens worden gerefereerd. De leerlingen van TTO - scholen (in klas 3) scoren aanzienlijk hoger dan leerlingen in het reguliere onderwijs in Nederland en de omliggende landen. De Nederlandse leerlingen in het TTO haalden op een Engelse toets met een range van 0-100 een score van 85,6. Nederlandse leerlingen in gewone scholen behaalden een score van 62,2, terwijl leerlingen in Duitsland een score van 52,9 behaalden (Bonnet et. al, 2005; De Bot, De Quay-Peeters & Evers, 2004).

1.2 Vormgeving en resultaten

Tot medio 2005 domineerden klaarblijkelijk de vragen naar mogelijke negatieve effecten bij leerlingen (Huibregtse, 2001) en het rendement van TTO bij de leerlingen

(Admiraal, Westhoff & De Bot, 2006). De studies verschaften noodzakelijke informatie aan initiatiefnemers, vernieuwers, practici en beleidsbepalers. De initiatiefnemers en vernieuwers konden verder bouwen, beleidsbepalers verkregen zekerheid over kwaliteitswaarborgen en practici konden aan het werk met een 'hands on' vernieuwing.

Een vernieuwing heeft een eigen dynamiek, gestimuleerd door deelnemers en ondersteunende instanties op verschillende niveaus. Voor het TTO zijn dat: docenten van TTO - scholen, medewerkers van het Europees Platform, afgevaardigden van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, coördinatoren van TTO - afdelingen en belanghebbenden, zoals oudergroeperingen, besturen en lerarenopleidingen. Met vertegenwoordigers van deze geledingen is gesproken over gewenst onderzoek. De gesprekken concentreerden zich op een essentieel thema voor onderzoek naar TTO: de verdere exploratie van de samenhang tussen vormgeving en prestaties van TTO - leerlingen. Meer specifiek gaat het om het verschil in verloop van het proces van vreemde talen leren in het TTO en in het reguliere vreemdetalenonderwijs. Uit de algemene vraag kunnen eenvoudige subvragen worden afgeleid. Wanneer en waar leren TTO - leerlingen meer en sneller? Waarom verlopen leerprocessen anders en beter? Hoe kunnen TTO scholen nog meer profiteren? Hoe kunnen reguliere scholen voor voortgezet onderwijs profiteren van veranderde inzichten in vreemde talen leren?

Dit onderzoeksthema en de afgeleide onderzoeksvragen zijn maatschappelijk relevant en ook wetenschappelijk van groot belang. De maatschappelijke relevantie zit in de mogelijke overdraagbaarheid van de uitkomsten in andere vormen van vreemdetalenonderwijs. De wetenschappelijke relevantie zit in de bijdrage aan het voortschrijdend inzicht in de kenmerken die belangrijk zijn voor TTO en het vreemde talen leren. Verder onderzoek moet aantonen of TTO - kenmerken ook in andere vormen van vreemdetalenonderwijs dezelfde bijdrage leveren aan de prestaties van de leerlingen.

1.3 Probleemstelling en onderzoeksvragen

De centrale probleemstelling van het onderzoek luidt:

“In hoeverre verloopt het taalverwervingsproces in het TTO anders dan in het reguliere vwo en hoe kunnen betekenisvolle leerling -, instructie -, klasse - en schoolkenmerken gerelateerd aan talen leren in het TTO, worden vertaald naar verbetering van a) het TTO en b) het reguliere vreemdetalenonderwijs?”

Uit deze probleemstelling kunnen twee onderzoeksvragen worden afgeleid.

Analyse van leerprocessen

Zicht op leerprocessen in het vreemdetalenonderwijs is geen gemeengoed. Pas sinds een aantal jaren ontstaan indrukken over de manier waarop leerlingen werken aan de verwerving van een taal (De Bot, Lowie & Verspoor, 2005, 2007a en b). Allereerst worden leerprocessen van kinderen in beeld gebracht, waarbij de nadruk ligt op het volgen van hun woordenschatkennis en schrijfvaardigheid. De eerste onderzoeksvraag luidt dan ook:

- 1. Hoe verloopt de ontwikkeling van de taalvaardigheid in het Engels binnen TTO in vergelijking tot die in het reguliere onderwijs?**

Het antwoord op deze vraag maakt duidelijk op welke tijdstippen en in welke mate TTO – leerlingen anders en eventueel meer, beter of sneller Engels leren.

Analyse en vergelijking van onderwijs, populaties en instructie

De analyse van leerprocessen in TTO en in het regulier vreemdetalenonderwijs maakt het mogelijk de vraag te stellen waarom leerprocessen anders en beter verlopen. Daarover gaat de tweede onderzoeksvraag.

- 2. Wat is de unieke samenstelling van onderwijskenmerken, populatiekenmerken, en leerprocessen, die de meerwaarde van TTO ten opzichte van het reguliere vreemdetalenonderwijs bepaalt?**

De analyse van de unieke samenstelling van componenten die de instructie- en -leerprocessen bepalen, levert een inhoudelijk verklaringsmodel. Belangrijke factoren (zie verder paragraaf 2.3) zijn natuurlijk de hoeveelheid onderwijstijd waarin het Engels wordt gebruikt, het spreken van de doeltaal als voertaal, het vaardigheidsniveau Engels van de docenten en de omvang van het Engels als instructietaal. Met name de integratie van taal- en vakonderwijs heeft het besef van de rol van taal en de kennis van onderwijsvormen waarin taal een meer centrale rol speelt doen toenemen.

Door onderwijs en leerprocessen in TTO – scholen met onderwijs en leerprocessen in het reguliere vwo met elkaar te vergelijken kunnen tentatief kenmerken zichtbaar worden gemaakt, die voor optimalisering en verbetering van het vreemdetalenonderwijs een doorslaggevende en een ondersteunende rol spelen. De

vergelijking van TTO met regulier vwo mondt natuurlijk niet direct uit in een lijst van essentiële kenmerken die het vreemdetalenonderwijs, binnen grenzen, optimaliseren. De beperkte omvang van het onderzoek (zie hoofdstuk 3) bepaalt de grenzen aan de mogelijkheden algemeen geldende uitspraken te doen over vormgevingskenmerken die de prestaties beïnvloeden. De uitkomsten kunnen eventueel een vertaalslag op gang brengen naar nieuwe onderwijs en leerarrangementen die het reguliere vreemdetalenonderwijs positief kunnen bevorderen.

2. ACHTERGRONDEN VAN HET ONDERZOEK

2.1 TTO

Onder TTO in Nederland worden twee dingen verstaan:

1. TTO is een methodologie, waarin taal en vakken geïntegreerd worden aangeboden; bij niet - talenvakken wordt een andere taal dan de dominante moedertaal van de meerderheid van de leerlingen als voertaal gebruikt.
2. TTO is het onderwijstype in Nederland waarbij in het reguliere Nederlandse voortgezet onderwijs circa 50 procent van de lessen wordt gegeven in een moderne vreemde taal, en de andere 50 procent in het Nederlands.

De Bot & Maljers (2009, 140-141) verschaffen een overzicht van de ontstaansgeschiedenis van het TTO:

'Het onderwijstype tweetalig onderwijs kent zijn oorsprong niet in beleidsdocumenten of verhandelingen van taalwetenschappers, maar bij een pionier op onderwijsgebied, het Alberdingk Thijm in Hilversum. Deze school heeft naast een reguliere Nederlandse stroom ook een internationale afdeling. Toegang tot het internationale onderwijs in Nederland is voorbehouden aan een specifieke groep leerlingen, vooral kinderen van internationaal mobiele ouders. In 1989 besloot de school om tegemoet te komen aan de vraag van Nederlandse ouders naar een meer internationaal georiënteerde vorm van onderwijs. Gebaseerd op de ervaringen opgedaan in de internationale afdeling startte de school met zeven leerlingen in een tweetalige setting, waarbij een aantal vakken in het Nederlandse curriculum in het Engels werd aangeboden. De benodigde docenten werden uit de internationale afdeling de Nederlandse afdeling binnengehaald. De andere internationale scholen in Nederland volgden deze ontwikkeling met meer dan gemiddelde belangstelling, maar daar bleef het niet bij.

'In 1992 begon een klein aantal reguliere Nederlandstalige scholen met een tweetalige opleiding. Het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (OCW) heeft toen een wijze en cruciale beslissing genomen, namelijk om te gaan onderzoeken wat de effecten zijn van een dergelijk tweetalig curriculum en een oordeel over de wenselijkheid en toelaatbaarheid ervan af te laten hangen van de resultaten van wetenschappelijk onderzoek. Hiernaast werd het Europees Platform gevraagd om de scholen te beschrijven en enige ondersteuning te bieden. Hiermee was het netwerk van tweetalige scholen in Nederland geboren. Het longitudinale onderzoek dat door het Ministerie van OCW in gang werd gezet beoogde antwoord te geven op twee hoofdvragen: wat zijn de resultaten (in feite: is tweetalig onderwijs

niet schadelijk voor het niveau Nederlands en het niveau van de vakken die in het Engels worden gegeven?) en welke didactiek wordt in tweetalig onderwijs toegepast? 'In 2001 verscheen de dissertatie van Huibregtse (2001), maar gaandeweg het proces was al duidelijk geworden dat tweetalig onderwijs in elk geval geen schade toebrengt aan de ontwikkeling van het Nederlands en het niveau van de vakken die in het Engels worden gevolgd. Het Europees Platform inventariseert jaarlijks de eindexamencijfers van de TTO - leerlingen. Hoewel de gegevens niet geheel compleet zijn, ondersteunen zij de bevindingen van Huibregtse (2001), waarbij vooral interessant is te melden dat tweetalige leerlingen beter scoren qua Engels, maar ook qua Nederlands. De selectie van leerlingen alsmede het feit dat het vooral om de betere vwo-leerlingen ging en grotendeels gaat, heeft hier zeker iets mee te maken. Voor de verdere ontwikkeling echter was het van doorslaggevend belang dat er geen negatieve effecten werden gevonden.'

'Boeiend, en veelbelovend voor de toekomst, was ook de observatie dat het docentgedrag in de tweetalige klassen nog niet optimaal was afgestemd op een tweetalige setting en dat aanpassing hiervan waarschijnlijk tot nog betere resultaten zou leiden.'

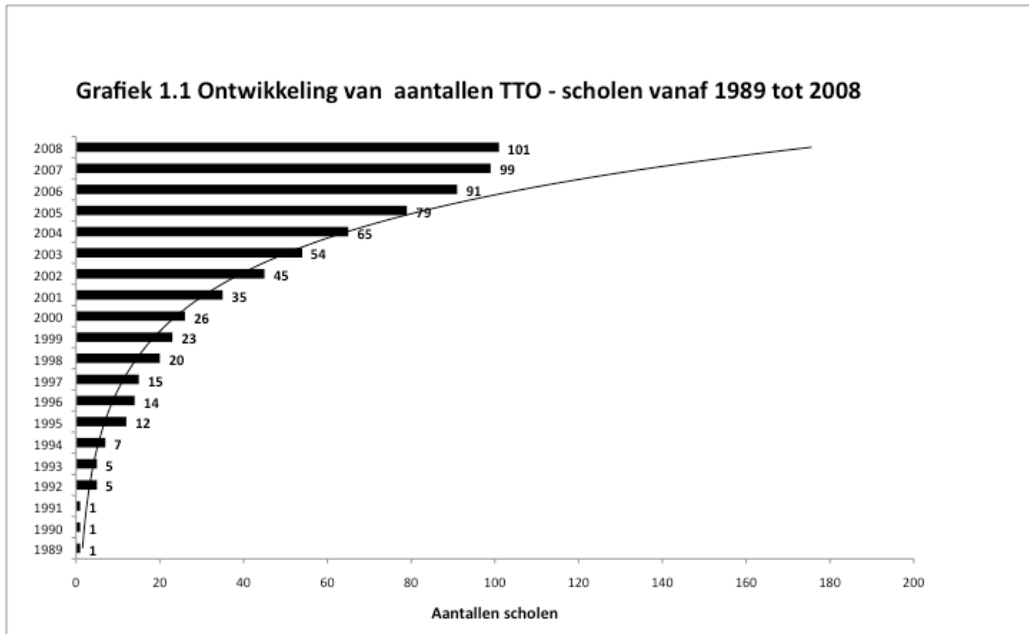
'Deze observaties zijn door de scholen, de onderzoekers en lerarenopleidingen en het Europees Platform opgepakt met name door de ontwikkeling van een standaard voor tweetalig vwo-Engels. De ontwikkeling hiervan heeft enkele jaren geduurd. Het proces was tamelijk gecompliceerd doordat het Europees Platform, dat het netwerk van scholen vanaf 1993 coördineert, het uitgangspunt had en heeft dat uiteindelijk de scholen beslissen over de inhoud van het tweetalige curriculum en dus ook over de inhoud van de standaard. Deze procedure was een logisch gevolg van het 'bottom up'-karakter van de ontwikkeling van tto, dat meer door initiatieven op schoolniveau tot ontplooiing is gekomen dan door initiatieven van bovenaf.

'Nut en noodzaak van internationale contacten voor zowel docenten als leerlingen, als ook de brede aandacht voor internationale zaken in het curriculum waren onomstreden bij zowel de scholen als ook het Europees Platform.'

'Vooruitstrevend was zeker ook de koppeling vanaf het eerste moment aan het Europees Referentie Kader (Trim, 1997). In 1997 produceerde een ontwikkelgroep bestaande uit docenten, schoolleiders, lerarenopleiders, onderzoekers en het Europees Platform een ideaal profiel voor de tto-docent, waarin de minimale taalcompetenties voor de docent op B2 werden gezet. Ook het niveau voor de leerlingen aan het einde van de derde klas is toen al op het ERK geijkt (B2).'

2.2 Groei van het TTO

Het TTO in Nederland kent een korte historie. De toename van het aantal TTO - scholen in de jaren negentig en het begin van deze eeuw is stormachtig geweest.



In de afgelopen twee jaren is de toename van het aantal TTO - scholen gestagneerd. De trendlijn in grafiek 1.1 toont dat de aantallen bij de (statistische) verwachtingen achterblijven. Een marktmechanisme lijkt in werking getreden. Voor een dergelijke onderwijsvoorziening moet een draagvlak zijn en niet op alle scholen voor voortgezet onderwijs is ruimte voor en / of behoefte aan een TTO - afdeling. De omvang van het totale aantal TTO – scholen in Nederland lijkt geleidelijk aan in zicht te komen.

De stand van zaken over de TTO - scholen wordt door het Europees Platform (<http://www.netwerktto.europeesplatform.nl/>) als volgt samengevat. Per 1 januari 2009:

- zijn er 100 scholen met tweetalig vwo.
- zijn 4 scholen bezig zich voor te bereiden op TTO.
- is er 1 school met TTO Duits.
- zitten er op deze scholen meer dan 15.000 TTO - leerlingen.

Verder meldt het Europees Platform (<http://www.netwerktto.europeesplatform.nl/>) dat 'scholen die tweetalig onderwijs Nederlands - Engels in het voortgezet onderwijs bieden, de mogelijkheid hebben om een keurmerk voor hun TTO - afdeling aan te vragen bij het Europees Platform. Dit keurmerk is gebaseerd op de standaard voor tweetalig vwo Engels die door het Europees Platform in samenwerking met het

landelijk netwerk van TTO - scholen is opgesteld. De eerste keurmerken zijn in 2003 uitgereikt. In totaal beschikken nu 54 TTO - scholen over een keurmerk. Hierbij wordt een onderscheid gemaakt tussen scholen die voldoen aan de standaard voor de basisvorming (TTO - juniorschool, in totaal 32) en scholen die het gehele traject van klas 1 tot en met 6 volgens de standaard aanbieden (TTO - school, in totaal 22). Voor alle duidelijkheid het volgende: Het feit dat een school op dit moment geen certificaat heeft betekent niet automatisch dat er twijfels bestaan over de kwaliteit van het aanbod. Scholen komen pas in aanmerking voor een TTO - juniorschool certificaat als de eerste groep TTO - leerlingen in 4 t-vwo zit. Erkenning als TTO - school kan pas plaats vinden als de eerste groep TTO - leerlingen 6 vwo heeft verlaten. Scholen die met TTO zijn gestart in schooljaar 2005-2006 of later kunnen op dit moment dus nog niet over een certificaat beschikken, omdat de TTO - afdeling pas komend schooljaar tot en met klas 4 gevorderd is.'

2.3 Tussen vormgeving en prestaties

De Bot & Maljers (2009) nemen alvast een voorschot op de verklaringen die ten grondslag kunnen liggen aan de positieve relatie tussen vormgevingskenmerken van het TTO en de leerprestaties. Zij stellen dat 'Op basis van de observaties en de visitaties die sinds 2002 door een team van experts worden uitgevoerd, zich een idee begint te vormen van de redenen waarom TTO werkt. Deze observaties zijn nog niet onderbouwd door wetenschappelijk onderzoek, maar worden breed gedragen door zowel visitatoren als ook de scholen zelf.

1. Tweetalig onderwijs is een keus van een school, geen opgelegde beleidsmaatregel. Scholen werken samen aan verdere ontwikkeling.
2. De voorbereiding op starten met TTO is direct gerelateerd aan een heldere standaard. Het is duidelijk dat een keus voor TTO niet zonder zicht op een zorgvuldig voorbereidingstraject gemaakt kan worden. Docenten dienen te worden voorbereid op het lesgeven in een tweetalige setting; hierbij gaat het om zowel het bereiken van het niveau B2 voor alle taalvaardigheden als ook CLIL- didactiek.
3. Het curriculum wordt door samenwerking tussen taaldocenten en vakdocenten meer samenhangend. Schotten in de school vervagen, docenten leren van elkaar.
4. Vakdocenten sturen aan op zo maximaal mogelijke talige output van de leerlingen, waarbij verschillende vormen van correctieve feedback worden ingezet en een focus op vormkenmerken, vooral in de lessen Engels, maar tot op zekere hoogte ook in de niet- talenlessen.

5. De invoering van TTO heeft allerlei positieve bijeffecten: docenten krijgen energie doordat er weer iets is om voor te gaan dat niet van boven is opgelegd. Bovendien leidt het opzetten van tweetalig onderwijs ertoe dat docenten van vakken zich meer dan daarvoor bewust worden van het talige karakter van hun vak.

3. METHODE VAN ONDERZOEK

3.1 Inleiding

Het onderzoek bestaat uit drie nauw aan elkaar verwante studies. Uitgaande van de probleemstelling zijn drie studies opgezet:

1. een studie naar taalvaardigheidniveaus
2. een studie naar taalverwervingaspecten
3. een studie naar didactische handelingen van leerkrachten

Ad 1. De studie naar taalvaardigheidniveaus is longitudinaal en bestaat uit het volgen van drie jaarcohorten. Binnen de scholen worden de leerlingen uit het TTO gevolgd, evenals de leerlingen die op dezelfde scholen het reguliere vwo (gaan) volgen. Verder zijn scholen aan het onderzoek toegevoegd die regulier moderne vreemdetalenonderwijs volgen (controlegroep). Het doel van deze studie is bepalen wanneer en in hoeverre de taalvaardigheid van TTO - leerlingen verschilt van die van de andere groepen.

Ad 2. De studie naar taalverwervingaspecten is cross-sectioneel. Alle schrijfproducten van de eerste afname zijn uitvoerig geanalyseerd om te ontdekken welke veranderingen op welk taalvaardigheidniveau plaatsvinden, zodat verder inzicht wordt verkregen in het taalverwervingsproces. Ook is de vraag of TTO - leerlingen alleen sneller leren of ook anders. De taalvaardigheidniveaus worden gekalibreerd met ERK niveaus om docenten handvaten te geven de ERK niveaus te bepalen en om vast te stellen of TTO - leerlingen aan het eind van het derde jaar het B2 ERK niveau behalen.

Ad 3. De studie naar didactische handelingen van leerkrachten bestaat uit een bevraging van docenten in het TTO en lesobservaties in het TTO.

3.2 Design

De studie naar taalvaardigheidniveaus

Het design kan worden gekenmerkt als een pre-test, post test, control group design (Campbell Stanley, 1966). Voor dit design is gekozen omdat in de verschillende condities waarschijnlijk verschillen in populatiekenmerken zullen optreden. De meeste scholen laten alleen leerlingen tot TTO toe met hoge scores op de Citotoets einde basisonderwijs. Wanneer betekenisvolle verschillen bestaan in de scores op eindtoets

basisonderwijs van de leerlingen in de drie onderzoeksgroepen, wordt deze variabele de covariaat in de covariantie-analyses. Wanneer tussen de onderzoeksgroepen nog andere verschillen bestaan op betekenisvolle variabelen, moet daarvan worden overwogen ze als covariaten op te nemen. Met de covariaat of covariaten, kunnen dan correcties voor verschillen tussen groepen van leerlingen worden uitgevoerd.

De studie naar taalverwerving

Het oorspronkelijke plan was een aantal leerlingen uit de eerste klas longitudinaal te volgen met frequente schrijfoopdrachten. Jammer genoeg bleek dit te veel gevraagd van docenten en leerlingen en is het niet gelukt voldoende meetmomenten te verkrijgen. Daarom is besloten eenzelfde studie cross-sectioneel uit te voeren met 500 leerlingen op verschillende taalniveaus. Alle teksten van de eerste afname zijn eerst beoordeeld op taalvaardigheidniveau en daarna op meer dan 60 talige kenmerken geanalyseerd.

De studie naar het leerkrachtgedrag

Een kleine groep docenten is geënquêteerd en gedurende het eerste onderzoekjaar zijn in totaal 90 lessen geobserveerd. Daarvan stammen er 82 uit het TTO en acht uit de reguliere vwo afdelingen. Deze zijn uitvoerig geanalyseerd op didactische handelingen. De acht observaties uit het reguliere vwo zijn bedoeld als een referentiekader. Een statistische vergelijking van gegevens is hier niet het doel.

3.3 Onderzoeksgroepen

De studie naar taalvaardigheidniveaus

In de studie naar taalvaardigheidniveaus zijn drie onderzoeksgroepen onderscheiden:

1. TTO: leerlingen (uit klas 1, 2 of 3) die onderwijs aan een TTO – afdeling volgen.
2. Regulier vwo: leerlingen (uit klas 1, 2 of 3) die regulier vwo volgen op de school waaraan een TTO – afdeling is verbonden die ook aan het onderzoek meedoet.
3. Controle: leerlingen (uit klas 1, 2 of 3) die regulier vwo volgen aan een school waar geen TTO wordt gegeven of leerlingen die het gymnasium volgen aan een school waaraan een TTO - afdeling is verbonden.

De leerlingen uit de drie onderzoeksgroepen zijn afkomstig van drie scholen met een TTO – afdeling en regulier vwo, van één school met een TTO afdeling en regulier gymnasium en van drie scholen zonder TTO (controle scholen). Van de vier oorspronkelijke controle scholen is één school na de eerste meting afgefallen. Per meetmoment hebben de volgende aantallen leerlingen binnen de drie onderzoeksgroepen meegewerkt.

Tabel 3.1 Aantallen leerlingen per meetmoment, uitgesplitst naar onderzoeksgroepen

| Meetmoment | TTO leerlingen | Reguliere vwo leerlingen | Controle leerlingen |
|--|-------------------|-----------------------------|------------------------|
| Klas 1 | | | |
| 1 (oktober 2007) | | | |
| Schrijven / woordenschat | 94 / 93 | 83 / 84 | 64 / 63 |
| 2 (januari 2008) | | | |
| Schrijven / woordenschat | 99 / 98 | 76 / 75 | 67 / 65 |
| 3 (mei/juni 2008) | | | |
| Schrijven / woordenschat | 91 / 89 | 65 / 63 | 42 / 65 |
| Klas 2 (leerlingen uit Klas 1 verder gevolgd) | | | |
| 1 (oktober 2008) | | | |
| Schrijven / woordenschat | 87 / 92 | 21 / 24 | 42 / 42 |
| Meetmoment 2 (januari 2009) | | | |
| Schrijven / woordenschat | 86 / 94 | 63 / 68 | 42 / 41 |
| 3 (mei/juni 2009) | | | |
| Schrijven / woordenschat | 47 / 51 | 22 / 22 | 19 / 19 |
| Klas 3 | | | |
| 1 (oktober 2007) | | | |
| Schrijven / woordenschat | 78 / 78 | 92 / 91 | 58 / 58 |
| 2 (januari 2008) | | | |
| Schrijven / woordenschat | 88 / 86 | 89 / 89 | 56 / 56 |
| 3 (mei/juni 2009) | | | |
| Schrijven / woordenschat | 90 / 88 | 77 / 77 | 29 / 29 |

De studie naar taalverwerving

De eerste schrijfopdrachten van klas 1 en klas 3 van alle leerlingen (TTO, regulier vwo en controle) zijn gebruikt in de analyses.

De studie naar het leerkrachtgedrag

Gedurende het eerste onderzoeksjaar zijn in totaal 90 lessen verdeeld over zeven scholen opgenomen. Daarvan stammen er 82 uit het TTO (verschillende vakken en Engels) en acht uit de reguliere vwo – afdelingen (opnames van lessen Engels).

3.4 Onderzoeksinstrumenten

Voormeting

Om onderzoeksgroepen te kunnen vergelijken zijn in klas 1 en in klas 3 de volgende gegevens verzameld of instrumenten (tijdens de voormeting) afgenomen:

- Cito-toets einde basisonderwijs
- leestoetsen (Voor klas 1 gebaseerd op een leestoets Engels in het basisonderwijs en voor klas 3 een mavo 4 leestest Engels)
- vragenlijst over achtergronden van leerlingen
- vragen over motivatie om Engels te leren en attitude
- vragen over buitenschools contact met het Engels
- zelfinschattingen over het gebruik van Engels (Can-do statements)

De studie naar taalvaardigheidsniveaus

In de studie naar taalvaardigheidsniveaus zijn drie posttests per jaar afgenomen. Iedere toets bestond uit twee delen die per computer (zonder tijdsdruk) werden afgenomen: een woordenschattoets en een schrijfopdracht.

De woordenschattoets is een meting van de woordenschat door middel van de "English as a Foreign Language (EFL) Vocabulary Test", ontwikkeld door Meara (1992). Dit is een ja/nee-test waarbij de leerlingen een lijst met zowel echte woorden, als pseudoworden (woorden die aan de fonologische regels van de tweede taal voldoen, maar geen betekenis hebben) door moesten nemen. Bij elk woord moest de leerling aangeven of hij de betekenis van het woord kent. De uitkomst van de test is een combinatie van de goede antwoorden ('ja' bij een bestaand woord, 'nee' bij een pseudoword) en incorrecte antwoorden ('nee' bij een bestaand woord en 'ja' bij een pseudoword). De eerstejaars leerlingen kregen een enigszins andere test dan de derdejaars. De woorden in de test voor de eerstejaars waren namelijk van een hogere frequentie dan die in de test die werd afgenomen bij de derdejaars leerlingen. Dit werd gedaan omdat derdejaars leerlingen al meer input hebben gehad dan de eerstejaars. Bij het berekenen van de score werd gecorrigeerd voor, onder andere, de gokkans en andere storende variabelen. Omdat de toetsen onderling verschillen qua moeilijkheidsgraad kunnen ze niet direct een helder beeld geven over eventuele vooruitgang in woordenschatkennis. Daarom is gekozen de scores om te zetten naar rangorde scores. Deze rangorde scores geven een goed beeld hoe de onderzoeksgroepen zich ten opzichte van elkaar gedragen.

De schrijfopdracht was kort (maximum 150 woorden) en betrof een alledaags onderwerp zoals "Write a short story (\pm 150 words) about your new school, friends and teachers" voor klas 1 of "Write a short story (\pm 150 words) about the most awful (or best) thing that happened to you during summer vacation. It does not have to be

truthful” voor klas 3. De schrijfp opdrachten werden moeilijker naarmate de leerlingen ouder werden, maar bleven op een alledaags niveau om binnen het verwachte taalvaardigheidniveau van reguliere vwo leerlingen te blijven.

Een groep van acht beoordeelaars, allen verbonden aan de Rijksuniversiteit Groningen, heeft de teksten van de leerlingen beoordeeld om het taalvaardigheidniveau vast te stellen. De groep bestond onder andere uit (toegepaste) taalwetenschappers, docenten Engels en moedertaalsprekers van het Engels en van het Nederlands. De onderzoekers hebben de teksten holistisch gescoord op taalvaardigheid, waarbij de schaal van niveaus nul tot zeven als vanzelf ontstond. De schaal ontstond nadat de onderzoekers zo’n 100 teksten samen hadden vergeleken en bekeken om vast te stellen hoe het beoordelen het beste kon plaatsvinden. Daarna hebben de onderzoekers in groepjes de andere teksten onafhankelijk van elkaar beoordeeld, waarna ze hun uitkomsten hebben vergeleken. In het geval van verschillende uitkomsten vond er overleg plaats om alsnog tot overeenstemming te komen. Voor het merendeel was dit echter niet nodig. Ten slotte zijn alle teksten in volgorde van ontwikkelingsniveau geplaatst en hebben twee andere onderzoekers de niveaus gecontroleerd. Daarmee zijn de schrijfscores voor verschillende schrijfp opdrachten iedere keer geijkt werden aan de scores van de eerste afname.

De studie naar taalverwerving

De eerste schrijfp opdrachten in de studie naar taalvaardigheidniveaus van alle leerlingen (TTO, regulier vwo en controle) zijn eerst op niveau (van 0 tot 7) geëvalueerd op taalvaardigheid. Nadat het niveau van alle teksten was vastgesteld werden deze in CHAT format omgezet. Dit format maakt het mogelijk om vele verschillende computeranalyses uit te voeren in het programma CLAN (Computerized Language ANalysis). Alle tekstjes zijn met de hand gecodeerd op meer dan 60 talige variabelen op alle niveaus van zin, grammatica, woordgebruik en fouten. Ook hier zijn alle coderingen door twee of meer onderzoekers gedaan die eventuele verschillen in overleg hebben opgelost.

De studie naar het leerkrachtgedrag

In de studie naar het leerkrachtgedrag is allereerst een enquête gehouden onder de TTO docenten waarin is gevraagd naar de opvattingen over TTO didactiek. Verder zijn 90 opnames gemaakt van lessen in het TTO en reguliere lessen Engels. De observaties zijn uitgevoerd aan de hand van een observatieschema dat gericht is op het vaststellen van gebeurtenissen.

4. TAALVAARDIGHEIDNIVEAUS ENGELS

4.1 Inleiding

In dit hoofdstuk staat de ontwikkeling van taalvaardigheid in de Engelse taal van leerlingen centraal. De ontwikkeling wordt in kaart gebracht binnen de context van de vergelijking van het tweetalig en het regulier voortgezet onderwijs. Een dergelijke vergelijking heeft alleen dan zin als de onderzoekspopulaties vergelijkbaar zijn of wanneer voor bepaalde variabelen (waarop de onderzoekspopulaties verschillen) moet en kan worden gecorrigeerd. De beschrijving van de achtergrondkenmerken van de onderzoekspopulaties (4.2) gaat vooraf aan de weergave van de taalvaardigheid van de kinderen op verschillende meetmomenten in de klassen 1, 2 en 3 (4.3). De gegevens tonen op welke tijdstippen en in welke mate TTO – leerlingen eventueel meer en sneller Engels leren. De beschrijving van de ontwikkeling van de taalvaardigheidniveaus mondt uit in de beantwoording van de onderzoeksvraag:

Hoe verloopt de ontwikkeling van de taalvaardigheid in het Engels binnen het TTO in vergelijking tot die in het reguliere onderwijs?

Voor de beschrijving van de ontwikkeling van de taalvaardigheid is specifiek gekeken naar woordenschatkennis en de schrijfvaardigheid. Het design van de studie heeft voorzien in metingen binnen twee cohorten (klas 1-2 en klas 3). De gegevens van de leerlingen in klas 1-2 en van de leerlingen in klas 3 worden afzonderlijk gepresenteerd, omdat de verwachting bestaat dat de leerprocessen andersoortig verlopen. De presentatie van de gegevens per klas levert dan de ruimte voor het geven van genuanceerdere interpretaties.

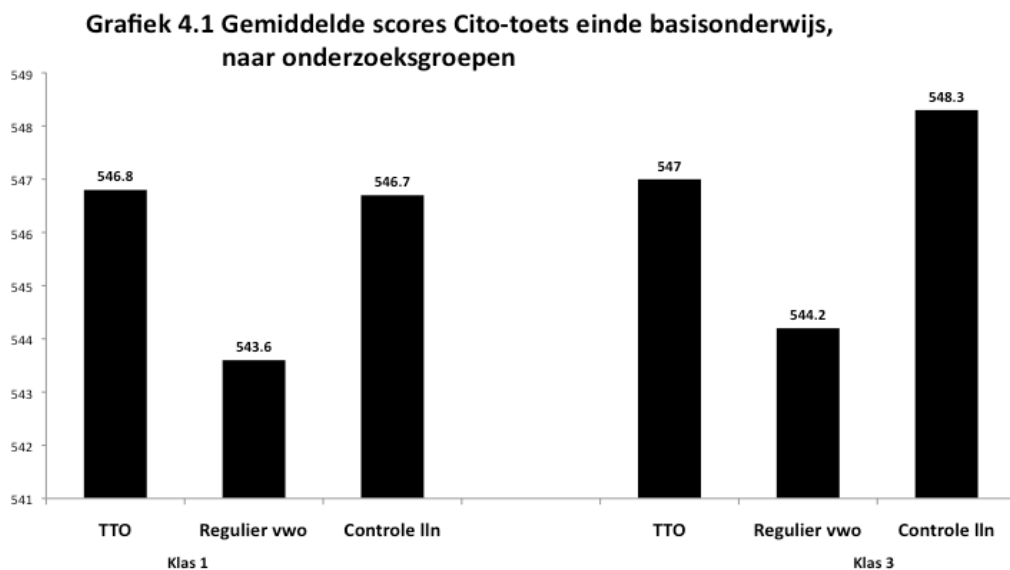
4.2. Achtergrondgegevens vergeleken

Onderzoek naar de ontwikkeling van de niveaus van taalbeheersing binnen het TTO en het reguliere onderwijs vraagt in de eerste plaats om een nauwgezet beeld van de kenmerken van de leerlingen. Leerlingen worden tot TTO toegelaten op grond van een hoge score op de Cito-toets einde basisonderwijs en motivatie. Echter, kinderen komen het voortgezet onderwijs binnen met in hun bagage meer dan alleen de beheersing van schoolse vaardigheden. De voorkennis van het Engels van de

kinderen staat in het kader van de taalverwerving natuurlijk voorop. Hun motivatie en attitudes ten opzichte van het leren van Engels zijn ook van belang, die zijn hoogst waarschijnlijk positief gecorreleerd met de verwerving van het Engels. Ook speelt mee welke ervaringen zij al hebben opgedaan met het leren van Engels, zowel binnen als buiten het basisonderwijs. Voor de analyses in dit hoofdstuk geldt dat een verschil als significant wordt geïnterpreteerd wanneer de p-waarde van de univariate variantie analyse kleiner is dan .001.

4.2.1 Toegang tot het TTO

In grafiek 4.1 zijn de gemiddelde scores op de Cito-toets einde basisonderwijs uitgesplitst naar de drie onderzoekspopulaties: leerlingen uit het tweetalig onderwijs (tweetalig), leerlingen uit het vwo van de scholen waar tweetalig onderwijs wordt gegeven (regulier) en leerlingen van scholen uit de controle groep, een gymnasium klas van een TTO school en twee scholen waar geen tweetalig onderwijs wordt gegeven (controle). De scores van de leerlingen uit klas 1 en klas 3 zijn afzonderlijk weergegeven om mogelijke verschillen tussen de cohorten te verhelderen.



Het gemiddelde op de Cito-toets einde basisonderwijs voor klas 1 is 545,5 en voor klas 3 bedraagt het gemiddelde 545,9. De leerlingen uit het tweetalig onderwijs en in de controle klassen hebben in klas 1 een significant hogere Cito-toetsscore dan de leerlingen die naar het reguliere vwo gaan. In klas 3 hebben de leerlingen uit de controle klassen de hoogste gemiddelde Cito-toetsscore, zelfs hoger dan de leerlingen

uit de TTO - klassen. Alleen de verschillen tussen enerzijds de leerlingen uit de TTO - klassen en de controleklassen en anderzijds de reguliere vwo – leerlingen zijn significant verschillend.

4.2.2 Motivatie en attitude

Slechts twee vragen zijn aan de leerlingen voorgelegd om motivatie en attitude in kaart te brengen.

1. Vind je de Engelse taal leuk? De leerlingen kozen uit de antwoordalternatieven:

- a. *Helemaal niet leuk*
- b. *Niet zo leuk*
- c. *Gaat wel*
- d. *Heel erg leuk*

De TTO - leerlingen vinden Engels gemiddeld het leukst, hun antwoord ligt dicht in de buurt van *heel erg leuk*. De controle leerlingen hebben een lagere waardering voor Engels en de reguliere leerlingen scoren het laagst. De leerlingen in het TTO vinden Engels significant leuker dan de andere twee groepen van leerlingen.

2. Hoe belangrijk is het om de Engelse taal te beheersen? De leerlingen konden kiezen uit de antwoordalternatieven

- a. *Helemaal niet belangrijk*
- b. *Niet zo belangrijk*
- c. *Nogal belangrijk*
- d. *Erg belangrijk*

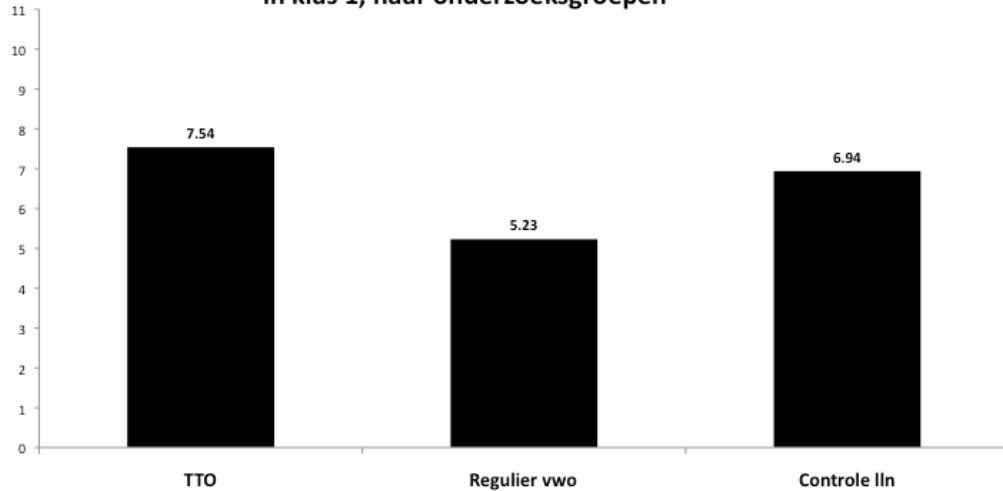
Wat betreft het belang van Engels scoren de leerlingen uit het TTO het hoogst. Hun gemiddelde antwoord ligt het dichtst bij *erg belangrijk*. Dit geldt ook voor de leerlingen uit het reguliere vwo en de controle leerlingen. Alleen het verschil tussen de leerlingen uit het TTO en de leerlingen uit de controle groep is significant. Een mogelijke verklaring is dat in de controle groep leerlingen zitten die zelf kozen niet naar een TTO – afdeling te gaan op een andere school. Qua Cito-toetsscore zouden ze recht hebben op toegang tot de tweetalige stroom, maar zij kiezen wellicht zelf voor 'gewoon' vwo. Hun lagere scores op de motivatie en attitude vragen zijn hoogstwaarschijnlijk een reflectie van deze keuze.

4.2.3 Voorkennis Engels

Zowel in klas 1 als in klas 3 is voor het bepalen van de voorkennis Engels van de leerlingen een leestoets afgenomen. De leestoetsen bestaan uit respectievelijk 11 items (klas 1) en 40 items (klas 3). De toets in klas 1 dekt belangrijke aspecten van

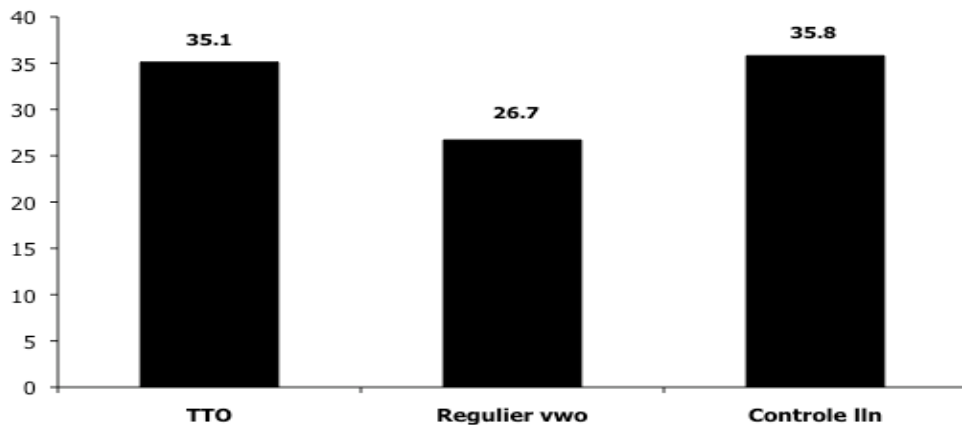
de leesvaardigheid Engels in het basisonderwijs af. De toets voor klas 3 is een toets leesvaardigheid voor de mavo voor klas 4.

Grafiek 4.2 Gemiddelde scores op de voormeting Engels lezen in klas 1, naar onderzoeksgroepen



De leerlingen in klas 1 die beginnen aan TTO en de leerlingen uit de controlegroep scoren gemiddeld het hoogst, terwijl de reguliere leerlingen significant lager scoren.

Grafiek 4.3 Gemiddelde scores op de voormeting lezen Engels klas 3, naar onderzoeksgroepen



Het beeld van de leesvaardigheid van de leerlingen aan het begin van klas 3 is identiek aan dat van de leerlingen aan het begin van klas 1. De TTO - leerlingen en

de leerlingen uit de controlegroep scoren gemiddeld het hoogst, terwijl de reguliere leerlingen significant lager scoren.

Daarnaast hebben de leerlingen in klas 1 zichzelf ingeschat over hun beheersingsniveau van het Engels. Aan zelfinschatting van het Engelse taalniveau zijn twee aspecten onderscheiden: a) een algemeen oordeel over de eigen taalvaardigheid en b) een inschatting van verschillende vaardigheden op verschillende niveaus.

De leerlingen die beginnen aan TTO en de leerlingen in de controlegroep schatten hun algemene taalvaardigheid significant hoger in dan de leerlingen die het reguliere vwo gaan volgen. Toekomstige TTO - leerlingen en de zogenaamde controle leerlingen zeggen dat zij zich in het Engels *met enige moeite* kunnen redden. De reguliere leerlingen schatten zichzelf het laagst in, gemiddeld geven zij aan zich *met heel veel moeite* tot *met enige moeite* te kunnen redden.

Voor de zelfinschatting van verschillende taalhandelingen op verschillende niveaus zijn aan de leerlingen in totaal 33 uitspraken voorgelegd op verschillende ERK niveaus van A1 tot C1. Zij gaven hun antwoorden op een vier-puntsschaal met als extremen "met zeer veel moeite" en "zonder enige moeite". Het onderstaande overzicht toont de vragen in volgorde van het percentage leerlingen (van hoog naar laag) dat zegt dat hij of zij de gestelde vaardigheid "zonder moeite" beheerst.

| Vraag | ERK | Handeling | % leerlingen 'zonder moeite' |
|-------|-----|---|------------------------------|
| 1 | A1 | In een persoonlijk gesprek met een Engelsman eenvoudige zinnestjes als "Dag", "Hoe heet je?" of "Waar woon je?" begrijpen | 88,5 |
| 2 | A2 | In een persoonlijk gesprek, het begrijpen van een Engelsman die langzaam en zorgvuldig spreekt en zijn taalgebruik opzettelijk aanpast. | 67,2 |
| 3 | A2 | Een eenvoudige maaltijd bestellen in een restaurant | 64,6 |
| 4 | A2 | In een telefoongesprek, het begrijpen van een Engelsman die langzaam en zorgvuldig spreekt, d.w.z. die zijn taalgebruik opzettelijk aanpast | 60,4 |
| 5 | A2 | Op straat de weg vragen | 59,9 |
| 6 | A1 | Voorstellen in een gezelschap en op correcte wijze mensen begroeten en afscheid nemen | 54,2 |
| 7 | A2 | In een winkel vertellen wat ik nodig heb | 54,2 |
| 8 | A1 | In een persoonlijk gesprek met een Engelsman informatie over mijzelf geven, bijv. woonplaats, leeftijd, hobbies, opleiding | 51,4 |
| 9 | A2 | In een gesprek met een Engelsman die langzaam en duidelijk tegen me spreekt, aangeven of hij het heeft over gebeurtenissen in verleden, heden of toekomst | 45,1 |
| 10 | B1 | Met een vriend Engels praten terwijl je in de rij staat voor een film | 43,4 |

| | | | |
|----|----|--|------|
| 11 | B1 | Een krantenartikel lezen in het Engels over sport of muziek | 35,4 |
| 12 | B1 | Een kort verhaal in het Engels schrijven over een bekend onderwerp | 35,4 |
| 13 | A2 | Iemand de weg wijzen in het Engels | 33,7 |
| 14 | A2 | Informatie krijgen in het Engels over een kaartje voor een concert | 33,6 |
| 15 | B2 | Begrijpen van films zonder ondertiteling | 30,9 |
| 16 | A2 | Een telefonische boodschap in het Engels aannemen | 30,7 |
| 17 | B1 | De Engelse tekst van een pop-song begrijpen | 30,0 |
| 18 | B1 | Een telefoongesprek voeren met een Engelsman | 28,1 |
| 19 | B2 | Begrijpen van sportverslagen (bijv. van een voetbalwedstrijd) op de radio | 23,6 |
| 20 | B2 | Tijdens de geschiedenisles deelnemen aan een discussie in het Engels | 23,6 |
| 21 | B2 | Begrijpen van een tekst van een populair liedje op de radio dat ik niet eerder gehoord heb | 22,6 |
| 22 | A2 | In een persoonlijk gesprek met een Engelsman uitleg geven over alledaagse onderwerpen over openbaar vervoer of de winkeltijden | 22,1 |
| 23 | B2 | Een Engels TV-interview over een natuuronderwerp volgen | 19,9 |
| 24 | C1 | Nederlandse liedjes en gedichten in het Engels vertalen | 19,3 |
| 25 | C1 | Een gedicht of liedje in het Engels schrijven | 19,1 |
| 26 | B2 | In een telefoongesprek, het begrijpen van een Engelsman die qua snelheid en woordgebruik net zo praat als tegen een andere Engelsman | 18,1 |
| 27 | A2 | In een rechtstreeks gesprek met een Engelsman inlichtingen vragen over alledaagse onderwerpen, bijv. over vertrektijden van de trein, prijzen van hotelaccomodatatie | 17,9 |
| 28 | B1 | In een gesprek met een Engelsman spreken over gebeurtenissen in het verleden, heden of toekomst, met juiste werkwoordsvormen | 15,5 |
| 29 | B2 | Begrijpen van nieuwsberichten op de radio | 15,2 |
| 30 | C1 | Begrijpen van twee Engelsen als ze snel met elkaar praten | 13,2 |
| 31 | B1 | Een schriftelijke klacht indienen in het Engels | 12,1 |
| 32 | B2 | In een persoonlijk gesprek met een Engelsman mijn mening geven over actuele onderwerpen zoals de eenwording van Europa of het milieu | 11,7 |
| 33 | B2 | Een sollicitatiegesprek voeren in het Engels | 9,7 |

De leerlingen schatten de vaardigheden niet op het verwachte ERK niveau in. Dit blijkt uit het feit dat niet alle hogere ERK vaardigheden ook als moeilijker worden ervaren. Een verklaring zou kunnen zijn dat voor leerlingen van deze leeftijd bepaalde handelingen zoals bijvoorbeeld een telefonische boodschap aannemen of een

schriftelijke klacht indienen als moeilijker wordt ervaren, ongeacht de rol van de taalvaardigheid van het Engels.

Door factoranalyse is gezocht naar een mogelijke onderliggende datastructuur. De oplossing van een factor -analyse met Kaiser rotatie (waarbij het aantal factoren is vrijgelaten) levert geen helder beeld op. Deze gegevens zijn in de analyses verder buiten beschouwing gelaten.

4.2.4 Buitenschools leren van Engels

De mate van buitenschools leren van Engels is gemeten met vragen over contacten met het Engels via andere bronnen dan school. Weer is gezocht naar een onderliggende datastructuur met factoranalyse. De oplossing van de factoranalyse met Kaiser rotatie (aantal factoren is vrijgelaten) levert het volgende beeld op.

Overzicht 4.1 Factorstructuur met drie factoren voor de vragen over buitenschools leren

| | Factor 1 <i>Contact via populaire media</i> | Factor 2 <i>Contact via niet- populaire media</i> | Factor3 <i>Direct contact met de Engelse taal</i> |
|------------------------------------|--|--|--|
| Ouders/verzorgers | -,171 | ,085 | ,796 |
| Broers/zussen | ,075 | ,210 | ,675 |
| Vrienden | ,275 | ,164 | ,684 |
| Muziek op de radio | ,727 | ,090 | ,064 |
| Spraak op de radio | ,233 | ,522 | ,156 |
| TV | ,787 | -,076 | ,079 |
| Cd's/mp3's | ,796 | ,044 | ,023 |
| Bioscoop | ,806 | ,020 | -,065 |
| Kranten | -,335 | ,760 | ,113 |
| Tijdschriften | ,139 | ,828 | ,069 |
| Boeken | -,004 | ,470 | ,313 |
| Computer | ,464 | ,365 | ,155 |
| Eigenvalues | 2,90 | 2,19 | 1,74 |
| Percentage verklaarde variantie | 24,16 | 18,25 | 14,50 |

In het overzicht zijn relevante factorladingen met een waarde $>.40$ vet gemaakt. De factorstructuur is relatief eenvoudig te duiden, met uitzondering van de hoge lading van spraak via de radio op de tweede factor.

De eerste factor vertegenwoordigt alle contacten met de Engelse taal via (voor leerlingen!) populaire media. Deze factor heeft hoge ladingen op de items *muziek op*

de radio, TV, cd's/mp3's, bioscoop en computer. De tweede factor heeft hoge ladingen op *spraak op de radio, kranten, tijdschriften* en *boeken*. Het gaat hier voornamelijk om geschreven media, maar aangezien ook spraak op de radio hoog laadt op deze factor is de keuze gemaakt deze factor *niet-populaire media* te noemen. Op de derde factor laden de vragen hoog over het contact met de Engelse taal via *ouders/verzorgers, broers/zussen* en *vrienden*. Deze factor is *direct contact* genoemd.

Voordat tot sommatie van de items is geanalyseerd of de items binnen ieder van de drie factoren inhoudelijk coherent zijn. Betrouwbaarheidsanalyses tonen drie intern homogene schalen (in alle gevallen is Cronbach's alpha >.82).

Als de somscores op deze drie schalen worden uitgesplitst naar de drie onderzoeksgroepen bestaan geen statistisch significante verschillen. Alle groepen geven aan gemiddeld *vaak* in contact te komen met Engels via populaire media, en *soms* in contact te komen met Engels via niet-populaire media en via direct contact.

4.2.5 Resumé

De gegevens over de verschillen tussen de drie onderzoeksgroepen aan het begin van klas 1 tonen een redelijk helder en vooral een consistent beeld. Tussen enerzijds de leerlingen die naar een TTO - afdeling gaan en de leerlingen uit de controlegroep en anderzijds de leerlingen die naar het reguliere vwo gaan bestaan duidelijke niveauverschillen in Cito-toetsscores, voorkennis van het Engels (scores op leestoets) en motivatie voor het leren van Engels. Leerlingen die naar een TTO - afdeling gaan, zeggen zelf en tonen op de leestoets aan dat zij over een hoger vaardigheidsniveau beschikken dan de leerlingen die naar het reguliere vwo gaan. Deze bevindingen hebben gevolgen voor het analyse design. Voor de analyses die aantonen welke verschillen in vaardigheidsniveau tussen leerlingen voor Engels bestaan, worden eerst univariate variantie-analyses gebruikt. Met deze analyses worden de verschillen getoetst tussen de TTO – leerlingen, de leerlingen die naar het reguliere vwo gaan en de leerlingen uit de controlegroep. Vervolgens worden covariantie analyses gebruikt. In deze analyses worden Cito-toetsscores als covariaat opgenomen. De voorwaarde voor een covariantie analyse is dat de onderzoeksgroepen niet significant van elkaar verschillen op het te gebruiken covariaat. Aangezien de groep van reguliere vwo leerlingen wel significant verschilt van de TTO – leerlingen en de leerlingen uit de controlegroep zijn de reguliere vwo leerlingen buiten de covariantie analyses gelaten. De covariantie analyses bepalen in hoeverre de verschillen tussen de twee groepen kunnen worden verklaard door de conditie en in hoeverre door de Cito-toetsscore.

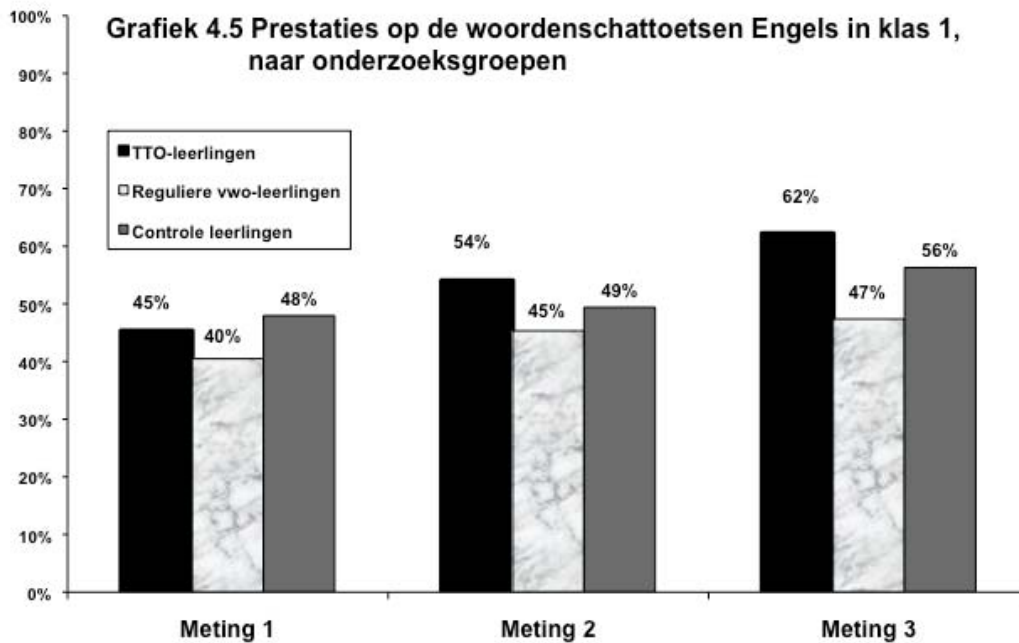
Idealiter zouden de motivatiescores ook nog als covariaat worden opgenomen. De meettechnische kwaliteiten zijn echter zwak, daarom wordt daarvan afgezien.

4.3 De ontwikkeling van de taalvaardigheid Engels in klas 1

De ontwikkeling van de taalvaardigheid Engels van de leerlingen in klas 1 van het vwo is gevolgd met toetsen voor woordenschat en schrijfvaardigheid.

4.3.1 Woordenschatkennis

De toetsen zijn gelijkvormig en van hetzelfde niveau, maar de getoetste woorden verschillen per toets. De gegevens in grafiek 4.5 betreffen de gemiddelde percentages correcte scores op drie woordenschattoetsen, die in klas 1 zijn afgenomen.



De gemiddelden op de drie toetsen tonen dat alle groepen een positieve ontwikkeling doormaken in klas 1 van het vwo. De startpositie van de controle leerlingen is het beste, maar nagenoeg identiek aan de leerlingen in het TTO. De leerlingen die het reguliere vwo gaan doen, starten op een iets lager niveau.

De grafiek 4.5 toont verder aan dat tijdens het eerste leerjaar de leerlingen in het TTO zich bijna lineair progressief ontwikkelen. De controlegroep begint met een matige stijging in woordenschatbeheersing. Tussen meting twee en drie is de progressie vergelijkbaar aan die van de leerlingen in de TTO - afdelingen. De

leerlingen in het reguliere vwo maken ook een lineaire, maar minder grote ontwikkeling door.

Een onderlinge vergelijking van de drie groepen verschaft inzicht in de progressie gedurende het jaar. Voor verdere verkennende analyses is aan iedere leerling een rangorde toegekend op grond van haar of zijn prestatie binnen de gehele onderzoeksgroep. Gemiddeld hebben de leerlingen uit de controle conditie de hoogste startpositie. Met de tweede meting wordt duidelijk dat de leerlingen uit het TTO hun relatieve achterstand hebben goed gemaakt. Hun relatieve positie binnen de gehele onderzoeksgroep is veel hoger geworden. Dat verschil blijft nagenoeg gelijk op de derde meting. De leerlingen die naar het reguliere vwo gaan hebben de slechtste gemiddelde rangorde positie bij het begin van het leerjaar 1, de positie op de tweede meting lijkt gelijk te worden aan die van de controle leerlingen, maar hun relatieve rangorde positie verslechtert beduidend op de derde meting.

Vervolgens zijn uni-variate variantie-analyses uitgevoerd met de woordenschatcores op de drie metingen als onafhankelijke variabelen en de factor conditie als de afhankelijke variabele. Op de eerste meting scoren zowel de TTO – leerlingen als de leerlingen uit de controle groep significant hoger dan de reguliere vwo leerlingen ($F(2,239) = 8,155; p < .001$). De controle groep scoort hoger dan de leerlingen in het TTO, maar dit verschil is niet statistisch significant. Daarna is een covariantie analyse uitgevoerd met de woordenschatkennis (op drie meetmomenten) als onafhankelijke variabelen en de factor conditie als afhankelijke variabele. In deze analyse zijn slechts twee onderzoeksgroepen vergeleken: de leerlingen uit het TTO en de leerlingen uit de controlegroep. In deze analyses is de Cito-toetsscore van de leerlingen als covariaat ingevoerd. Tussen de Cito-toetsscore en de woordenschatkennis op de eerste meting bestaat geen significante relatie. Van de conditie (TTO leerlingen in vergelijking tot de controle groep) gaat een licht significant effect uit op de woordenschatkennis van de leerlingen ($F(1, 135) = 4,102; p < .05, \text{partial } \eta^2 = .03$).

Op de tweede meting scoren de leerlingen uit het TTO het hoogst en significant beter dan de leerlingen uit de controle groep en de leerlingen die naar het reguliere vwo gaan ($F(2, 237) = 8,034; p < 0.01$). Na controle voor het effect van het covariaat blijkt van de conditie geen effect meer uit te gaan op de woordenschatkennis.

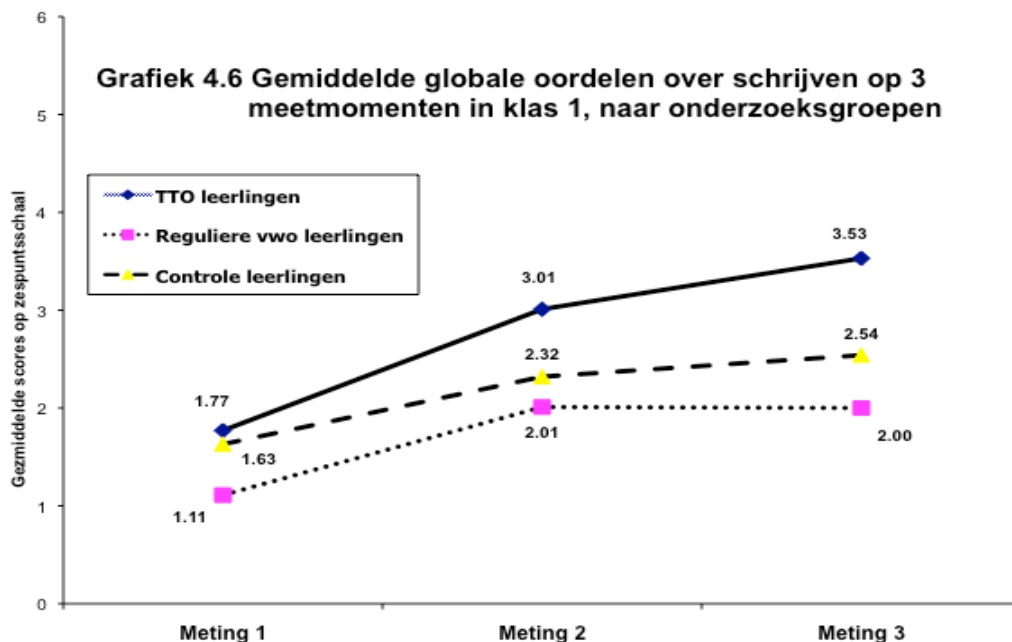
Het beeld van de derde meting is identiek aan de tweede meting: TTO - leerlingen scoren significant hoger dan de leerlingen uit de controle groep en de leerlingen uit het reguliere vwo ($F(2, 216) = 18,571; p < 0.01$). De leerlingen uit de controle groep scoren significant hoger in de gemiddelde rangorde dan de leerlingen die naar het reguliere vwo gaan. De covariantie analyse laat zien dat het covariaat significant is gerelateerd aan de score op de woordenschattoets, ($F(1, 133) = 4,092$,

$p < .05$). Na controle voor het effect van het covariaat blijkt van de conditie geen significant effect meer uit te gaan op de woordenschatkennis.

De analyses van de gegevens van de tweede en derde meting tonen telkens dat het covariaat Cito-toets scores de aanvankelijke duidelijke verschillen tussen de drie groepen corrigeert. Tussen de condities bestaan geen significante verschillen meer. Op de Cito-toets scores bestaan ook geen significante verschillen tussen de condities. Dat vraagt om een korte toelichting. In het oog moet worden gehouden dat de co-variantie analyses de condities TTO en de controle groep vergelijkt en dat daardoor het aantal waarnemingen daalt tot rond 135. Binnen de woordenschatcores van de twee groepen bestaat een grote variatie en dat geldt ook voor de Cito-toetsscores. De co-variantie analyse zuivert het effect van het co-variaat uit en dat gebeurt op grond van individuele scores en de variaties binnen de groepen. Mede daardoor verdwijnen de oorspronkelijke significante effecten.

4.3.2 Schrijfvaardigheid

In de grafiek 4.6 zijn de gemiddelde scores van elke conditie op de drie schrijfvaardigheidstoetsen in klas 1 weergegeven.



De leerlingen beginnen (meting 1) op een verschillend niveau. Leerlingen in TTO - klassen en uit de controle klassen enerzijds presteren beter dan de reguliere vwo

leerlingen anderzijds ($F(2,240) = 12,769, p < .001$). In de covariantie analyse met de schrijfvaardigheiddata van de eerste meting zijn de Cito-toetsscores als covariaat ingevoerd. De Cito-toetsscores hebben geen significant verband met de schrijfvaardigheidsscores. Van een effect van de conditie (TTO – leerlingen in vergelijking tot de leerlingen uit de controle groep) is geen sprake.

De gegevens van de tweede meting tonen dat de TTO - leerlingen een grote sprong maken. De leerlingen uit de controle klassen gaan ook goed vooruit, maar niet zo goed als de TTO - leerlingen. De TTO – leerlingen presteren veel beter dan de leerlingen uit het reguliere vwo en de leerlingen uit de controle groep ($F(2, 239) = 28,530, p < .001$). De covariantie analyse met de Cito-toetsscores als covariaat toont dat sprake is van een significant effect van de conditie op de schrijfscores ($F(1, 140) = 13,59, p < .001, partial \eta^2 = .09$).

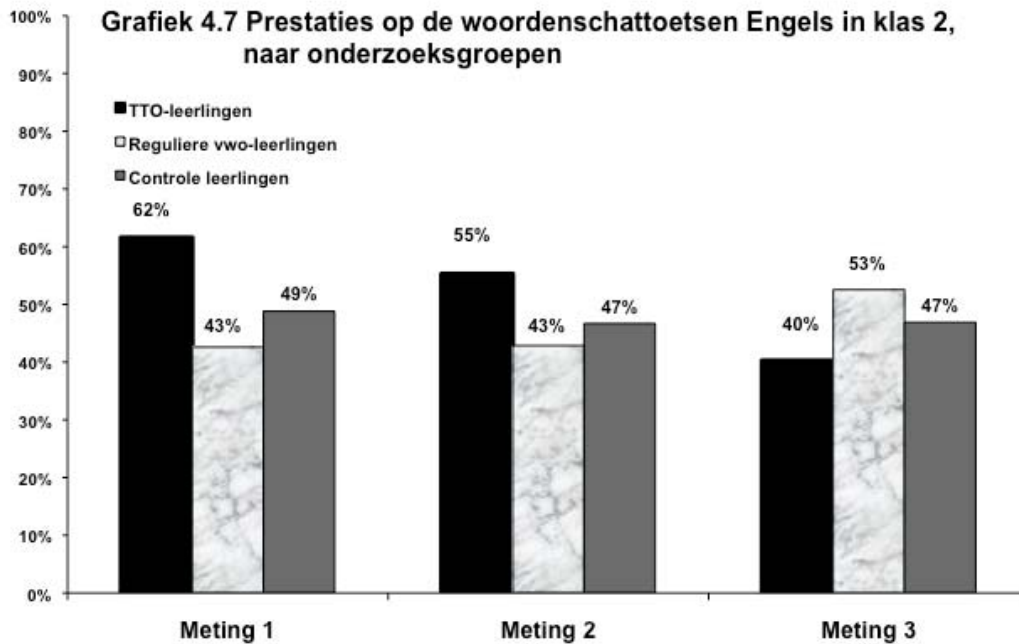
Aan het einde van de eerste klas zijn de verschillen glashelder. De leerlingen uit de TTO - klassen zijn leerlingen uit de controle klassen en de leerlingen die naar het reguliere vwo zijn gegaan significant vooruit. Hun prestaties zijn (op een zes - puntsschaal) 1,2 tot 1,4 punten beter ($F(2, 222) = 59,862; p < .001$). In de laatste covariantie analyse is het covariaat Cito-toetsscore significant gerelateerd aan de schrijfscores op de derde meting ($F(1, 136) = 6,312, p < .05, r = .21$). De TTO – leerlingen schrijven significant beter in het Engels dan de leerlingen uit de controle groep, zelfs na controle voor de Cito-toetsscores ($F(1,136) = 38,415, p < .001, partial \eta^2 = .22$).

4.4 Vaardigheidsontwikkeling Engels leerlingen klas 2

In het tweede onderzoeksjaar zijn zo veel mogelijk leerlingen uit klas 1 gevolgd in klas 2. Wel moet hier bij voorbaat gemeld worden dat niet alle scholen en alle leerlingen alle toetsen hebben gemaakt (zie paragraaf 3.3) waardoor de resultaten niet altijd honderd procent vergelijkbaar zijn. Ook in dit jaar zijn weer woordenschat- en schrijfvaardigheidstoetsen afgenomen.

4.4.1 Woordenschat

De woordenschattoetsen in klas 2 zijn gelijkvormig aan die in klas 1 maar de moeilijkheidsgraad verschilt per toets. De eerste toets is van een lagere moeilijkheidsgraad dan toets 2 en toets 3. De gegevens in grafiek 4.7 betreffen de gemiddelde scores op drie woordenschattoetsen in klas 2, uitgesplitst naar onderzoeksgroepen.



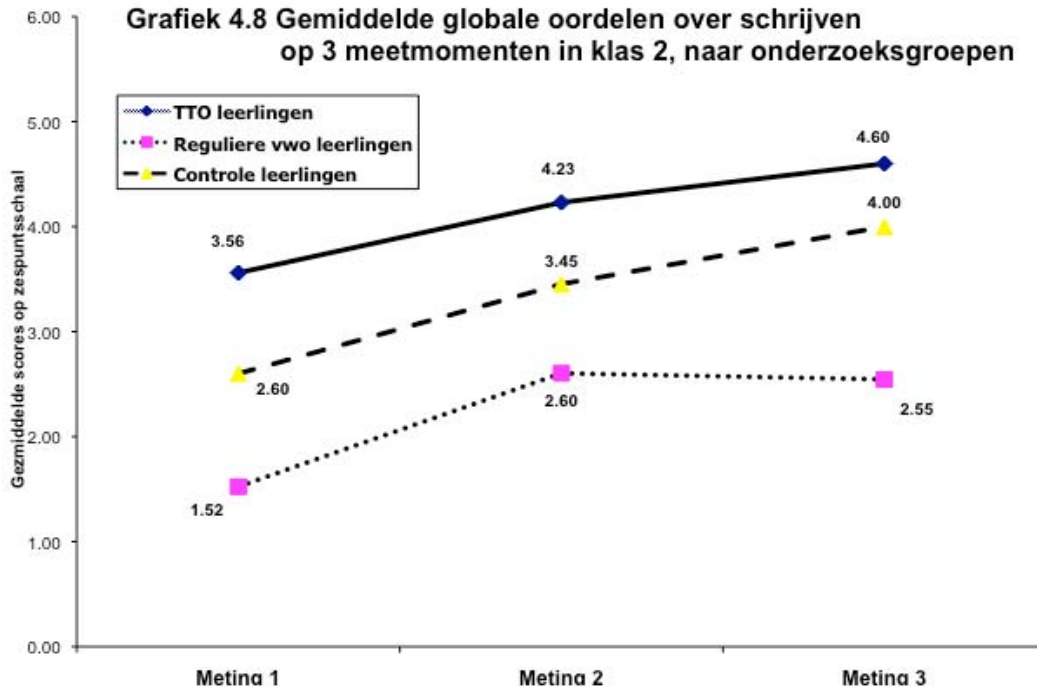
Op de eerste meting in klas 2 zet het beeld van klas 1 zich voort. De leerlingen uit het TTO presteren significant beter dan de reguliere vwo leerlingen en de controle leerlingen ($F(2, 157) = 20,241, p < .001$); Voorafgaand aan de covariantie analyse is vastgesteld dat een significante relatie bestaat tussen het covariaat, de Cito-toetsscores, en de schrijfscores ($F(1, 107) = 4,370, p < .05, r = .20$). Tevens bestaat een significant effect van de conditie op de schrijfscore na controle voor het effect van het covariaat, ($F(1, 107) = 18,751, p < .001, \text{partial } \eta^2 = .15$).

De uitkomsten van de tweede meting lijken in grote lijnen op de resultaten van de eerste meting. De leerlingen uit het TTO presteren significant beter dan de reguliere vwo leerlingen en de controle leerlingen ($F(2, 202) = 12,662, p < .001$). Bij de tweede meting bestaat geen significante relatie tussen het covariaat, Cito-toetsscore, en de schrijfscore. Wel bestaat een significant effect van conditie op de schrijfscore na controle voor het effect van het covariaat ($F(1, 108) = 13,982, p < .001, \text{partial } \eta^2 = .11$).

De derde meting levert een duidelijke trendbreuk met de eerste twee metingen in klas 2. De reguliere vwo leerlingen streven de TTO - leerlingen voorbij. De controle leerlingen presteren beter dan de TTO - leerlingen en slechter dan de reguliere vwo leerlingen ($F(2, 91) = 3,080, p > .05$). Deze resultaten kunnen grotendeels worden verklaard door het feit dat maar één TTO - school heeft deelgenomen aan de derde meting. Van een covariantie analyse is op grond van het voorgaande afgezien.

4.4.2 Schrijfvaardigheid

Grafiek 4.8 toont de gemiddelde scores van elke conditie op de drie schrijfvaardigheidstoetsen in klas 2.



Tussen de schrijfprestaties aan het begin van klas 2 bestaan grote tot zeer grote verschillen. De aard van de verschillen zijn dezelfde als in klas 1: de TTO - leerlingen presteren beduidend beter dan de controle leerlingen en de reguliere vwo leerlingen ($F(2, 149) = 40,117; p < .001$). De gemiddelde score van de TTO - leerlingen is meer dan twee keer zo hoog als die van de reguliere vwo leerlingen. Tussen het covariaat Cito-toetsscore en de schrijfscore ($F(1,107) = 4,370, p < .05, r = .20$) bestaat een relatie. De factor conditie heeft een significant effect op de schrijfscore na controle voor het covariaat ($F(1,107) = 18,751, p < .001, \text{partial } \eta^2 = .15$).

De verschillen op de tweede meting zijn groot en weer in het voordeel van de groep TTO – leerlingen ($F(2, 190) = 46,708, p < .001$). Bij de tweede meting is er geen significante relatie tussen het covariaat, Cito-toetsscore, en de schrijfscore. Er is wel een significant effect van conditie op de schrijfscore na controle voor het effect van het covariaat ($F(1,108) = 13,982, p < .001, \text{partial } \eta^2 = .11$).

Op de derde meting groeien de prestaties van de controle leerlingen duidelijk in de richting van het niveau van de TTO - leerlingen. Het onderscheid blijft echter

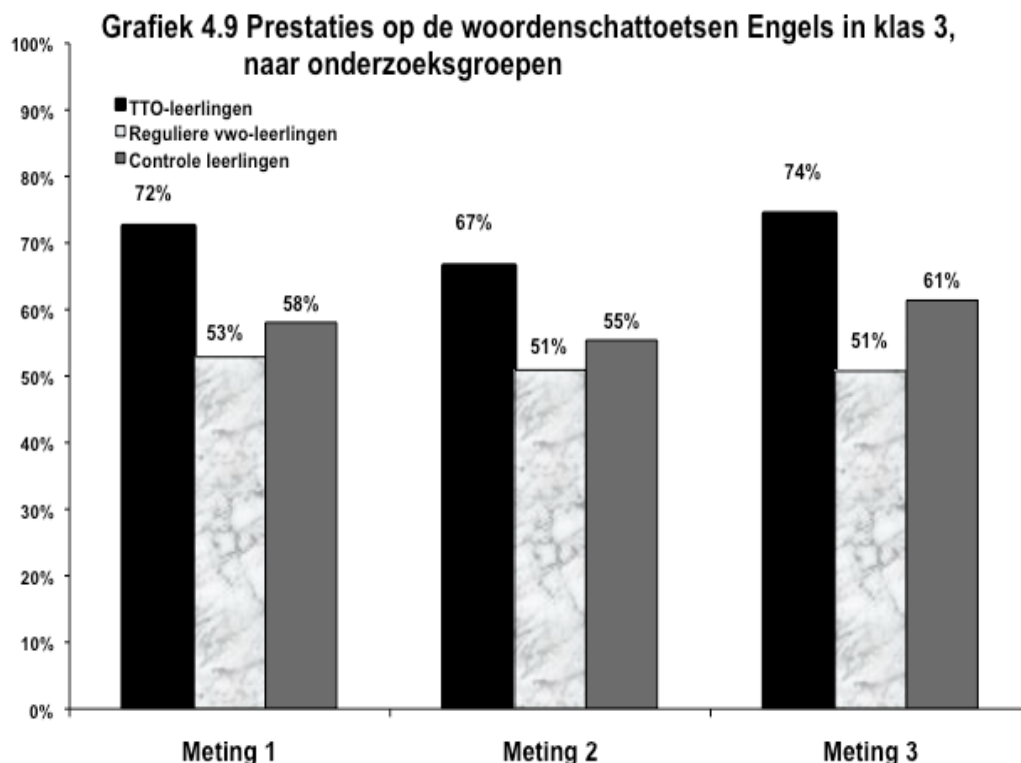
significant verschillend ($F(2, 87) = 35,833; p < .001$). Bij deze uitkomsten moet worden aangetekend dat de aantallen leerlingen sterk zijn gedaald. Van de leerlingen uit de controle groep deden er nog maar 19 mee aan de derde meting. De Cito-toetscore is niet gerelateerd aan de schrijfvaardigheid van de leerlingen op de derde meting. De factor conditie heeft geen significante invloed op de score op de schrijfvaardigheidstoets. De geringe deelname leerlingen uit de controle groep, maar ook uit de TTO – groep maakt de interpreteerbaarheid van deze analyse problematisch.

4.5 Vaardigheidsontwikkeling Engels leerlingen in klas 3

Ook voor de leerlingen uit de derde klas is gekeken naar de ontwikkeling van de woordenschat en van de schrijfvaardigheid.

4.5.1 Woordenschatkennis

De woordenschattoetsen in klas 3 zijn gelijkvormig aan die in klas 2. De eerste toets is van een lager niveau dan toets 2 en toets 3.



Grafiek 4.9 toont dat alle groepen hoog scoren op de eerste toets, vervolgens een lagere score hebben op de tweede toets en daarna weer hoger op de derde toets. Dit kan verklaard worden door het feit dat de eerst afgenomen woordenschattoets van een lager niveau was dan de tweede en derde test.

De leerlingen uit klas 3 van de TTO – afdelingen scoren gedurende het hele derde jaar gemiddeld het hoogste, gevolgd door de leerlingen uit de controlegroep. De leerlingen die het reguliere vwo in klas 3 volgen, scoren in vergelijking tot de twee overige groepen op de drie meetmomenten het laagst.

Op de eerste meting presteren de leerlingen uit het TTO beter dan de leerlingen uit de controlegroep en de leerlingen uit het reguliere vwo ($F(2, 226) = 51,307$; $p < .001$). De leerlingen die het reguliere vwo volgen en de controle leerlingen verschillen significant waarbij de controle leerlingen in het voordeel zijn. Bij de eerste meting bestaat een significante relatie tussen het covariaat, Cito-toetsscore, en de score op de woordenschattoets ($F(1,95) = 4,842$, $p < .05$, $r = .22$). Ook bestaat een significant effect van de conditie op de woordenschattoets na controle voor het covariaat Cito-toetsscore ($F(1,95) = 33,780$, $p < .001$, $\text{partial } \eta^2 = .26$).

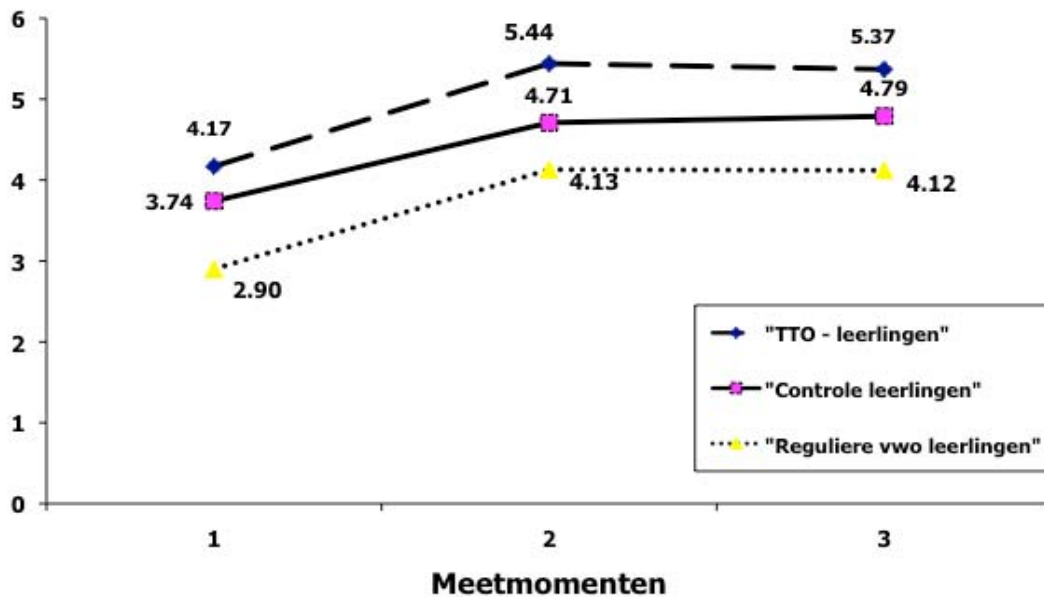
Op de tweede meting zijn het weer de leerlingen uit het TTO die beter presteren dan de leerlingen uit de twee overige groepen ($F(2, 230) = 30,229$; $p < .001$). Bij de tweede meting is er geen significante relatie tussen het covariaat, Cito-toetsscore, en de score op de woordenschattoets. Weer bestaat een significant effect van de conditie op de woordenschattoets, na controle voor het covariaat Cito-toetsscores ($F(1,100) = 20,862$, $p < .001$, $\text{partial } \eta^2 = .17$).

De TTO leerlingen presteren op de derde meting van de woordenschat significant beter dan de reguliere vwo leerlingen en de leerlingen uit de controle groep ($F(2, 193) = 55,309$; $p < .001$). De leerlingen die het reguliere vwo volgen en de controle leerlingen verschillen ook onderling significant waarbij de controle leerlingen in het voordeel zijn. Bij de derde meting is er geen significante relatie tussen het covariaat de Cito-toetsscore en de score op de woordenschattoets. De analyse toont een significant effect van de conditie op de woordenschattoets na controle voor het effect van het covariaat ($F(1,99) = 21,628$, $p < .001$, $\text{partial } \eta^2 = .18$).

4.5.2 Schrijfvaardigheid

Het schrijfvaardigheidniveau van de drie onderzoeksgroepen stijgt tussen de eerste en de tweede meting het meest, in alle drie onderzoeksgroepen.

Grafiek 4.10 Gemiddelde globale oordelen over schrijven op drie meetmomenten in klas 3, naar onderzoeksgroepen



Tussen de tweede en derde meting is nauwelijks verschil in gemiddeld schrijfvaardigheidniveau en dat geldt voor alle drie onderzoeksgroepen. Wellicht is sprake van een plafondeffect, maar een andere verklaring zou kunnen zijn dat de leerlingen aan het einde van het jaar minder gemotiveerd zijn om de schrijftoets te maken. Dit werd duidelijk door opmerkingen van de leerlingen in deze toets.

De resultaten van de eerste schrijfvaardigheidstoets tonen significant betere prestaties van de TTO – leerlingen dan de controle leerlingen en de reguliere vwo leerlingen ($F(2, 227) = 34,422; p < .001$). Vervolgens is de co-variantie-analyse uitgevoerd met de Cito-toets scores als covariaat. Tussen de Cito-toets scores en de schrijfscores bestaat geen significante relatie. Wel is een effect geconstateerd van de conditie (TTO – leerlingen versus de leerlingen uit de controlegroep) op de schrijfscores na controle voor de covariaat Cito-toetsscores ($F(1,95) = 7,019; p < .01$, $\text{partial } \eta^2 = .07$).

Op de tweede schrijfvaardigheidstoets in het derde jaar zijn de verschillen tussen de drie onderzoeksgroepen weer significant ($F(2, 232) = 39,079, p < .001$) in het voordeel van de TTO – leerlingen. De co-variantie-analyse laat geen significante relatie tussen het covariaat, Cito-toetsscore, en de schrijfscore zien. Wel bestaat een significant effect van de conditie (TTO – leerlingen tegenover de leerlingen uit de controle groep) op de schrijfscore na controle voor de covariaat Cito-toetsscores ($F(1,102) = 16,395, p < .001$, $\text{partial } \eta^2 = .13$).

De resultaten van de leerlingen op de derde schrijftoets in het derde leerjaar vertonen een bekend beeld. De leerlingen uit het TTO presteren significant beter als de leerlingen uit de controle groep en de leerlingen die naar het reguliere vwo zijn gegaan ($F(2,196) = 35,618, p < .001$). De co-variantie-analyse toont dat geen significante relatie bestaat tussen het covariaat, Cito-toetsscore, en de score op de schrijfvaardigheidstoets. Wel bestaat een significant effect van de conditie op de schrijfscore na controle voor het covariaat Cito-toetsscore ($F(1, 101) = 10,347, p < .01, \text{partial } \eta^2 = .09$).

4.6 Resumé

De analyses uit de paragrafen 4.3, 4.4 en 4.5 tonen dat de leerlingen uit het TTO significant beter presteren op de toetsen voor woordenschat en schrijfvaardigheid dan de leerlingen die naar het reguliere vwo gaan en de leerlingen uit de controle groep. Zelfs wanneer gecontroleerd wordt voor een belangrijk leerling-kenmerk zoals de Cito-toetsscore, dan verschillen de TTO leerlingen van de leerlingen uit de controle groep. Dit is niet het geval op de eerste afname en de eerste jaar. Dat is niet verwonderlijk, aangezien het TTO nog niet (of net) van start was gegaan. De derde meting in het tweede jaar is verstoord door het geringe aantal deelnemers en waarschijnlijk eveneens door motivatieproblemen bij de leerlingen.

5. HET TAALVERWERVINGSPROCES NADER BEKEKEN

5.1 Inleiding

Uit de voorgaande hoofdstukken is gebleken dat TTO leerlingen sneller dan de controle en reguliere leerlingen een hogere taalvaardigheid bereiken. De vraag hier is of de TTO leerlingen alleen sneller of ook anders Engels leren. Een hogere taalvaardigheid kenmerkt zich aan de ene kant door langere, meer complexe zinnen, meer verschillende tijdsvormen, moeilijkere en minder frequente woorden, en minder fouten en aan de andere kant door "authentiek" taalgebruik. Authentiek taalgebruik is taalgebruik dat natuurlijk klinkt. Men kan in het Engels bijvoorbeeld zeggen "to visit my friends" en dit is grammaticaal correct, maar jonge moedertaalsprekers zouden eerder zeggen "to hang out with my friends". Authentiek taalgebruik is dus idiomatisch taalgebruik.

Het gebruik van authentiek Engels wijst indirect ook op "fluency", het gemak en snelheid waarmee hele zinsdelen als een geheel aangewend worden. Het is namelijk mogelijk om een stuk zin met losse woorden samen te stellen, maar het is sneller om een hele groep woorden, zogenoemde "chunks" als een geheel te gebruiken.

Uit toegepast taalkundig onderzoek is gebleken dat vooral frequentie een rol speelt in het verwerven van woorden en uitdrukkingen. Hoe meer men een woord of uitdrukking hoort, hoe groter de kans is dat men die leert. Omdat TTO leerlingen frequenter in aanraking komen met Engels in het algemeen maar ook met authentieke teksten en moedertaalsprekers kan verwacht worden dat zij relatief eerder in hun taalverwervingsproces authentiek Engels of zogenoemde "chunks" gebruiken. De volgende analyse laat zien dat TTO leerlingen niet alleen sneller maar ook anders Engels leren. Ze gebruiken inderdaad relatief eerder (op lagere taalvaardigheidniveaus) "authentiek" Engels.

Een van de zorgen van het team dat TTO indertijd heeft vorm gegeven was dat taalvaardigheids "fouten" zouden fossiliseren. Eerdere experimenten met tweetalig onderwijs hadden aangetoond dat leerlingen weliswaar een hoge taalvaardigheid bereikten, maar dat bepaalde grammaticafoutjes zo waren ingesleten dat ze waarschijnlijk niet meer te verbeteren waren. Het is daarom dat in het TTO programma gekozen is voor relatief veel uren voor het vak Engels waar ook taalvorm expliciet de aandacht heeft. Bovendien wordt ook van vakdocenten verwacht dat ze waar nodig aandacht geven aan correcte grammatica. De analyses laten zien dat TTO leerlingen, die aan het einde van de derde klas gemiddeld een score van 5.4 halen,

weinig fouten maken in grammatica. Als er fouten gemaakt worden, dan zijn deze op lexicaal niveau.

Een interessante vraag voor docenten is of alle fouten altijd gecorrigeerd moeten worden. Uit recent onderzoek is gebleken dat taalfoutjes maken juist nodig is om vooruit te komen in de taal. Ook in de eerste taal verwerving worden eerst veel foutjes gemaakt voordat een kind de taal goed leert en deze foutjes worden bijna nooit verbeterd. Bovendien is de gedachte nu dat net als "vallen en opstaan" bij het leren lopen hoort, taalfoutjes maken een normaal onderdeel is van het taalleerproces en dat een docent niet altijd alles hoeft te verbeteren omdat leerlingen een groot deel van de foutjes uit zichzelf verbeteren. Dit onderzoek laat zien dat alle leerlingen in het begin heel veel foutjes maken, maar dat dit aantal drastisch vermindert nadat leerlingen ongeveer het B1 niveau hebben bereikt. De analyses doen vermoeden dat fouten maken nodig is voor de ontwikkeling en pas verbeterd hoeven te worden als ze dreigen ingesleten te raken.

Ten slotte is een belangrijke vraag voor TTO scholen of leerlingen gemiddeld wel het B2 niveau halen aan het eind van de derde klas, zoals de standaard stelt. Daarom zijn de schrijfscores (die de taalvaardigheid in algemene zin weergeven) gekalibreerd met de schrijfvaardigheidscriteria van de ERK scores. Uit het onderzoek blijkt dat onze score 5 te vergelijken is met het B1 niveau. De gemiddelde score van de TTO leerlingen is een 5.4, waarmee we kunnen aannemen dat de leerlingen hoger dan B1, dus aan de lage kant van B2 scoren.

In dit hoofdstuk wordt beschreven hoe de verschillende aspecten van de taal zich voor alle leerlingen (TTO, controle en regulier) ontwikkelen. Het gaat om de ontwikkeling van zowel het passieve vocabulaire, als het actieve gebruik van het lexicon (de frequentie van de gebruikte woorden), het gebruik van 'chunks' in de schrijftest, het gebruik van werkwoordstijden en de zincomplexiteit (eenvoudige zinsstructuren, samengestelde en/of complexe zinsstructuren). Bovendien is een foutenanalyse uitgevoerd, welke aanwijzingen geeft over de taalontwikkeling van de leerlingen.

Ook hebben we bij alle deel aspecten gekeken naar verschillen tussen de groepen in het taalverwervingsproces. Het enige duidelijke verschil tussen TTO en niet TTO leerlingen is dat TTO leerlingen, zoals verwacht eerder "chunks" gebruiken.

Vervolgens wordt besproken hoe de niveaus kunnen worden omgezet naar de niveaus van het Europees referentie kader (ERK). De kenmerken van ieder niveau worden geïllustreerd aan de hand van voorbeelden uit de teksten van de leerlingen.

Het doel van onderstaande analyses is docenten, vooral docenten Engels, inzichten te geven in de taalontwikkeling van de leerlingen die nuttig kunnen zijn voor het onderwijs en het bepalen van ERK niveaus.

5.2 Schrijfvaardigheid

De eerste teksten die de leerlingen geschreven hebben zijn ingedeeld in zeven verschillende niveaus, oplopend van nul tot en met zes. Deze niveaus zijn ontstaan tijdens het holistisch beoordelen van de teksten.

Een groep van acht beoordelaars heeft de teksten van de leerlingen beoordeeld om het taalvaardigheidniveau vast te stellen. De groep bestond uit (toegepaste) taalwetenschappers, docenten Engels en moedertaalsprekers van het Engels en van het Nederlands. De onderzoekers hebben de teksten holistisch gescoord op taalvaardigheid, waarbij de schaal van niveaus nul tot zeven als vanzelf ontstond. De schaal ontstond nadat de onderzoekers ongeveer 100 teksten samen hadden vergeleken en bekeken. Daarna hebben de onderzoekers in groepjes de andere teksten onafhankelijk van elkaar beoordeeld, waarna ze hun uitkomsten hebben vergeleken. In het geval van verschillende uitkomsten vond overleg plaats om alsnog tot overeenstemming te komen. Voor het merendeel was dit niet nodig. Ten slotte zijn alle teksten in volgorde van ontwikkelingsniveau geplaatst en hebben twee andere onderzoekers de niveaus gecontroleerd.

Nadat het niveau van alle teksten was vastgesteld zijn deze in CHAT format omgezet en zijn alle tekstjes zijn op zeker 60 kenmerken gecodeerd. Het CHAT format maakt het mogelijk om vele verschillende computeranalyses uit te voeren in het programma CLAN (Computerized Language ANalysis).

5.2.1 Kennis van het vocabulaire

Uit eerder onderzoek is gebleken dat een sterke samenhang bestaat tussen de kennis van het vocabulaire en taalvaardigheid. Het gaat om onderzoeken naar zowel de productie als het begrip van een tweede taal. Er is bewijs gevonden dat een grotere kennis van het vocabulaire een hoger taalvaardigheidniveau weerspiegelt. Bovendien zou een groei in het gebruik van laagfrequente woorden een teken zijn van de ontwikkeling van de tweede taal.

Kops Hagedoorn (2008) onderzocht in hoeverre de passieve woordenkennis gemeten met de woordenschattoets correleert met de schrijfvaardigheidsscores. De correlaties tussen de scores van alle woordenschattoetsen en schrijfvaardigheid niveaus vallen tussen $r = .370$ tot $r = .550$ en zijn significant op een 0.01 niveau. Dit betekent dat een redelijk sterke samenhang bestaat tussen de woordenschatkennis en de schrijfvaardigheid van de leerlingen.

Binnen de niveaus bestaan grote verschillen. Dit is niet verwonderlijk, aangezien geen twee leerlingen hetzelfde zijn en het taalleerproces niet lineair is. Ook al zijn de

verschillen tussen de leerlingen van hetzelfde niveau groot, de verschillen tussen de niveaus zijn toch significant.

Ngoc (2008) heeft het actieve vocabulaire onderzocht. Zij heeft de teksten van de leerlingen geanalyseerd aan de hand van een *Lexicaal Frequentie Profiel*. Om de relatieve frequentie van de woorden te meten, zijn alle woorden die de leerlingen hebben gebruikt in een database samengevoegd. Daarbinnen is een onderverdeling gemaakt in 5 "frequentiebanden". Het *Lexicale Frequentie Profiel* bestaat dus uit een continuüm van heel hoogfrequente woorden tot heel laagfrequente woorden. Voor iedere tekst is het percentage uitgerekend van de woorden in de verschillende frequentiebanden. Verwacht wordt dat naarmate de leerling vaardiger wordt in de taal hij kwalitatief hoger, namelijk relatief minder frequente woorden gebruikt.

Uit Ngoc's onderzoek blijkt dat het gebruik van zeer hoogfrequente woorden (uit band 1) afneemt naarmate de taalvaardigheid toeneemt. Dit geldt ook voor de tweede band, de vierde en de vijfde band nemen juist toe als de taalvaardigheid groeit; hoe hoger de taalvaardigheid, hoe meer ze de laagfrequente woorden gaan gebruiken. Alleen bij de derde band is er geen significant verschil tussen de niveaus. Zoals verwacht gebruiken de leerlingen met een lager taalvaardigheidniveau dus meer hoger frequente woorden dan de leerlingen met een hoger niveau, die meer lager frequente woorden gebruiken. De conclusie is dat zowel het passieve als het actieve vocabulaire zich ontwikkelt wanneer de Engelse taalvaardigheid van de leerlingen toeneemt.

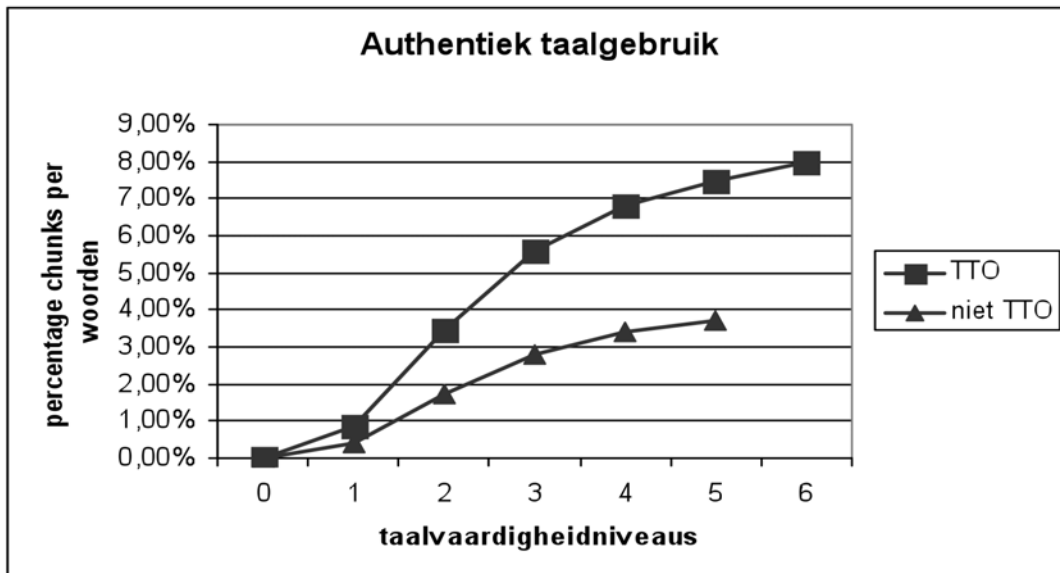
Antoniou (2008) heeft onderzoek gedaan naar de hoeveelheid authentieke uitingen in de teksten van de leerlingen. Zij heeft dit gedaan door te kijken naar de hoeveelheid, en de aard van de 'chunks' die de leerlingen produceren. In haar onderzoek heeft ze onderscheid gemaakt tussen grammaticale en lexicale chunks. Grammaticale chunks zijn bijvoorbeeld vergelijkende structuren (bijvoorbeeld *as cold as, better and better, even warmer than*), werkwoorden met een zeker complement (bijvoorbeeld *to* in *I'd like to buy something*) en tijdfrases (bijvoorbeeld *some minutes ago*). Lexicale chunks zijn bijvoorbeeld samengestelde woorden (zoals *navy blue* en *crystal ball*), woorden met een vast voorzetsel (bijvoorbeeld *in the end, at school*), collocaties, waaronder combinaties van inhoudswoorden (bijvoorbeeld *take a dive, strong current* en *hurt badly*) en idiomatische uitdrukkingen (zoals *to get cold feet, I hate to mention it* en *guess what*).

Het gebruik van chunks is een belangrijk kenmerk van een sterke (tweede) taalontwikkeling. Om vloeiend taal te kunnen produceren is het gebruik van chunks noodzakelijk. Dit is onder andere het gevolg van de beperkte verwerkingscapaciteit van de hersenen. Als informatie in 'brokken' kan worden verwerkt, bevordert dit de snelheid en nauwkeurigheid waarmee taal wordt geproduceerd, maar ook begrepen. Een beginnende leerder gebruikt vooral losse woorden. Een meer gevorderde leerder

(die meer input heeft gekregen), daarentegen, zal (grotendeels onbewust) chunks opmerken die in de taal worden gebruikt. Hoe meer input de leerder krijgt, hoe meer deze chunks als geheel zullen worden gebruikt, zowel actief als passief.

Antoniou (2008) heeft onder andere gekeken naar de overeenkomsten en verschillen tussen TTO en niet TTO - leerlingen. Bovendien heeft ze de productie van grammaticale en lexicale chunks vergeleken. Uit haar onderzoek bleek dat TTO - leerlingen meer chunks produceren dan niet TTO - leerlingen en daarbij ook minder fouten maken. Bovendien bleek dat TTO - leerlingen zowel meer grammaticale chunks, als lexicale chunks produceren dan niet TTO - leerlingen. Met name het gebruik van collocaties lag een stuk hoger bij de TTO - leerlingen. Dit betekent dat de leerlingen die veel (kwalitatief hoge) input krijgen meer authentiek Engels produceren. Ze hebben blijkbaar al meer chunks opgemerkt en als zodanig in hun taalsysteem opgeslagen. Hierdoor zijn ze in staat om input effectiever (sneller en accuraat) te verwerken en ook hun output is van hogere kwaliteit dan die van leerlingen die regulier onderwijs volgen. In grafiek 5.1 zijn de percentages chunks per aantal woorden voor TTO leerlingen versus niet TTO (controle en reguliere leerlingen samen) weergegeven. Omdat geen enkele niet TTO leerling niveau 6 heeft behaald staat daar geen waarde.

Grafiek 5.1 Authentiek taalgebruik van TTO - leerlingen en niet TTO - leerlingen op verschillende taalvaardigheidsniveaus



Vanaf taalvaardigheidniveau 2 gaan de TTO - leerlingen relatief meer chunks (alle soorten) gebruiken dan de niet TTO - leerlingen (regulier vwo en controle). Het percentage is berekend door deling van het aantal chunks door het aantal woorden.

5.2.2 De werkwoordstijden

Anastasiou (2008) heeft onderzoek gedaan naar de werkwoordstijden die de leerlingen produceren in hun teksten. Ze heeft de teksten van alle leerlingen gecodeerd en geanalyseerd waarbij ze heeft gekeken naar alle werkwoordstijden die zijn gebruikt. Deze zijn:

De onvoltooid tegenwoordige tijd: *I like my teachers;*

De conditionele tegenwoordige tijd: *You can have fun with them;*

De lijdende tegenwoordige tijd: *My sister is called Wendy;*

De voltooide tegenwoordige tijd: *I have made a lot of friends;*

De progressieve tegenwoordige tijd: *She is learning me very much;*

De onvoltooide verleden tijd: *In the beginning it was difficult to take the good books;*

De conditionele verleden tijd: *I took a tent, and some other things I would need with me;*

De lijdende verleden tijd: *Suddenly my door was locked;*

De voltooid verleden tijd: *I had never seen a bear in the wild, so it was very special to me;*

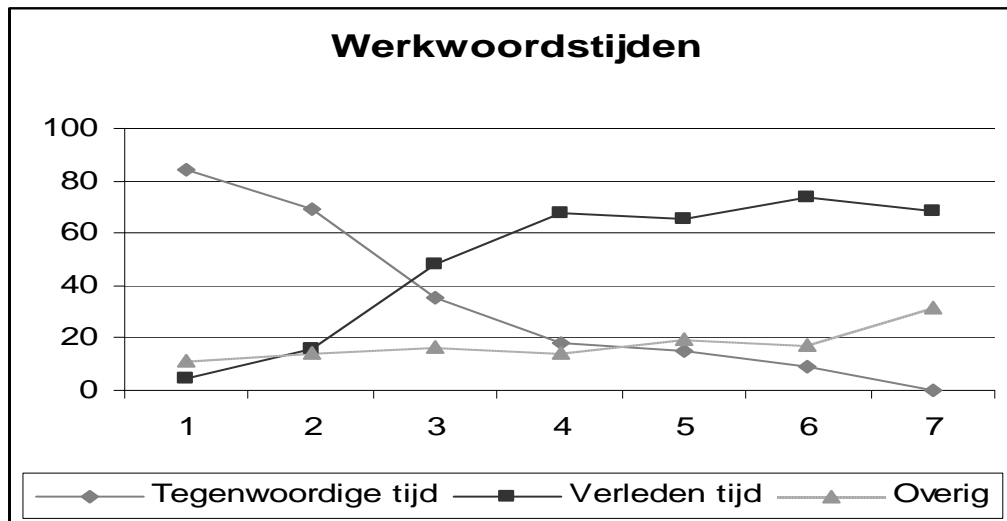
De progressieve verleden tijd: *then there comes an big thunderstorm and it started raining very hard.*

Overige.

Uit het onderzoek van Anastasiou (2008) blijkt dat niet alle werkwoordsvormen veel worden gebruikt. De leerlingen gebruiken vooral de onvoltooid tegenwoordige en verleden tijd (zie grafiek 5.2). Tot niveau 2 wordt vrijwel alleen de simpele tegenwoordige tijd gebruikt, maar al op niveau 3 daalt het gebruik van de tegenwoordige tijd en stijgt de productie van de verleden tijd. Op niveau 6 daalt zowel het gebruik van de simpele tegenwoordige en verleden tijd en worden meer andere werkwoordstijden gebruikt. De accuraatheid in het gebruik van de tegenwoordige en verleden tijd is erg hoog, hoewel op niveaus 2-5 af en toe de tegenwoordige tijd wordt gebruikt waar een verleden tijd gebruikt zou moeten worden (vooral door derdejaars leerlingen die nog op dit niveau presteren). Er worden weinig fouten gemaakt in de vormen van de tegenwoordige en verleden tijd, op alle niveaus van taalontwikkeling. De overige werkwoordstijden worden weinig gebruikt, waardoor het moeilijk is conclusies te trekken. De progressief laat echter, na een hoge productie van de tegenwoordige tijd op niveaus 1-2, een daling zien, terwijl de verleden tijd juist een stijging vertoont vanaf niveau 3. De conditioneel laat een stijging zien van de verleden vorm vanaf niveau 4, daar waar de tegenwoordige vorm geen duidelijk patroon volgt. Op niveaus 1-3 is het gebruik van de tegenwoordige conditionele tijd vrij hoog en worden vrij veel fouten gemaakt; de leerlingen zitten

volop in het leerproces en doen hun best de vorm te gebruiken, wat ze niet altijd correct doen. Dit is onderdeel van het leerproces en een teken dat taalontwikkeling plaatsvindt. Vanaf niveau 4 daalt het gebruik van de tegenwoordige conditioneel en worden vrijwel geen fouten meer in gemaakt.

Grafiek 5.2 Gebruik van tegenwoordige tijd, verleden tijd en overige werkwoordstijden op de verschillen taalvaardigheidsniveaus



Tussen het gebruik van de tegenwoordige tijd(en) en de verleden tijd(en) bestaat een interactie. De oorzaak hiervan ligt waarschijnlijk in het feit dat de eerstejaars leerlingen een tekstje geschreven hebben over hun nieuwe school, waarbij volop de mogelijkheid bestond om de tegenwoordige tijd te gebruiken. De derdejaars leerlingen daarentegen is gevraagd een tekstje te schrijven over hun vakantie, waarbij het noodzakelijk was de verleden tijd te gebruiken. Maar ook de hogere eersteklassers gebruikten de verleden tijd en de zwakkere derdeklassers de tegenwoordige tijd.

5.2.3 Zincomplexiteit

Sofogianni (2008) heeft onderzoek gedaan naar de ontwikkeling van de zincomplexiteit bij toenemende taalvaardigheid in het Engels. Zij heeft alle teksten geanalyseerd op het gebruik van zinsstructuren. Ze heeft hierbij gekeken naar:

Eenvoudige zinnen, zoals: *My teachers are friendly,*

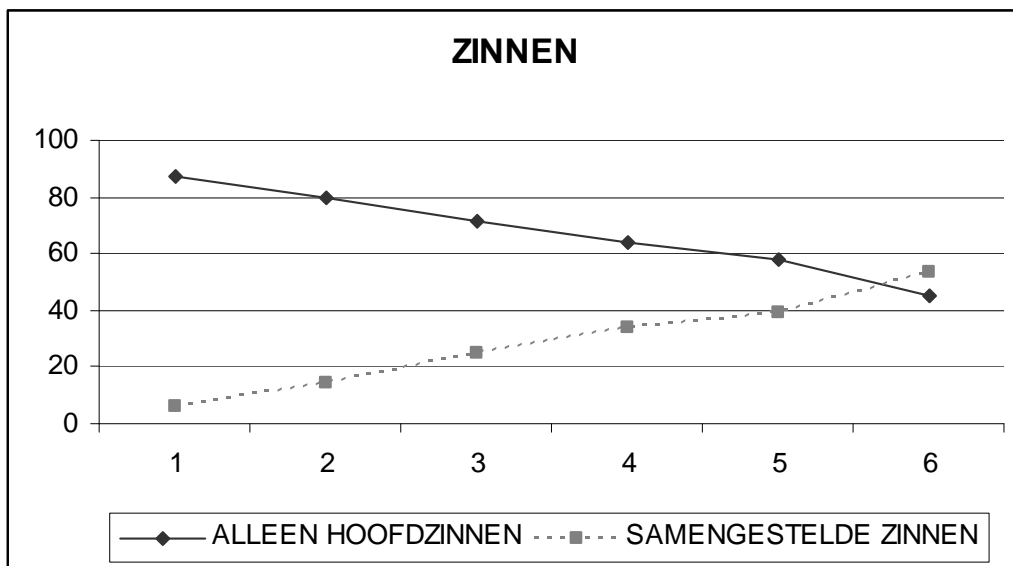
Samengestelde zinnen (nevenschikking), zoals: *I have very much homework and I have enough to do;*

Complexe zinnen (onderschikking en inbedding), zoals: *it was very nice and funny because we buyed all things te same;*

Samengesteld-complexe zinnen, zoals: *Now I don't know what to talk about anymore so I just say a lot of things that make no sense.*

Zoals uit grafiek 5.3 blijkt, produceren leerlingen op het laagste niveau voornamelijk eenvoudige zinsstructuren, hoewel ze ook een aantal samengestelde structuren en een enkele complexe structuur gebruiken. Op niveau 3 produceren de leerlingen de eenvoudige structuur iets minder. Het aantal samengestelde structuren blijft op niveau 3 ongeveer gelijk terwijl de productie van complexe en samengesteld - complexe zinnen toeneemt. Op niveau 4 zet deze ontwikkeling door, totdat op niveau 6 er een min of meer gelijke verhouding is van eenvoudige, samengestelde, complexe en samengesteld - complexe structuren is. Met andere woorden: er is een hoge mate van flexibiliteit, naast enkele eenvoudige structuren worden vooral verschillende soorten complexere structuren gebruikt, waarbij bovendien de mate van correctheid van de geproduceerde structuren toeneemt.

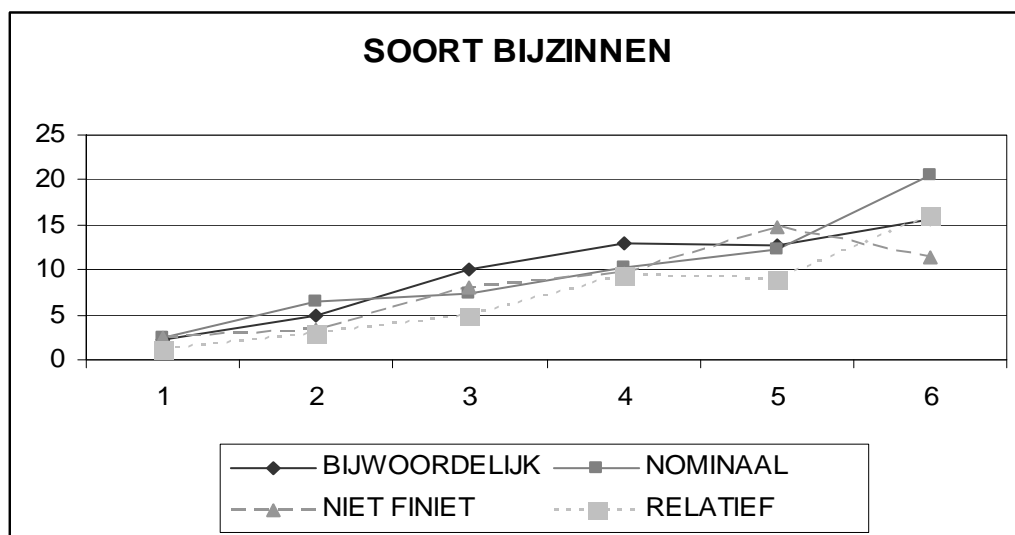
Grafiek 5.3 Gebruik van simpele en complexe zinnen op de verschillen taalvaardigheidsniveaus



Naast de productie van zinsstructuren heeft Sofogianni (2008) ook gekeken naar het soort afhankelijke bijzinnen dat de leerlingen produceren. Grafiek 5.4 laat zien dat, relatieve bijzinnen (*the food you can buy is very tasty*) en nominale bijzinnen (*Jan is too sometimes not nice because he always want that peapel watsing him*) als eerste verschijnen, gevolgd door de bijwoordelijke bijzin (*she is a very good teacher because*

she can very good English). Vervolgens beginnen de leerlingen ook de non-finiete bijzin te gebruiken (*I got much friends and I like it to go to the school with my friends*). Dit gebeurt op de verschillende niveaus binnen het niveau 1 en 2. Hierna neemt het gebruik van deze bijzinnen sterk toe, en blijft toenemen tot niveau 6.

Grafiek 5.4 Gebruik van verschillende soorten bijzinnen op verschillende taalvaardigheidsniveaus



5.2.4 Foutenanalyses

De Vries (2009) heeft de fouten geanalyseerd die de leerlingen produceren in hun teksten. Ze heeft onder andere gekeken naar:

Lexicale fouten, waaronder:

(Half) Nederlandse woorden, zoals *biken*, *to same* (tezamen);

Verkeerde woorden, zoals *a long boy*, *it's well funny*;

Verkeerde voorzetsels, zoals *I've been in Spain*, *I'm on this school now*;

Woorden die semantisch gerelateerd zijn aan het doelwoord, zoals *The teacher says English*, *it is very like* (*nice*, *leuk*), *I have 2 adults* (*parents*), *1 sister and 1 brother*.

Spelling fouten:

Half Nederlands, half Engelse woorden, zoals *zwimming* en *shijning*;

Fonetisch gespelde woorden, zoals *piepel*, *to hef* (have);

Woorden die veel op elkaar lijken, zoals *to* en *too*, en *see* en *sea*;

Moeilijke woorden, zoals *awfull*, *depended*, *allways*, *teacher*.

Fouten in spaties en hoofdletters, zoals *i* (*I*), *france*, *olivetree*.

Grammaticale fouten:

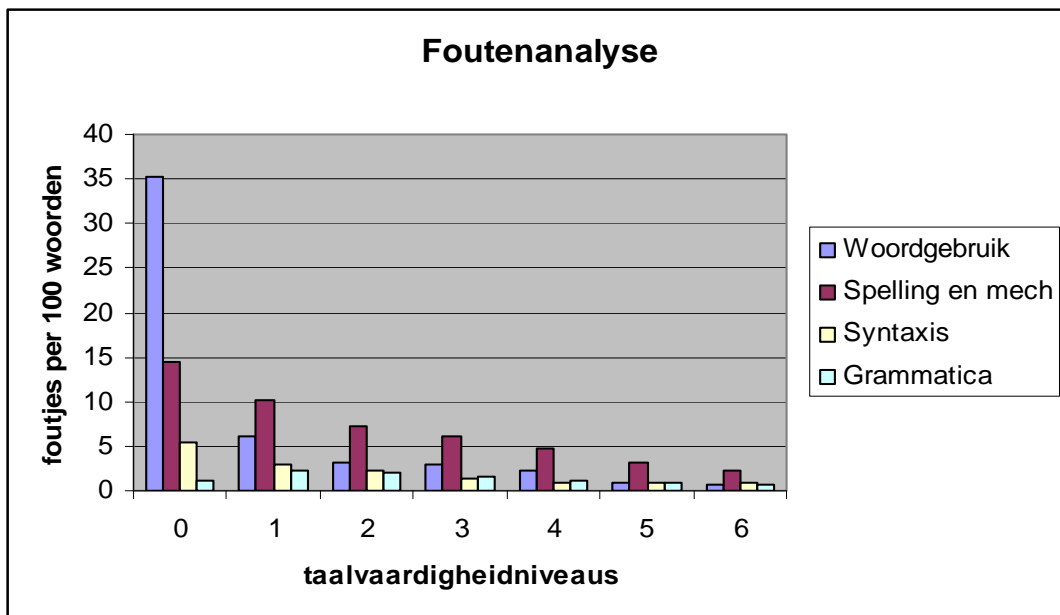
Fouten in het gebruik van de apostrof, zoals *dont*, *do'nt* en *weve*;

Letterlijke vertalingen van Nederlandse constructies, zoals *I found a lot of the lottery*
 Fouten in de woordvolgorde, zoals *I go on the train to school, I have new friends made*.

Fouten in interpunctie, zoals het gebruiken van een komma in plaats van een punt of het geheel weglaten van interpunctie.

Uit het onderzoek bleek dat veel verandering plaatsvindt binnen niveaus 1 en 2. Zoals uit grafiek 5.5 blijkt, nemen alle soorten fouten, behalve interpunctiefouten, sterk af in het prille begin van de tweede taalontwikkeling. De daling zet door op niveau 3, waarna de productie van fouten ongeveer gelijk blijft. De leerlingen weten heel snel hun groeiende tweede taal correct te gebruiken, ook wat de vorm betreft.

Grafiek 5.5 Type fouten op verschillende taalvaardigheidsniveaus



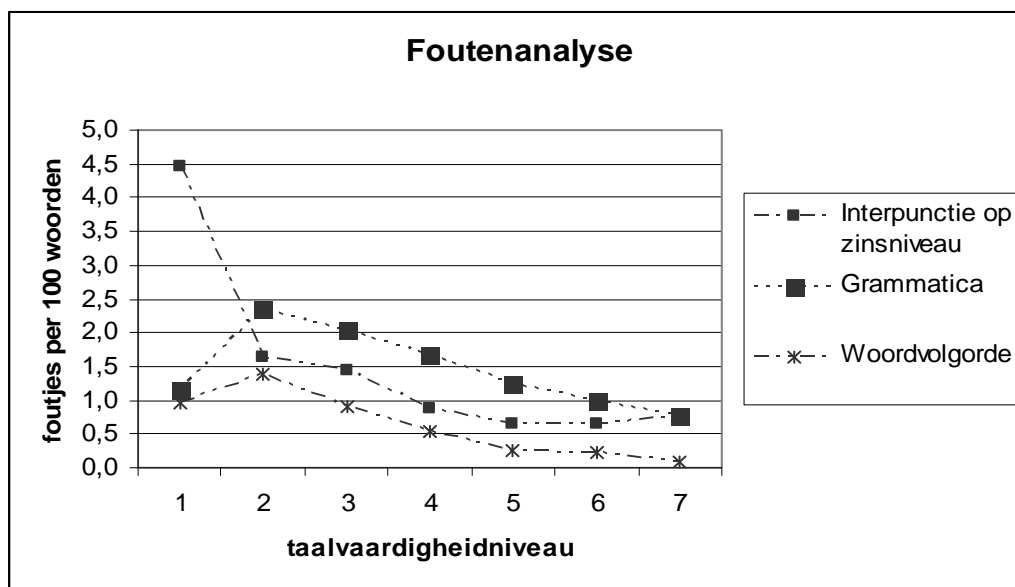
Fouten worden gemaakt in woordgebruik, in spelling en hoofdlettergebruik en de laatste blijven relatief het langst een rol spelen. Met betrekking tot lexicale fouten worden die voornamelijk op het gebied van chunks gemaakt: woorden die 'bij elkaar horen'. Bijvoorbeeld zelfstandige naamwoorden of werkwoorden die een vast voorzetsel hebben. Voorbeelden van fouten die op B1 en B2 niveau nog worden gemaakt zijn: *you could see the blood running out of my leg, I saw an enormous statue from the president of France, we were scared about this awful place*.

Andere fouten die niet snel verdwijnen betreffen woorden die semantisch gerelateerd zijn aan het doelwoord, zoals: *during (while) I was doing this I fell, I have to imagine (make up) a story*. Ook maken de leerlingen relatief lang fouten met

woorden die veel op elkaar lijken (al komt dit ook wel voor bij moedertaalsprekers van het Engels) en het gebruiken van verkeerde woorden, zoals *the seal his (it's) head, the other (next) day we were tired, I grabbed (pulled) myself together.*

In grafiek 5.6 zijn de lexicale en spellingfouten weggelaten om een beter beeld te krijgen van de overige fouten op het gebied van de syntaxis en grammatica. Het blijkt dat leerlingen relatief weinig fouten maken op het gebied van de grammatica en de woordvolgorde.

Grafiek 5.6 Fouten in interpunctie, grammatica en woordvolgorde op verschillende taalvaardigheidsniveaus



De Vries (2009) heeft ook gekeken of en hoe de invloed van het Nederlands op het Engels (transfer) verandert als de taalvaardigheid toeneemt. Ook hier is de verandering al duidelijk te zien binnen niveaus 1 en 2. De daling tussen niveau 1 en 2 is zeer sterk, waarna de daling doorzet, zij het minder sterk (maar nog wel significant). De invloed die het Nederlands heeft op het veroorzaken van fouten in het Engels neemt snel af. De fouten die nog wel gemaakt worden zijn vooral op het lexicale niveau, en een stuk minder op grammaticaal niveau.

Wanneer alle tekstjes met minder dan 25 woorden buiten beschouwing worden gelaten en tekstjes met de hogere scores (5-7) samengevoegd ontstaat een nog duidelijker beeld. Het lexicon ontwikkelt zich geleidelijker dan de syntaxis. Maar tussen niveau 4 en 5-7 is alleen het gebruik van verschillende types bijzinnen en het gebruik van authentiek taalgebruik nog significant. Dit zou kunnen verklaren waarom het juist op de hogere niveaus moeilijk is onderscheid te maken tussen de niveaus.

Wellicht zouden hier wat moeilijkere schrijftaken over wat minder persoonlijke onderwerpen meer inzicht hebben gegeven.

5.3 Schrijfvaardigheidsniveaus omgezet naar ERK niveaus

De zeven niveaus zijn omgezet naar de schaal van het ERK¹. Deze bestaat uit zes niveaus: A1 en A2, waarbij A staat voor 'basisgebruiker', B1 en B2, waarbij B staat voor 'onafhankelijke gebruiker', en C1 en C2, waarbij C staat voor 'vaardige gebruiker'. De teksten uit het onderzoek blijken van de vaardigheidsniveaus A en B te zijn, niveau C blijkt nog niet te zijn bereikt door de leerlingen, of is niet te bepalen aan de hand van de onderwerpen waarover de leerlingen geschreven hebben. De onderwerpen voor deze teksten waren "My new school" voor de eersteklassers en "Write a short story (about 150 words) about the most awful (or best) thing that happened to you during summer vacation. It does not have to be truthful." Deze concrete onderwerpen lenen zich niet voor het C1 niveau waar meer formeel en abstract taalgebruik verwacht wordt.

Tabel 5.1 Aantallen leerlingen en taalvaardigheidsniveaus

| Vaardigheidsniveau | Aantal leerlingen | Geschat ERK niveau |
|--------------------|-------------------|--------------------|
| 0 | 19 | Geen |
| 1 | 131 | A1 |
| 2 | 100 | A1 |
| 3 | 111 | A2 |
| 4 | 65 | B1 |
| 5 | 40 | B1 |
| 6 | 15 | B2 |

Kops Hagedoorn (2009) behandelt de vraag hoe de niveaus in deze studie samenhangen met die van het ERK. Zij verklaart dat het laagste niveau (niveau 0) niet gezien kan worden als een ERK niveau, omdat de productie vrijwel volledig bestaat uit Nederlandse woorden. Hierdoor kan niet gesteld worden dat iemand die

¹ Zoals bekend, staan in de ERK niveaus allerlei competenties en communicatieve vaardigheden beschreven en ook het soort teksten en handelingen die de leerder moet beheersen. In onze omrekening hebben wij alleen de talige descriptoren van de ERK niveaus in acht genomen.

taal produceert op niveau 0, zelfs de meest basale vaardigheden in het Engels kan uitvoeren. De volgende twee niveaus (1 en 2) komen overeen met ERK niveau A1 (laag en hoog). In teksten van dit niveau komen nog wel Nederlandse woorden voor, maar niet zoveel. Er worden veel (spel)fouten gemaakt, de zinsstructuur is eenvoudig en er wordt veel letterlijk vertaald vanuit het Nederlands. Een voorbeeld van een tekst op dit niveau is de volgende:

I going to school with the bus. The school is very big. I am much new friends. The teachers are friendly. My English teachers is De Vries². My mentrix is miss Janssen. She gives history. I am very much homework. I train very much words. My friends lives in different places. My friends are 12 and 13 years old. My twinsister have too very much vriends. The lessons are not easy. I have not time for my hobbies. Three of my old friends have time to play. I not. Som of the homework is very easy. Som of my homework is not easy. I learn somtimes to nine o'clock. Sometimes tot seven o'clock. My father help my with my homework. Not of my old friends is on this school. They are in Amsterdam on school. There is not tto.

Niveau 3 komt ongeveer overeen met ERK niveau A2. Het taalgebruik in deze teksten is nog vrij simpel, er worden vooral eenvoudige zinsstructuren gebruikt, maar er verschijnt ook een enkele bijzin. Naast de tegenwoordige tijd wordt ook de verleden tijd gebruikt, en af en toe een progressieve vorm. Het aantal fouten neemt af. Een voorbeeld van een tekst op niveau A2 is:

Hello, my new school is X. It's a very big school, but it is very fine here. My classmates are fine and the teachers are good for us. My choice for this school: it is a very big but a very fine school, the teachers are good en fine and my classmates are very fine to me. The lessons are great. Sometimes are the lessons boring! Example painting, history and music lessons, but singing in the music lessons are fine! I have got one best friend, she is younger than me! I'm very young, but she is younger and that is fine for me! I can childrens' of this school and that is fine! My classmates are my friends, they are fine en good. I am fine with my choice for this school, it is here great and fantastic! I love this school very much! It is a very very good school and that is fine. The lessons are fifty minutes long and that is good for us. That is it. That was my story over my school, my friends, teachers, my classmates and lessons. I hope to see you again soon!

Niveau 4 en 5 komen overeen met ERK niveau B1 (laag en hoog). Het taalgebruik wordt wat creatiever, er worden meer werkwoordstijden gebruikt (verleden tijd,

² Alle namen zijn fictief.

toekomstige tijd, het gebruik van modale werkwoorden) en er ontstaat 'echt' Engels. Bovendien wordt de zinsstructuur complexer: er worden steeds meer bijzinnen en non-finiete structuren gebruikt. Bijvoorbeeld:

I went on vacation to X. It was very nice whether and we all went very brown. The first night we slept in the house of friends of us. Some day we went to the beach and I thought that it just would be a normal day at the beach. We were laying at he beach with friends of us. It was very warm so sometimes we went into the sea to swim so we could cool down. Sometimes I played with a little boy of numb cyears old a game of beachball. That is a kind of tennis game but the ball may not hit the ground. It was very funny and we had some beautifull rallies. As I said earlier it was very warm so we went swimming. It was nice and we tried to swim with the waves. We were very happy but then at one moment when we didn't watched very good into the water, there came two very big sharks out of a wave. The little boy screemed and he was pulled under water. Everybody who was in the water ran out and tried to save himself but I tried to save the little boy. Then it worked and we were save again!

Niveau 6 en hoger³ komt overeen met ERK niveau B2. Het taalgebruik is creatief, er worden veel werkwoordstijden gebruikt en de zinsstructuur wordt nog complexer. Er wordt veel 'echt' Engels gebruikt in de vorm van collocaties en uitdrukkingen. Bijvoorbeeld:

The worst thing that has happened to me during the summer vacation, was me cutting my left buttock over a rock, in a river. At the start of the day we decided that we were going to go to the beach. So after having breakfast, and reading a little, we got in the car, and began driving to the nearest beach. It was quite a long drive, but the landscape was beautiful so none of us cared. After about four hours we arrived at the beach. It was a very pretty sight, it could have been a painting. The beach looked like an island, with the sea at one side, and a river surrounding it. The river was streaming very fast, and we discovered that when you lay in it on your back, the stream would guide you towards the sea, at quite a fast speed. And so, we got into the river and tried this. We started off slowly, but we went faster and faster. Just when I was starting to enjoy it, I scraped over a rock with my bottom. It hurt awfully, and when I got out of the water I saw that I'd gotten a deep cut.

³ Deze corpus betreft de eerste afname aan het begin van het schooljaar van eerste- en derdeklassers. Een enkele leerling haalde toen al niveau 7. Later in het jaar kwamen daar een aantal bij, maar voor de analyses hebben we te weinig gegevens voor de hogere niveaus. Daarom zijn deze buiten beschouwing gelaten hier.

Verdere illustraties van de ERK – niveaus zijn opgenomen in bijlage 1.

5.4 Implicaties voor het onderwijs

5.4.1 Aansturen van het taalverwervingsproces

Over het verloop en het “sturen” van het taalverwervingproces kunnen we op basis van de analyses de volgende suggesties doen. Wat betreft aandacht voor fouten of expliciet vormgericht onderwijs is het van belang vooral aandacht te besteden aan lexicon en aan de zogenoemde “chunks”, zoals collocaties en vaste uitdrukkingen. Zoals alle analyses hebben laten zien maken de leerlingen op de allerlaagste niveaus heel veel fouten, maar dat is een normaal onderdeel in de ontwikkeling. Omdat ze nog niet genoeg taal tot hun beschikking hebben, passen ze allerlei strategieën toe om te communiceren en een daarvan is vooral maar raden naar hoe iets gespeld wordt of gezegd wordt en een van de makkelijkste manieren is om een Nederlands woord een Engelse spelling te geven. Deze fouten verdwijnen vanzelf tegen de tijd dat ze het B1 niveau behaald hebben. Hoewel de meeste fouten vanzelf zullen verdwijnen, moet de docent wel alert zijn dat fouten niet zeer hardnekkig lijken te worden. Dan wordt het tijd voor expliciete aandacht. Sommige fouten (bijvoorbeeld *to-too, their-there*) worden echter ook nog veel door moedertaalsprekers gemaakt, wat aangeeft dat deze fouten moeilijk te verhelpen zijn.

Op de hogere niveaus gaan de leerlingen ook meer langere chunks produceren, zoals uitdrukkingen, en maken daarin toch wel wat fouten. Uit dit onderzoek is gebleken dat leerlingen die tweetalig onderwijs volgen, en dus meer authentieke input krijgen dan leerlingen die regulier onderwijs volgen, meer chunks en collocaties produceren, zowel grammaticale als lexicale. Ze maken wel iets meer fouten, maar dat komt door de hogere productie en het nemen van meer risico's. Ook dit is onderdeel van het taalontwikkelingsproces en het is geen reden tot ongerustheid. De fouten zullen vanzelf weer verdwijnen. Toch zou het goed zijn voor alle docenten (TTO en niet TTO) om in plaats van aandacht te besteden aan losse woorden (zoals bijvoorbeeld in woordenlijstjes) vooral aandacht te besteden aan de grotere chunks waarin deze woorden gebruikt worden (bv. *at school* i.p.v. alleen *school*), aangezien deze erg belangrijk zijn voor het bereiken van een hoog taalvaardigheidniveau. Vaak wordt aan grammaticale chunks meer aandacht besteed dan aan lexicale chunks, wat mogelijk de oorzaak is van het feit dat meer fouten worden gemaakt met lexicale chunks.

De werkwoordstijden laten een ontwikkeling zien waarbij de tegenwoordige tijden langzaam plaatsmaken voor de verleden tijden. Zodra ze weer nieuwe vormen onder de knie hebben beginnen ze die te gebruiken, vaak in het begin te veel of met wat fouten, maar de analyses hebben laten zien dat vrij weinig werkwoordsfouten gemaakt worden op de hogere niveaus. Ons vermoeden is dat de werkwoordstijden ook grotendeels impliciet geleerd worden en ze behoeven pas aandacht als de leerlingen ze zelf enige tijd actief produceren.

Omdat het bekend is dat frequentie een belangrijke factor speelt in het verwerven van een tweede taal, is het ook belangrijk om de leerlingen woorden en uitdrukkingen te laten herhalen, bij voorkeur in verschillende contexten. Denk hierbij aan verschillende opdrachten bij een en hetzelfde onderwerp, bijvoorbeeld nadat een bepaalde film is gezien kan deze uitgebreid besproken worden in de klas, daarna kunnen bepaalde moeilijke scènes uitgelicht en/of nagespeeld worden. Bovendien zouden verschillende schrijfopdrachten gegeven kunnen worden.

Omdat de taal zelf gebruiken een vorm van herhaling is en omdat het volgens de experts heel belangrijk is dat leerlingen de taal actief gebruiken, zou het misschien ook raadzaam zijn de leerlingen vaak te laten schrijven. Het is moeilijk om in een klas iedereen genoeg spreektijd te geven waarmee ze de taal kunnen oefenen. Bovendien is uit het onderzoek naar het didactisch handelen van docenten gebleken dat er tijdens de lessen vrij weinig feedback wordt gegeven op de gesproken taal. Een schrijftaak is dan een goed alternatief om feedback op te geven, mits de leerlingen de gecorrigeerde vormen verwerken door bijvoorbeeld de tekst weer correct te herschrijven.

5.4.2 Wat kan regulier onderwijs leren van TTO?

TTO - leerlingen halen niveau 3 (ERK A2) al na zes maanden, een niveau dat de niet TTO - leerlingen pas een jaar later bereiken. Welke conclusies kunnen worden getrokken uit deze gegevens voor zowel TTO als niet TTO onderwijs? Het is bekend dat frequentie van gebruik een belangrijke factor speelt in het verwerven van een tweede taal, daarom mogen we concluderen dat voor de TTO - leerlingen het leren van grammatica, syntaxis en lexicon vooral impliciet gebeurt, door veel herhaling van zinsstructuren, woorden en uitdrukkingen. Het is waarschijnlijk dat aandacht voor expliciete grammaticaregels bijna geen rol heeft gespeeld bij de snelle taalverwerving van deze TTO - leerlingen, ten eerste omdat ze al bij de tweede meting een gemiddeld niveau van 3.2 behalen, waar vooral ook de hoeveelheid chunks opvallen. Het is onmogelijk om in een maand of vier zoveel taal expliciet te behandelen. Bovendien blijkt uit de complexiteit op (bij)zinniveau dat de leerlingen steeds meer complexe zinsstructuren kunnen produceren, een vaardigheid die bijna nooit expliciet

behandeld wordt in grammaticalessen. Met andere woorden, de TTO - leerlingen leren zeer veel taal impliciet. Dit neemt niet weg dat enige aandacht voor vorm af en toe wel op zijn plaats is.

Voor de niet TTO klassen (regulier of controle) zouden we daarom het advies willen geven: probeer de TTO situatie te simuleren door de leerlingen zoveel mogelijk gelegenheid te geven tot input. Op school zouden moedertaalsprekers van het Engels voor voldoende input kunnen zorgen. Dit hoeft niet alleen in het kader van het vak Engels te zijn, het kan ook voor een ander vak zijn, waarbij de spreker een les geeft, of een soort toespraak houdt. Bijvoorbeeld een Britse/Ierse/Amerikaanse/Australische muzikant die een liedje bespreekt tijdens een muziekles, waarbij zowel de instrumenten als de songtekst aan bod komen (in het Engels). Maar juist buiten school bestaat genoeg gelegenheid om taalcontact te stimuleren, bijvoorbeeld door huiswerkopdrachten te geven die input geven: lees een leuk, spannend Engels verhaal, speel een Engels videospel waarin relatief veel taal wordt gebruikt, luister naar de tekst van een populair Engels lied, bekijk een (stuk van) een spannende film of een onderdeel van een Engelstalige TV serie (zonder Nederlandse ondertiteling, maar Engelse ondertiteling is goed). Tijdens de les kunnen de leerlingen dan zo veel mogelijk over de inhoud van deze opdrachten praten en schrijven. Het is namelijk belangrijk dat de leerlingen niet alleen de input tot zich nemen, maar ook dat ze de taal actief gebruiken. Het is moeilijk er op toe te zien dat alle leerlingen regelmatig spreken, maar korte schrijfopdrachten lenen zich bij uitstek om de taal individueel te oefenen. De theorie is dat de leerling vanzelf tegen zaken aanloopt die hij of zij nog niet beheerst en door het "noticing of the gap" zullen hem/haar juist deze zaken opvallen in de input. Naar ons idee hoeft de docent geen uren te besteden aan het verbeteren van fouten (dat werkt demotiverend voor leerling en docent!). De docent hoeft alleen toe te zien dat de leerling de Engelse input heeft verwerkt. De docent hoeft vooral in het begin alleen te reageren op inhoud om de leerling te blijven motiveren, liefst op een positieve manier en mogelijk met wat humor.

Als dit de manier van Engelse les geven zou worden, dan is het ook belangrijk de toetsing aan te passen, bijvoorbeeld door continu te toetsen (alle opdrachten tellen mee) of een Engelse toets te relateren aan een Engelse tekst (verhaal of film) en alleen op inhoud te beoordelen.

6. VORMGEVING VAN TWEETALIG ONDERWIJS

6.1 Inleiding

De kwaliteitsstandaard voor TTO is opgesteld door het Netwerk TTO in samenwerking met experts op het gebied van de toegepaste taalwetenschap. Deze kwaliteitsstandaard is op een aantal voorwaarden en aannames over taalverwerving gebaseerd:

- (1) De kwaliteit van het Engels van de leerlingen moet op voldoende niveau zijn (B2) aan het eind van het derde jaar. De eindexamencijfers mogen niet verschillen van het landelijk gemiddelde en de overige cijfers mogen niet negatief afwijken van het landelijk gemiddelde.
- (2) Er moet voldoende Engelstalige onderwijstijd gepland worden.
- (3) De kwaliteit van het taalaanbod moet op voldoende niveau zijn, liefst met een of meer native speakers en de Nederlandse docenten die Engelstalig lesgeven moeten minmaal B2 niveau hebben.
- (4) Er moet voldoende tijd besteed worden aan EIO.
- (5) Het pedagogisch didactisch handelen van zowel vakdocenten als van docenten Engels moet de taalvaardigheid van leerlingen bevorderen.

De scholen die meegedaan hebben aan dit onderzoek hebben allemaal minstens het Junior TTO Certificaat en daarmee kan worden aangenomen dat de scholen en docenten aan alle kwaliteitseisen voldoen. Ook laat de studie taalvaardigheid duidelijk zien dat de taalvaardigheid van de TTO - leerlingen in algemene termen van hoge kwaliteit is. Een van de zorgen van het team dat TTO indertijd heeft vorm gegeven was dat taalvaardigheids "fouten" niet zouden fossiliseren. Eerdere experimenten met tweetalig onderwijs hadden aangetoond dat leerlingen weliswaar een hoge taalvaardigheid bereikten maar dat bepaalde taalfouten zo waren ingesleten dat ze waarschijnlijk niet meer te verbeteren waren. Om dit te voorkomen stelt de TTO standaard nadrukkelijk dat de vakdocent ook taaldocent is, dat met name in het vak Engels ook op grammaticale vormfouten gelet moet worden, en dat de werkvormen activerend moeten zijn. De leerlingen moeten actieve taalgebruikers worden van het Engels o.a. opdat ook hun eigen taalgebruik, indien nodig, op tijd bijgestuurd kan worden door correctieve feedback!

In deze derde studie is het onderwijsaanbod in het TTO onderzocht en wat de randvoorwaarden zijn om de taalvaardigheid van de leerlingen te bevorderen. In hoeverre verbeteren docenten de fouten van hun leerlingen en in hoeverre gebruiken ze activerende werkvormen? Alle didactische handelingen die verondersteld worden

bevorderend te zijn voor de taalverwerving zoals bijvoorbeeld "recasts" (het herhalen van wat de leerling zegt, maar dan correct) worden onder de loep genomen.

6.2 Onderwijstijd en lessen Engels

In de vier TTO – afdelingen die aan deze studie deelnamen wordt de helft van het totaal aantal uren in het Engels gegeven. Dit geldt voor de klassen 1, 2 en 3. Gemiddeld krijgen leerlingen 28 lessen per week gedurende ongeveer 40 weken per jaar. Dat betekent gemiddeld 1120 lessen per jaar. Daarvan wordt de helft in het Engels gegeven. In totaal krijgen de leerlingen in de TTO afdelingen 3 x 560 (helft van 1120) is 1680 uren onderwijs met Engels als voertaal.

In de reguliere vwo klassen 1, 2 en 3 krijgen de leerlingen het voorgeschreven aantal uren Engels. Voorgeschreven is 280 uur Engelse les verdeeld over drie jaar. In de controle scholen is eveneens het wettelijk voorgeschreven aantal uren Engels per week gegeven.

De scholen voor voortgezet onderwijs, in de drie onderzoekscondities, hebben geen lesuitval van langere duur (meer dan af en toe een uur per week of ziekte van langere duur) gerapporteerd.

6.3 Ervaring en kwalificaties van docenten voor het geven van Engels

Allereerst is onder de TTO docenten van twee scholen een enquête gehouden. Hen is gevraagd hoeveel jaar onderrichtservaring en ervaring in het TTO zij bezaten.

Tabel 6.1 Onderrichtservaring van docenten

| Onderrichtservaring | N | Percentage |
|-------------------------|---|------------|
| 1. Minder dan vijf jaar | 6 | 31,6% |
| 2. Tussen 5 en 10 jaar | 3 | 15,8% |
| 3. Tussen 10 en 20 jaar | 4 | 21,1% |
| 4. Meer dan 20 jaar | 6 | 31,6% |

In de TTO - afdeling heeft ongeveer een derde van de docenten minder dan vijf jaar onderwijservaring en eveneens een derde van de docenten heeft meer dan 20 jaar onderwijservaring.

Meer dan de helft van de docenten in het TTO (55,6%) kan bogen op meer dan vijf jaar ervaring in het TTO.

Tabel 6.2 Taalvaardigheidkwalificatie Engels van docenten in het TTO

| Taalvaardigheidkwalificatie | N | Percentage |
|------------------------------------|----------|-------------------|
| 1. Native speaker | 6 | 31,6% |
| 2. Cambridge Proficiency | 7 | 36,8% |
| 3. Cambridge Advanced | 3 | 15,8% |
| 4. Qualified English teacher | 2 | 10,5% |
| 5. Geen van de bovenstaande | 1 | 5,3% |

Van de docenten in het TTO is 31,6% een native speaker van het Engels. Daarnaast heeft respectievelijk 36,8% en 15,8% het Cambridge Proficiency niveau of het Cambridge Advanced niveau behaald. Daarmee lijkt in het algemeen het kwalificatieniveau van de docenten in het TTO behoorlijk hoog.

Nagenoeg vier van de vijf docenten (78,9%) zegt dat het management hen heeft gevraagd in de TTO – afdeling les te geven. Drie kwart van de docenten (73,7%) onderwijst in zowel het TTO als het reguliere vwo.

6.4 Percepties van docenten

Aan de docenten zijn twee groepen van uitspraken voorgelegd: over hun opvattingen ten aanzien van de TTO en over de input van de docent in het TTO. De docenten beoordeelden iedere uitspraak op een vier - puntsschaal:

1. betekent 'sterk mee eens'
2. betekent 'mee eens'
3. betekent 'niet mee eens'
4. betekent 'sterk niet mee eens'

Een gemiddelde lage score (tussen 1 en 2) betekent dat docenten het sterk eens zijn met de uitspraak, terwijl een gemiddelde hoge score (tussen 3 en 4) wijst op een

sterke afwijzing van het gedachtegoed van de uitspraak. De opvattingen zijn oplopend geordend naar score.

Tabel 6.3 Opvattingen van docenten over het TTO

| Uitspraak | Gemiddelde score |
|--|------------------|
| 1 Leerlingen in TTO - klassen mogen alleen Engels spreken tegen de docent | 1,37 |
| 2 De TTO - docent moet alleen Engels spreken tijdens de les | 1,47 |
| 3 Het is belangrijk voor leerlingen zich te richten op het spreken van het Engels zelfs als de uiting nog niet 100% correct is | 1,58 |
| 4 Leerlingen in TTO - klassen mogen tegen hun medeleerlingen alleen Engels spreken | 1,63 |
| 5 Het is belangrijk de beschikking te hebben over materialen die specifiek voor TTO - leerlingen zijn ontwikkeld | 1,95 |
| 6 De TTO - docent moet Engels spreken tegen de kinderen buiten de klas | 2,16 |
| 7 De rol van de TTO - docent is primair dat hij inhoud onderwijst | 2,21 |
| 8 Het belangrijkste doel van TTO is dat de leerlingen een hoge graad van taalvaardigheid in het Engels bereiken | 2,37 |
| 9 Grammaticale regels moeten expliciet worden onderwezen | 2,42 |
| 10 Woordenschat is het belangrijkste element in het leren van het Engels | 2,42 |
| 11 De TTO - docent moet een afzonderlijke beoordeling geven van het gebruik van het Engels tijdens schriftelijk werk | 2,89 |
| 12 Leerlingen moeten het luisteren en lezen volledig beheersen voordat zij taal kunnen gaan produceren | 3,11 |

Met hun antwoorden laten de TTO - docenten blijken dat ze instemmen met de normen van zoals in de TTO standaard zijn opgenomen. Het spreken van het Engels met de leerlingen, tussen de leerlingen en door de leerlingen is voor docenten in het TTO van groot belang.

De TTO - docenten zijn het nagenoeg unaniem eens over vier dingen:

- Leerlingen in TTO - klassen mogen alleen Engels spreken tegen de docent.
- Docenten spreken tijdens de les alleen Engels tegen de leerlingen.
- Leerlingen moeten zich richten op het spreken van het Engels ook als de uiting nog niet 100% correct is.
- Leerlingen mogen in TTO - klassen alleen Engels spreken met hun medeleerlingen.

De TTO - docenten is verder gevraagd naar hun opvattingen over hun input tijdens de TTO - lessen. Een gemiddelde lage score (tussen 1 en 2) is een indicator voor een positieve opvatting van de docenten over de uitspraak, terwijl een gemiddelde hoge score (tussen 3 en 4) wijst op een afwijzing van het gedachtegoed van de uitspraak.

Tabel 6.4 De input van de docent in het TTO

| Uitspraak | Gemiddelde score |
|--|------------------|
| 1 Gebruikt u het Engels in de klas om instructies te geven? | 1,05 |
| 2 Heeft u kennis van de Engelse taal relevant voor uw vak? | 1,16 |
| 3 Vraagt u van de kinderen dat ze de opgaven in het Engels doen? | 1,32 |
| 4 Gebruikt u alleen Engels in de klas? | 1,47 |
| 5 Eist u van de kinderen dat ze altijd Engels tegen u spreken in de klas? | 1,47 |
| 6 Gebruikt u het Engels om grammaticale fouten te corrigeren? | 1,58 |
| 7 Gebruikt u het Engels om woorden uit te leggen? | 1,58 |
| 8 Past u uw spreeknelheid aan om zich aan te passen aan het vaardigheidsniveau van de leerlingen? | 1,74 |
| 9 Past u uw taalniveau in zinsstructuur aan om zich aan te passen aan het vaardigheidsniveau van de leerlingen? | 1,79 |
| 10 Voelt u zich voldoende toegerust voor het herkennen van grammaticale fouten die kinderen maken? | 1,84 |
| 11 Past u uw woordenschat aan om zich aan te passen aan het vaardigheidsniveau van de leerlingen? | 1,95 |
| 12 Bestudeert u het lesmateriaal, voorafgaand aan de les, met het oog op mogelijke taalproblemen voor de leerlingen? | 2,06 |
| 13 Eist u van de kinderen dat ze altijd Engels tegen elkaar spreken in de klas? | 2,11 |
| 14 Spreekt u Engels buiten de les met uw TTO - leerlingen? | 2,32 |
| 15 Gebruikt u vertalen als een strategie in de klas? | 2,89 |
| 16 Past u materialen aan om het taalniveau eenvoudiger te maken? | 3,05 |
| 17 Gebruikt u het Nederlands om woorden uit te leggen? | 3,11 |
| 18 Staat u het gebruik van het Nederlands toe voor de discussie over lesinhouden? | 3,21 |
| 19 Gebruikt u ooit een woordenboek voor uw eigen taalgebruik? | 3,21 |
| 20 Geeft u tweetalige woordenlijsten voor inhoudswoorden? | 3,26 |
| 21 Gebruikt u het Nederlands om grammaticale fouten te corrigeren? | 3,53 |
| 22 Geeft u afzonderlijke cijfers voor het gebruik van het Engels in opdrachten? | 3,63 |

De docenten zijn unaniem in hun zelfinschatting over hun vaardigheden in het Engels voor het geven van het vak: die hebben ze. Ze instrueren de kinderen in het Engels.

Het Nederlands wordt niet gebruikt voor het uitleggen van het Engels. De kinderen moeten de opgaven in het Engels doen. Tweetalige woordenlijsten krijgen ze niet. Vertalen is niet of nauwelijks een strategie in de klas. Voor de correctie van grammaticale fouten wordt het Engels gebruikt en niet het Nederlands. De beoordeling van het Engels gebeurt niet afzonderlijk van de opdrachten.

6.5 Onderwijs in TTO - klassen en reguliere vwo klassen

In de standaard is opgenomen dat het pedagogisch didactisch handelen van zowel vakdocenten als van docenten Engels de taalvaardigheid van leerlingen moet bevorderen. Hierbij wordt gedacht dat aan de volgende handelingen:

1. Alle TTO - docenten maken effectief gebruik van de voertaal Engels
2. Alle TTO - docenten hanteren een repertoire van didactische werkvormen die de leerlingen stimuleren talige output te produceren
3. Alle TTO - docenten geven correctieve feedback op de taalproductie van leerlingen
4. Alle TTO - docenten maken leerlingen bewust van specifiek talige aspecten van hun vak.
5. TTO - Engels docenten besteden aandacht aan de vormkenmerken van het Engels.

Om te bepalen in hoeverre deze handelingen ook werkelijk plaats vinden in TTO - klassen zijn van alle betrokken docenten in de taalvaardigheidstudie minstens eenmaal (maar vaak twee keer) video-opnames gemaakt.

Video's zijn gemaakt in 65 TTO - klassen en in 10 reguliere vwo klassen, waar Engels is gegeven. De docenten wisten dat de video-opnames gemaakt zouden worden en mochten zelf bepalen wanneer deze opnames plaats zouden vinden. Ook hadden zij de keus een video-opname te laten vervallen en een andere te maken. Daarom wordt aangenomen dat de lessen die geobserveerd zijn een representatief beeld geven van de taalhandelingen van docenten.

Iedere les is geobserveerd door een lerarenopleider van Fontys Hogescholen en één van in totaal vier studenten. De gegevens voortvloeiend uit de observaties zijn ter beschikking gesteld voor dit rapport, maar zij zijn nog niet compleet. Voor deze rapportage zijn uitsluitend de gegevens van de lerarenopleider gebruikt. Hieronder worden de verschillende handelingen apart besproken.

Gebruik van de voertaal Engels

Het gebruik van het Nederlands (L1) en het Engels (L2) is in kaart gebracht door observaties van 75 lessen. Per les zijn de aantallen keren dat een docent het

Nederlands gebruikt geteld. Op basis van de uitingen in het Nederlands in de les hebben de beoordelaars een schatting gemaakt van het percentage lestijd in het Nederlands en het percentage lestijd dat de docent in het Engels spreekt.

Tabel 6.5 Gebruik van het Nederlands (L1) en de doeltaal c.q. het Engels (L2) in het TTO en tijdens Engelse lessen in niet TTO

| | Gemiddeld percentage lestijd |
|---|---------------------------------|
| Nederlands (L1) | |
| Tijdens lessen in het TTO | 4,8% |
| Tijdens Engelse lessen in het reguliere vwo | 29,4% |
| Engels (L2) | |
| Tijdens lessen in het TTO | 95,2% |
| Tijdens Engelse lessen in het reguliere vwo | 70,6% |

Bijna een derde van de lestijd spreekt de docent Engels in het reguliere vwo of in het gymnasium tijdens de les de Nederlandse taal, terwijl tijdens de lessen in het TTO gemiddeld gedurende 5% van de tijd de docent de moedertaal spreekt. In het TTO wordt tijdens de lessen gemiddeld 95% van de tijd de doeltaal gesproken.

Tabel 6.6 Gemiddelde frequenties per les van handelingen om zich duidelijk te maken (comprehensible input)

| | TTO-Engels | | TTO-vak | | Reg- Engels | |
|-------------------------------|------------|------|---------|------|-------------|------|
| | Gem. | Max. | Gem. | Max. | Gem. | Max. |
| Breidt syntax uit, elaboreert | 3,09 | 8 | 1,43 | 8 | 1,00 | 8 |
| Gebruikt gebaren of mimiek | 2,73 | 20 | 4,93 | 29 | 1,30 | 5 |
| Gebruikt convergerende vragen | 17,00 | 41 | 8,91 | 37 | 12,10 | 31 |
| Gebruikt divergerende vragen | 10,91 | 29 | 5,07 | 30 | 6,20 | 15 |
| Gebruikt andere vraagsoorten | 5,00 | 19 | 0,93 | 12 | 1,10 | 4 |
| Herhaalt zichzelf in L2 | 2,00 | 9 | 1,57 | 9 | 1,50 | 5 |
| Vraag om opheldering in L2 | 0,18 | 1 | 0,19 | 3 | 0,80 | 3 |
| Gebruikt visuele middelen | 0,18 | 1 | 1,78 | 9 | 0,20 | 1 |

Met betrekking tot taaldidactiek is het bekend dat leerlingen de taal moeten begrijpen om er van te kunnen leren (comprehensible input). Wat doen docenten om zichzelf duidelijk te maken in het Engels? Over het algemeen bestaat niet heel veel verschil tussen de drie groepen docenten, behalve dat de TTO - Engels en TTO - vakdocenten meer gebruik maken van gebaren en mimiek om iets duidelijk te maken. Waarschijnlijk ligt dit aan het feit dat het Nederlands minder gebruikt wordt dan in de reguliere Engelse klas. TTO - Engels docenten maken meer gebruik van divergerende vragen, vragen die open zijn en naar de mening van de leerling vraagt. Deze hebben het effect dat ze de leerder eigen taal laten produceren. Tijdens de reguliere lessen Engels is frequenter dan in het TTO het stellen van procedurele vragen geobserveerd. Als het gaat om het gebruik van visuele middelen en vragen stellen, andere vragen en bevestigende vragen met een herhaling bestaan geen verschillen tussen het TTO en de Engelse lessen in het reguliere vwo.

De interactie tussen docent en de leerling(en) is van groot belang. Tijdens de observaties is gekeken hoe vaak leerlingen interacties initiëren en hoe vaak het initiatief voor de interactie van de docent afkomstig is. Tijdens de TTO - lessen komt de interactie vaker op gang vanuit de leerlingen, dan in het reguliere vwo.

Didactische werkvormen die talige output stimuleren

De video's zijn beoordeeld op werkvormen, vooral die de talige output stimuleren. Hier werden grote verschillen gevonden per school, per docent en per vak. Naast traditionele lessen met docenten die veel onderwijzen, werden er bij TTO activerende werkvormen gezien waar na een algemene introductie, leerlingen in paren of kleine groepjes werkten, maar niet al deze werkvormen waren even geschikt om talige output te stimuleren. Ook enkele reguliere Engelse docenten gebruikten activerende werkvormen. Aangenomen dat de video's een goed beeld geven van wat er in TTO klassen gebeurt, mag geconcludeerd worden dat er op dit terrein nog vooruitgang geboekt zou kunnen worden.

Feedback op de taalproductie van de leerlingen

Tabel 6.7 Gemiddelde en maximaal aantal keren per les dat feedback op taalfouten is geobserveerd

| Vormen van feedback | TTO - Engels | | TTO – vak | | Reguliere les Engels | |
|--|--------------|-----|-----------|-----|----------------------|-----|
| | Gem | max | gem | max | gem | max |
| Verbetert expliciet een fout | 1,36 | 8 | 0,13 | 2 | 0,60 | 2 |
| Vraagt in L2 of het antwoord goed is | 0,00 | 0 | 0,04 | 1 | 0,00 | 0 |
| Geeft een meta-linguïstische opmerking in L2 | 5,00 | 20 | 0,24 | 6 | 3,90 | 10 |
| Geeft een meta-linguïstische opmerking in L1 | 0,36 | 4 | 0,02 | 1 | 5,00 | 21 |
| Verbetert impliciet een foutje | 1,09 | 4 | 0,92 | 7 | 1,50 | 5 |
| Vraagt om opheldering-geeft gelegenheid tot output | 1,45 | 7 | 0,52 | 7 | 1,00 | 3 |
| Herhaalt antwoord-intonatie geeft aan dat antwoord niet juist is | 0,09 | 1 | 0,07 | 2 | 0,10 | 1 |
| Eliciteert respons van groep | 0,36 | 2 | 0,31 | 3 | 0,30 | 2 |
| Vat antwoord van leerling samen | 0,27 | 1 | 0,35 | 6 | 0,00 | 0 |
| Modificeert en voegt iets toe aan antwoord van leerling | 2,64 | 7 | 1,57 | 12 | 1,10 | 5 |
| Gebruikt hints in L2 | 1,00 | 5 | 0,70 | 6 | 0,40 | 4 |
| Vraagt andere leerling om antwoord te corrigeren (in L2) | 0,27 | 1 | 0,11 | 1 | 0,10 | 1 |
| Laat weten dat er een fout is gemaakt in vorm of betekenis | 0,00 | 0 | 0,17 | 4 | 0,00 | 0 |
| Geeft geen reactie op foutje in vorm of betekenis | 2,00 | 4 | 1,31 | 11 | 1,10 | 3 |

Input en output is niet genoeg voor de taalverwerving. Er moet ook op vormfouten gelet worden om te voorkomen dat deze "beklijven" en daarna niet meer af te leren zijn. Zoals tabel 6.8 toont, bestaan verschillende manieren om leerlingen te wijzen op vormfouten. De docenten Engels (TTO en regulier) geven in gemiddeld 14 maal per les feedback op vormfouten van hun leerlingen. Het grote verschil tussen de docenten Engels TTO en Engels regulier is dat de docenten Engels regulier veel meer meta-linguïstische termen gebruiken in het Nederlands, dat wil zeggen dat ze de grammaticaregels in het Nederlands uitleggen. TTO - docenten Engels doen dat ook, maar dan in het Engels. De vakdocenten geven minder vaak (gemiddeld 5 keer)

feedback op vormfouten. Wat ook opvalt in de tabel is dat een enkele vakdocent vaak een foutje onopgemerkt laat (maximum 11).

Ook deze analyse laat zien dat er grote verschillen zijn tussen docenten en laten een aantal docenten gelegenheden onbenut om feedback op taal te geven.

6.6 Resumé

Aan de hand van de kwaliteitseisen van de TTO standaard is in deze studie gekeken naar de vormkenmerken van het TTO onderwijs en met name het didactisch handelen van docenten. Uit de enquête en geobserveerde video's is gebleken dat de kwaliteit van het taalaanbod op voldoende niveau is. Ook is de voertaal in TTO bijna uitsluitend Engels. We nemen dus aan dat leerlingen voldoende input van hoog niveau ontvangt. Omdat volgens deskundigen input alleen niet genoeg is voor optimale taalverwerving is ook gekeken naar het pedagogisch-didactisch handelen van zowel vakdocenten als van docenten Engels. Deze worden geacht de taalvaardigheid van leerlingen te bevorderen door werkvormen die de talige output stimuleren docenten en leerlingen feedback te geven op taal. In beide gevallen zijn er grote verschillen tussen docenten, vakken en scholen. Een klein aantal van de docenten maakt daadwerkelijk goed gebruik van gelegenheden om talige output te stimuleren en enkele docenten (vooral docenten Engels) geven daadwerkelijk feedback op deze output.

Of het feit dat niet alle docenten talige output van de leerlingen stimuleren en niet alle docenten correctieve feedback geven op de taal van de leerlingen kan nu niet worden vastgesteld. Uit de taalvaardigheid en taalverwerving studie is gebleken dat het taalvaardigheidniveau van de leerlingen gemiddeld hoog is, en ze maken weinig vormfouten. Misschien is het feit dat docenten Engels vaak reageren voldoende. Maar ook tussen de scholen en klassen zijn grote verschillen geconstateerd.

Voorlopig kunnen we constateren dat activerende werkvormen en meer feedback op taal meer aandacht behoeven in de TTO lessen. Omdat het nu eenmaal vrij moeilijk blijkt te zijn om alle leerlingen voldoende aan het woord te krijgen en ook meteen feedback te geven, zouden naast de mondelinge interacties ook individuele schrijfp opdrachten een uitkomst kunnen bieden in het stimuleren van talige output.

7. CONCLUSIES EN AANBEVELINGEN

7.1 Beperkingen en zeggingskracht van het onderzoek

Voor het onderzoek naar de ontwikkeling van de taalvaardigheid van de drie groepen zijn ongeveer 500 leerlingen op vijf verschillende scholen longitudinaal gevolgd. De taalvaardigheidniveaus zijn op basis van holistische scores op geschreven teksten en op rangorde scores van woordenschattoetsen vastgesteld. Het aantal deelnemers was voldoende om uitspraken te kunnen doen over de ontwikkeling van de taalvaardigheid.

De TTO - leerlingen leken aan het eind van de derde klas te stagneren. Dit kan wijzen op een plafond effect, gerelateerd aan de schrijftaken. Het niveau van deze schrijftaken was waarschijnlijk te laag voor deze doelgroep. Een vervolgstudie voor de hogere klassen met schrijftaken op C1 of C2 niveau zou meer helderheid kunnen verschaffen.

Voor het onderzoek naar taalverwerving was het optimaal geweest een groot aantal leerlingen longitudinaal te volgen met zeer frequente meetmomenten. Dit bleek organisatorisch echter niet haalbaar. De cross - sectioneel opgezette studie geeft echter een goed beeld van de kenmerken op verschillende taalvaardigheidniveaus maar laat waarschijnlijk nog niet goed genoeg zien hoe leerlingen in de verschillende condities van elkaar kunnen verschillen.

Het onderzoek naar vormgeving van TTO en de prestaties van de leerlingen is uitgevoerd op een beperkt aantal scholen, maar met medewerking van een respectabel aantal leerlingen. Door het beperkte aantal scholen konden geen meer niveau analyses worden gedaan die verbanden aantonen tussen klasse- en schoolkenmerken enerzijds en leerling-kenmerken anderzijds. Een verklaring voor de verschillen in leerprestaties van de leerlingen kan aan de klassenkenmerken en de leerkrachtkenmerken niet worden ontleend. Daarvoor zouden tenminste 50 scholen en per school meerdere klassen moeten deelnemen om de noodzakelijke analyses te kunnen doen. Dat is een onoverkomelijke beperking van het onderzoek. Het is echter de vraag of een dergelijke grootschalige studie gewenst en / of uitvoerbaar is.

In deze rapportage is volstaan met een beschrijving van leerkrachtkenmerken en kenmerken van het onderwijs in TTO - afdelingen. Daarmee is inzicht verschaft in de vormgeving van het onderwijs in het TTO. Binnen TTO - afdelingen bestaat een hoogwaardige aanpak van het onderwijs. Die aanpak is positief te interpreteren. Eenheid is er in het zeer hoge percentage onderwijstijd dat Engels wordt gesproken met de leerlingen en de leerlingen onderling. Tijdens de lessen wordt meer dan 95%

van de effectieve lestijd Engels gesproken. Dat betekent dat een paar procent van de lestijd Nederlands wordt gesproken. Het Nederlands is dan voertaal voor een vergelijking tussen Engels en Nederlands of de modus om een organisatorische zaak af te handelen. De groep docenten die aan de studie deelnamen hebben een hoog opleidingsniveau en zijn bijna unaniem hoog gekwalificeerd voor het geven van Engels. Dat is een bevestiging van de ervaringen die zijn opgedaan door de visitatiecommissies die in de loop van de jaren tientallen TTO afdelingen van scholen hebben aangedaan. Deze gegevens ondersteunen dat een vergelijking van TTO – afdelingen met het reguliere vwo relevant is. Het aantal TTO – afdelingen in deze studie is weliswaar beperkt, maar zij representeren de uitgangspunten en kwaliteitskenmerken van het TTO.

7.2 Conclusies

De studie naar de taalvaardigheid van leerlingen geeft aanleiding tot de volgende conclusies:

1. De leerlingen uit TTO – afdelingen in de klassen 1, 2 en 3 leveren betere leerprestaties voor woordenschatkennis en de schrijfvaardigheid Engels.
2. Leerlingen in het TTO worden toegelaten op grond van een positieve instelling tegenover het leren van een vreemde taal en een zeer hoge Cito-toets score. Zelfs wanneer wordt gecorrigeerd voor verschillen in Cito-toetsscores blijven de TTO – leerlingen een significante voorsprong behouden tot en met klas 3 als het gaat om woordenschatkennis en schrijfvaardigheid.
3. In de tweede helft van het derde jaar groeien de drie groepen bijna niet meer, maar de TTO - groep behoudt haar voorsprong op de andere twee groepen, terwijl de controlegroep weer wat terugvalt. De TTO - leerlingen verkrijgen een voorsprong die niet meer in te halen is: een blijvend positief leereffect. De TTO - leerlingen krijgen meer gelegenheid voor het verkrijgen van nieuwe input en het verwerken van hun kennis in hun output in de Engelse taal.

Scholen met een TTO – afdeling hebben bij monde van hun coördinatoren vaak gezegd dat zij van hun leerlingen verwachten dat zij het niveau van B2 op het ERK snel moeten bereiken. Uit het onderzoek kunnen over het bereikte schrijfvaardigheidniveau de volgende conclusie worden getrokken:

4. De kwaliteit van de schrijfvaardigheid van het Engels van nagenoeg alle TTO - leerlingen is gedurende het derde leerjaar al zeer hoog en voldoet dan aan de gestelde doelen, namelijk het niveau B2 op het ERK.

Over de taalverwerving in het TTO geeft het onderzoek aanleiding tot de volgende conclusies.

5. Het feit dat de TTO - leerlingen binnen 6 maanden een vrij hoog taalvaardigheidniveau bereiken geeft aan dat het grootste deel van de taalverwerving impliciet is gebeurd. TTO - leerlingen leren de taal zonder veel expliciete aandacht voor grammatica.
6. TTO - leerlingen leren de Engelse taal daadwerkelijk anders. Met name met betrekking tot verwerving van authentiek taalgebruik en lexicale chunks zijn andersoortige leerprocessen waarneembaar. TTO - leerlingen gebruiken relatief meer chunks op een lager taalvaardigheidniveau.

Eerdere experimenten met tweetalig onderwijs in het buitenland toonden dat leerlingen een hoge taalvaardigheid bereikten, maar dat bepaalde taalfouten zo waren ingesleten dat ze waarschijnlijk niet meer te verbeteren waren. In de studie naar het taalverwervingsproces vloeit de volgende conclusie voort:

7. De gevreesde grammaticale fouten worden aan het eind van het derde jaar niet meer gezien. Als er fouten zijn, dan zijn die op het gebied van de lexicon.

De invoering van TTO is omgeven met een reeks van kwaliteitseisen. Deze zijn vertaald in kwaliteitskenmerken die ten behoeve van de visitatiecommissies zijn geoperationaliseerd in beoordeelbare kenmerken. Een blik in de praktijk over langere tijd is hen door de tijdsbeperking niet gegund. Dit onderzoek toont in detail tijdens klasse observaties en door bevraging dat in de onderzochte TTO – afdelingen de uitgangspunten voor het TTO worden omgezet in hoogwaardig dagelijks handelen. De belangrijkste conclusies over het onderwijsaanbod zijn:

8. In TTO - afdelingen zijn de kenmerken geobserveerd van hoogwaardig onderwijs, zoals het geven van de helft van de lessen in de doeltaal en consequent de doeltaal als voertaal gebruiken en de inzet van docenten met een zeer hoge beheersing van het Engels of native speakers.
9. De docenten spreken in het TTO zeer consequent Engels met de leerlingen en zij zijn eveneens van mening dat de leerlingen onderling ook Engels moeten spreken tijdens de lessen.
10. De invoering van TTO heeft niet altijd geleid tot een aantoonbare en ingrijpende verandering in docentgedrag in termen van feedback op taal en activerende werkvormen. Dit is een punt van aandacht. Wel geven docenten Engels correctieve feedback op de gesproken taal van de leerlingen.

7.3 Aanbevelingen

De TTO – afdelingen in deze studie, blijken de uitgangspunten van TTO ook in de dagelijkse praktijk toe te passen. De uitgangspunten zijn al omgezet in kwaliteitskenmerken, die door visitatiecommissies worden gebruikt. De scholen

hebben voor de opzet van hun TTO – afdeling al fundamenteel nagedacht over de vormgeving van het onderwijs. De volgende aanbeveling onderstreept deze constatering.

1. De standaarden en criteria waaraan TTO - scholen moet voldoen lijken zeer adequaat. Het is belangrijk dit systeem te behouden en scholen te blijven visiteren.

De invoering van TTO heeft geleid tot een aantoonbare verandering in het docentgedrag in termen doeltaal is voertaal. Voor het reguliere vreemdetalenonderwijs zou de volgende aanbevelingen een duidelijke meerwaarde kunnen betekenen. De vraag is of wat minder Engels toch nog werkt.

2. Inventariseer, vergelijk en bediscussieer schooleigen uitwerkingen van TTO om een meerwaarde voor de reguliere afdelingen in scholen te verkrijgen. Het valt op dat de reguliere vwo - stroom op TTO - scholen vrij laag scoort. In ieder geval zou doeltaal - voertaal een vereiste moeten zijn in de reguliere klas Engels. Wellicht behoort een "versterkt" taalaanbod in de reguliere stroom door een of meerdere zaakvakken in het Engels aan te bieden, tot de mogelijkheden.
3. Ook niet TTO - scholen zouden gebruik moeten maken van doeltaal - voertaal en proberen de leerlingen meer input te geven. De leerlingen van de controlescholen beginnen in de eerste klas op bijna hetzelfde niveau als de TTO - leerlingen, en in de klassen een en drie groeien ze sneller dan reguliere vwo leerlingen. Wellicht is sprake van meer talen (in het gymnasium) in combinatie met veel talent. De stagnatie in hun voortgang wijst op onbenutte capaciteiten.

Het onderzoek heeft eveneens mogelijkheden getoond die in onderwijsbeleid kunnen worden omgezet. Specifiek voor het TTO netwerk en het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen geldt:

4. Start een beperkt aantal experimenten met varianten van TTO in verschillende vormen van voortgezet onderwijs (zie Verspoor & Edelenbos 2009 voor mogelijke ideeën). In het gymnasium lijkt al uitbundig veel talent en aandacht voor talen aanwezig te zijn. Enkele vakken in de doeltaal (Engels, Duits of Frans) geven kan al een meerwaarde of een eigenstandig effect veroorzaken.

REFERENTIES

- Admiraal, W., Westhoff, G., & de Bot, K. (2006). Evaluation of Bilingual Secondary Education in The Netherlands: Students' language proficiency in English. *Educational Research and Evaluation* 12(1), 75 - 93.
- Antoniou, T. (2008). The acquisition of language chunks in L2 learning. Master's thesis Rijksuniversiteit Groningen.
- Anastasiou, N. (2008). *The development of the tenses*. Master's thesis. Rijksuniversiteit Groningen, Groningen.
- Baker, C. (1993). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Clevedon: Multilingual.
- Berns, M., de Bot, K., & Hasebrink, U. (2007). *In the presence of English. Media and European youth*. New York: Springer.
- Bonnet, G. et al. (2004). The assessment of pupils' skills in English in eight European countries 2002 Paris: European network of policy makers for the evaluation of education systems.
- Bot, K. de & Maljers, A. (2009). De enige echte vernieuwing: tweetalig onderwijs. In R. de Graaff & D. Tuin (Eds.) *De Toekomst van het Talenonderwijs: Nodig? Anders? Beter?*. P. 131 - 146. IVLOS/NaBMVT: Utrecht/Enschede.
- Bot, K., de, Quay-Peeters, P., & Evers, R. (2004). *English proficiency in lower secondary education: a cross-national comparison* Nijmegen: University of Nijmegen.
- Campbell, D.T. & Stanley, J.C. (1966). *Experimental and quasi-experimental designs for research*. Houghton: Boston.
- Cummins, J., & Swain, M. (1986). *Bilingualism in education: aspects of theory, research and practice*. New York: Longman Inc.
- De Vries, F.E.M. (2009). *Error analysis as a tool for measuring second language development*. Master's thesis. Rijksuniversiteit Groningen, Groningen.
- Edelebos, P. & John H.A.L. de Jong (red.) (2004). *Vreemdetalenonderwijs in Nederland: een situatieschets. Studie in opdracht van het Nationaal Actie Bureau Moderne Vreemde Talen*. Enschede: NaB-MVT.
- Eyckmans, J., Boers, F., & Stengers, H. (2007). Identifying chunks: Who can see the wood for the trees? *Language Forum*. Vol. 33, No. 2.
- Graaff de, R & Koopman G *Didactische richtlijnen voor tweetalig onderwijs*. Vakgroep Onderwijskunde RU Utrecht: Utrecht.
- Genesee, F. (1987). *Learning through two languages. Studies of immersion and bilingual education*. Rowley, Mass.: Newbury House Publishers.

- Harley, B., Allen, P., Cummins, J., & Swain, M. (1990). *The development of second language proficiency*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Huibregtse, I. (2001). *Effecten en Didactiek van tweetalig voortgezet onderwijs in Nederland*. PhD, University of Utrecht.
- Kops Hagedoorn, S. (2009). Yes or no. Do you Know? Paul Meara's English vocabulary test as a predictor of general foreign language proficiency. Master's thesis. Rijksuniversiteit Groningen, Groningen.
- Lyster, R. (1998). Negotiation of form, recasts, and explicit correction in relation to error types and learner repair in immersion classrooms. *Language Learning*, 48, p83-218.
- Ngoc, L.N. (2008). The development of receptive and productive vocabulary in low level learners of English. Master's thesis. Rijksuniversiteit Groningen, Groningen.
- Pawley, C. (1985). How bilingual are French immersion students? *The Canadian Modern Language Review*, 41, 865-876.
- Sofogianni, A. (2008). A dynamic view of developmental indices. Masters's thesis. Rijksuniversiteit Groningen, Groningen.
- Struijk W.A. (2007), *Leerstijlverschillen tussen vwo- en TTO - leerlingen*. ICLON, Universiteit Leiden.
- Swain, M., & Lapkin, S. (1982). *Evaluating bilingual education: a Canadian case study*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Verspoor, M., de Bot, K & van Rein, E. (forthcoming) *English as a Foreign Language: The role of out-of-school input*.
- Verspoor, M. & Edelenbos, P. (2009). *Tweetalig onderwijs: beter geschoolde leerlingen in 2024*. In. R. de Graaff & D. Tuin (Eds.) *De Toekomst van het Talenonderwijs: Nodig? Anders? Beter?*. P. 147 - 163. IVLOS/NaBMVT: Utrecht/Enschede.

Bijlage 1

Illustraties van ERK niveaus

In deze bijlage worden de vier niveaus van taalvaardigheid van de leerlingen besproken en geïllustreerd aan de hand van teksten van de leerlingen. Hierbij zullen de variabelen aan bod komen die het onderwerp waren van de verschillende onderzoeken. Docenten kunnen deze beschrijvingen gebruiken bij het vaststellen van ERK niveaus van hun leerlingen.

Niveau A1

Op dit niveau bestaat het actieve vocabulaire voornamelijk uit hoogfrequente woorden, en slechts voor een klein deel uit laagfrequente woorden. De zinnen zijn voornamelijk eenvoudig, maar er wordt ook wel een enkele samengestelde zin geproduceerd. De leerlingen gebruiken vooral de simpele tegenwoordige tijd. Er worden nog veel fouten gemaakt, veel lexicale en spelling fouten, de woordvolgorde is vaak nog zoals in het Nederlands. Veel fouten worden veroorzaakt door invloed van het Nederlandse taalsysteem, wat zich ook uit in fonetische spelling (match, anader).

My new school is great, but I most the go with the bike.

I ride on de bike one hour to school en one hour back.

I have new friends, en new teachers.

My Englisch teacher is Paula.

I like English not very match, but it is not stupid!

I have a very good friend: Anna.

She is a good friend for me.

We have very match fun.

She going withe the bike to school.

Anader friends going withe the busses.

Niveau A2

Op dit niveau worden er iets meer woorden gebruikt die minder hoogfrequent zijn. De leerlingen produceren minder eenvoudige zinnen en enkele complexe en samengesteld - complexe zinnen beginnen te verschijnen. De simpele tegenwoordige tijd neemt iets af, en de verleden tijd neemt toe. Ook de conditionele tegenwoordige tijd verschijnt. Het aantal fouten daalt eveneens.

When I begin with my new school, it was really boring, beacause I don't know every classmate.

And it was diffecault to understand the lessons because most of the lessons are in English.

The homework was too much because in my other school the teacher gives us sometimes homework and that was very easy for me.

So now I've got a lot of friends in the class and I like the homework, sometimes not but that's gonna change, because I learn English everyday better and better.

Our teacher for English is a very good English speaker and she gives us nice English.

In the break of the school I go to other friends.

They are in other classes.

Sometimes I got bad marks, but I don't care.

Niveau B1

Op dit niveau worden nog meer woorden gebruikt die een lage frequentie hebben. De leerlingen produceren meer complexe en samengesteld - complexe zinsstructuren, terwijl de eenvoudige structuren juist afnemen. Het aantal afhankelijke bijzinnen stijgt. De productie van de verleden tijden neemt toe en die van de tegenwoordige tijden neemt af. Tegelijkertijd stijgt de correctheid van de vormen en het gebruik. Het aantal fouten neemt nog verder af. Er begint 'echt' Engels te ontstaan, iets wat te zien is aan de grotere chunks van authentiek Engels die worden geproduceerd.

The most awful thing that happened during my summer holiday was when I was camping in Capua near a forest.

I woke up in the night because of a lot of screams.

When I looked outside there was a fire in the forest.

Immediately I woke my parents and brother up and we went to the car to drive away.

We went to a nearby cliff to watch the fire but after two hours we decided to find a hotel somewhere nearby.

We stayed there for the night and after that we went back to Capua.

We stopped in Milan and Paris to sleep for a night.

When we came home the insurance paid us a bit back but we still lost a lot of stuff.

My parents still wanted to go to Germany for a short vacation but me and my brother really weren't in the mood to do that.

Niveau B2

Op dit niveau worden er nog meer laagfrequente woorden gebruikt dan op de lagere niveaus. Op dit niveau stabiliseert het aantal verschillende zinsstructuren: De schrijver laat vooral ook flexibiliteit zien in de structuren die hij/zij gebruikt. Er worden ongeveer evenveel eenvoudige, samengestelde, complexe en samengesteld - complexe zinnen geproduceerd. De productie van de simpele werkwoordstijden neemt af en de leerlingen gebruiken veel verleden tijd vormen. Het aantal

afhankelijke bijzinnen dat de leerlingen produceren stijgt nog ten opzichte van de vorige niveaus. Het aantal fouten dat de leerlingen produceren daalt verder, en er worden weer meer grotere, authentieke chunks geproduceerd, die niet allemaal correct hoeven te zijn.

During my holidays I went to Egypt where I was to dive in the Nile.

I went to do this with my friend Peter.

It was beautiful but after a hour we discovered something that made us a little scared.

We discovered a giant group of hungry hippos, but when we tried to escape it already was to late.

20 hippos had surrounded us and Peter was swallowed by one of them!

but it was so amazing because I followed the hippo that had eaten him and after a hour Peter was pooped out and just stood up!

My jaw dropped and I was amazed by what he did.

I asked him what it was to be inside a hippo, he told me the greatest story how it was like to be in a hippo .

I will never forget this amazing day and one day I think I will come back together with Peter and will go on a even greater adventure!

Suggesties voor docenten om ERK niveau te bepalen

Het feit dat op ieder niveau significante verschillen gevonden werden ten aanzien van bijna alle kenmerken is geeft aan dat deze niveaus goed zijn ingeschaald. Het beoordelen van teksten aan de hand van de zeven niveaus is een zeer arbeidsintensief en ingewikkeld proces. Tijdens het onderzoek is gebleken dat het beoordelingsproces vrij subjectief is en dat ondanks urenlange trainingen en herijkingen, verschillen tussen individuele beoordelaars blijven bestaan. In het onderzoek is na de training gewerkt met teams van vier personen die iedere keer ongeveer 10 tekstjes achter elkaar beoordeelden en dan pas na uitgebreide discussie een score bepaalden. Het beoordelen van deze tekstjes heeft ongeveer twee hele dagen geduurd. Met andere woorden, niveaus goed inschatten kost tijd en vereist samenwerking in teams.

Voor docenten is het waarschijnlijk onmogelijk om geregeld zo veel tijd te besteden en in zulke teams te werken; desalniettemin zou het een goede zaak zijn voor een officiële schrijfvaardigheidstoets (bijvoorbeeld om vast te stellen of leerlingen aan het eind van het derde jaar het B2 niveau behaald hebben) om de schrijfproducten te anonimiseren (bij voorkeur geprint) en ze in een team van drie tot vier docenten Engels te beoordelen. Vooral op het hogere niveau is het zaak om te kijken naar wat de leerder wel goed doet, bijvoorbeeld complexiteit en flexibiliteit van

zinsconstructies en werkwoordsvormen en gebruik van authentiek taalgebruik, en minder te letten op het aantal fouten die gemaakt worden. Vanaf het B1 niveau blijven het aantal fouten ongeveer hetzelfde, maar dat is waarschijnlijk te wijten aan het feit dat de leerling meer risico durft te nemen in het taalgebruik.