



BALANS VAN HET ENGELS

AAN HET EINDE VAN

DE BASISCHOOL 2

Uitkomsten van de tweede peiling in 1996

Peter Edelenbos
Frank van der Schoot
Huub Verstralen

Citogroep

Engelse taal

SAMENVATTING

In het voorjaar van 1996 is de tweede peiling Engels einde basisonderwijs uitgevoerd. De peiling omvatte een inventarisatie van enkele aspecten van het onderwijsaanbod in jaargroep 8 en een meting van acht onderscheiden vaardigheden van leerlingen. Standaarden voor de meeste vaardigheden verschaffen een referentiekader om de leerlingprestaties te kunnen interpreteren. De standaarden zijn ontwikkeld vanuit de kerndoelen Engels basisonderwijs. De belangrijkste conclusies uit de tweede peiling Engels zijn hieronder weergegeven.

Tijd voor Engels Op alle scholen staat Engels in jaargroep 7 en 8 op het lesrooster. Slechts 8% van de scholen geeft Engels vanaf jaargroep 6; daarin is in vergelijking tot 1991 geen verandering opgetreden. De tijd per week voor Engels is nagenoeg gelijk gebleven. Meestal is er sprake van één les per week van ongeveer drie kwartier.

paragraaf 3.1 | pagina 28

Gebruik van methode Een grote groep leraren, met name de gebruikers van Real English, Engels Basisonderwijs en Walkie Talkie, volgt de methode niet meer zo stringent als in 1991. De leraren behandelen de nieuwere methode English Spoken vrijwel geheel, hetgeen kan worden toegeschreven aan de onbekendheid met het lesmateriaal. Hetzelfde geldt voor de methoden die nog maar recent in de scholen zijn ingevoerd.

paragraaf 3.1 | pagina 29

Woordenschattoefeningen De aandacht voor woordenschattoefeningen is net als voor de oefeningen voor leesvaardigheid over de hele linie gedaald. Opvallend is dat aan de drie meest gebruikte oefenvormen voor het verwerven van een Engelse woordenschat in vergelijking tot 1991 minder aandacht wordt besteed.

paragraaf 3.1 | pagina 31

Attitude De meeste leerlingen vinden Engels geen gemakkelijk schoolvak. Ten opzichte van 1991 is het percentage leerlingen dat zegt geen problemen met Engels te hebben aanzienlijk gedaald. Ongeveer de helft van de leerlingen heeft niettemin zoveel zelfvertrouwen in het omgaan met Engels dat zij bereid zijn tot conversatie in het Engels, Engels durven te praten, de weg te wijzen of boodschappen te doen.

paragraaf 3.2 | pagina 35

Belang van Engels De belangrijkheid van het vak Engels blijft voor de leerlingen beduidend achter bij de kernvakken Nederlands en rekenen. In vergelijking met 1991 vinden minder kinderen dat er meer tijd aan Engels besteed zou moeten worden.

paragraaf 3.2 | pagina 35

Luistervaardigheid Het vaardigheidsniveau voor luisteren van de leerlingen in 1996 is niet lager dan het vaardigheidsniveau van de leerlingen uit 1991. De standaard Voldoende voor deze vaardigheid wordt slechts door 46% van de leerlingen bereikt, terwijl deze standaard beoogd wordt bij 70-75% van de leerlingen. De standaard Minimum die beoogd wordt bij 90-95% van de leerlingen wordt door 84% bereikt.

paragraaf 4.1 | pagina 38

Spreken Voor Spreken als interactieve vaardigheid in een sociale context geldt dat het gespecificeerde minimumniveau door 64% van de leerlingen bereikt wordt en voor slechts 33% van de leerlingen geldt dat er gesproken kan worden van voldoende beheersing in het licht van de kerndoelen. Tussen jongens en meisjes bestaat slechts een minimaal verschil in het bereikte vaardigheidsniveau voor dit onderwerp. De leerlingen met formatiegewicht 1.00 presteren licht beter dan de leerlingen met een formatiegewicht 1.25 of 1.90. In vergelijking tot 1991 is het vaardigheidsniveau voor spreken niet gedaald.

paragraaf 4.2 | pagina 44

Woordenschat Spreken Slechts 25% in plaats van de beoogde 70% tot 75% van de leerlingen bereikt een voldoende beheersingsniveau voor Woordenschat Spreken zoals dat voor dit kerndoel is gespecificeerd. De standaard Minimum wordt door 63% in plaats van 90% tot 95% van de leerlingen bereikt. Meisjes bereiken een lager vaardigheidsniveau dan jongens en ook tussen leerlingen uit de groepen met de onderscheiden formatiegewichten bestaan lichte verschillen in het voordeel van de 1.00-kinderen. Zowel 1.90-kinderen als de 1.25-leerlingen presteren in geringe mate slechter. Ten opzichte van 1991 zijn de prestaties voor Woordenschat Spreken gelijk gebleven.

paragraaf 4.3 | pagina 51



Uitspraak De uitspraak is beoordeeld op basis van de uitspraak van fonemen in woorden binnen zinsverband. De gemiddelde leerling beheerst al een behoorlijk groot aantal fonemen goed. Het betreft dan vooral fonemen in woorden die met persoonlijke gegevens van doen hebben. De gemiddelde leerling kan ook Engelse fonemen correct uitspreken die duidelijk onderscheidbaar zijn van het Nederlands. Het vaardigheidsniveau voor uitspraak verschilt niet tussen jongens en meisjes en ook tussen leerlingen uit de verschillende groepen van formatiegewichten bestaan geen verschillen in de kwaliteit van de uitspraak. Wel is de kwaliteit van de uitspraak van de leerlingen in 1996 van een lager vaardigheidsniveau dan van de leerlingen uit 1991.

paragraaf 4.4 | pagina 55

Lezen De gemiddelde leerling beheerst het lezen van zeer korte Engelse teksten, zoals kernachtig geformuleerde weersvoorspellingen en een korte opdracht in de vorm van een briefje. Maar ook langere teksten met een duidelijke en boeiende verhaallijn kunnen gemiddelde leerlingen lezen met begrip. Minder dan de helft van de leerlingen voldoet echter aan de standaard Voldoende, terwijl de standaard Minimum door 70% van de leerlingen wordt bereikt. Ook voor Lezen geldt dat 1.25- en 1.90-leerlingen onderling nauwelijks verschillen in vaardigheid, maar wel een achterstand hebben ten opzichte van 1.00-leerlingen. Het verschil in vaardigheid tussen jongens en meisjes is verwaarloosbaar klein. Ook het verschil in niveau met de leerlingen in 1991 is verwaarloosbaar klein.

paragraaf 5.1 | pagina 62

Woordenschat Lezen De standaard Minimum voor dit onderwerp wordt bereikt door 68% van de leerlingen, de standaard Voldoende door 34% van de leerlingen. Voor beide standaarden geldt dus dat te weinig leerlingen het gewenste niveau van beheersing bereiken. Het vaardigheidsniveau van de jongens bij dit onderwerp is iets hoger dan dat van de meisjes. Tussen de leerlingen uit de verschillende groepen met formatiegewichten bestaan slechts minimale verschillen in vaardigheidsniveau.

paragraaf 5.2 | pagina 68

Woordbegrip Het vaardigheidsniveau van de jongens voor Woordbegrip is iets hoger dan dat van de meisjes. Het vaardigheidsniveau van 1.00-leerlingen is hoger dan dat van de 1.25- of 1.90-leerlingen, die onderling niet verschillen in vaardigheid. In vergelijking tot 1991 is het vaardigheidsniveau voor dit onderwerp gelijk gebleven.

paragraaf 5.3 | pagina 73



Gebruik Woordenboek Meisjes bereiken een iets hoger vaardigheidsniveau in het opzoeken van de betekenis van woorden in een woordenlijst dan jongens. Het vaardigheidsniveau van de leerlingen uit 1996 in het opzoeken van de betekenis in een woordenlijst is duidelijk veel lager dan het niveau van leerlingen in 1991. In dit geval scoren 1.90-leerlingen lager dan 1.00- of 1.25-leerlingen die onderling niet verschillen in vaardigheid.

paragraaf 5.4 | pagina 76

Formatiegewicht Het verschil in vaardigheid tussen 1.00-leerlingen en 1.25-leerlingen is meestal verwaarloosbaar klein. Bij het onderwerp Woordbegrip is sprake van een klein tot matig groot verschil in het nadeel van de 1.25-leerlingen. Het verschil tussen 1.00-leerlingen en 1.90-leerlingen is over het algemeen groter en varieert voor de meeste onderwerpen van klein tot matig in het nadeel van de 1.90-leerlingen. Met uitzondering van de onderwerpen Luisteren en Woordenschat Spreken is er geen verschil in vaardigheid tussen 1.25- en 1.90-leerlingen.

hoofdstuk 6 | pagina 83

Jongens en meisjes Meisjes zijn beter dan jongens in het omgaan met een woordenboek, jongens scoren hoger op de onderwerpen Woordenschat Spreken en Woordkennis.

hoofdstuk 6 | pagina 85

Leertijd Leerlingen die in jaargroep 8 zitten en in hun schoolloopbaan zijn vertraagd vertonen onveranderlijk voor alle onderwerpen een matig tot groot negatief effect ten opzichte van hun jongere groepsgenoten.

hoofdstuk 6 | pagina 85

Afnamejaar Voor twee onderwerpen te weten Uitspraak en Hanteren van het woordenboek is er sprake van een duidelijk negatief jaareffect ten opzichte van 1991. Op de andere onderwerpen is het jaareffect afwezig of minimaal.

hoofdstuk 6 | pagina 85

Effect van methodecategorie Incidenteel zijn er effecten gevonden voor methodecategorie. Onderscheiden worden communicatieve en grammaticale methoden en methoden die als een mengvorm worden gezien. Op de onderwerpen Spreken en Woordenschat Lezen is het effect van de andere methoden positief ten opzichte van de communicatieve methoden. Verder is het effect van grammaticale methoden positief ten opzichte van communicatieve methoden voor het onderwerp Uitspraak en negatief voor het onderwerp Lezen. In de vergelijking tussen grammaticale methoden en methoden die als een mengvorm worden gezien, is alleen voor het onderwerp Woordenschat Lezen een klein positief effect voor grammaticale methoden gevonden.

hoofdstuk 6 | pagina 85

Lestijd Er is voor de meeste onderwerpen een matig groot positief effect gevonden voor lestijd besteed aan Engels. Met name voor de onderwerpen Spreken, Woordenschat Spreken, Uitspraak en Woordbegrip blijkt de hoeveelheid lestijd een positieve invloed te hebben op de prestaties van de leerlingen.

hoofdstuk 6 | pagina 86



INHOUD

Samenvatting	pagina 2
Inleiding	pagina 10
1 De domeinbeschrijving voor Engels einde basisonderwijs	pagina 12
2 Het peilingsonderzoek	pagina 18
2.1 De peilingsinstrumenten	pagina 18
2.2 De steekproef van scholen en leerlingen	pagina 20
2.3 De uitvoering van het onderzoek	pagina 23
2.4 Het vaststellen van de standaarden	pagina 24
3 Onderwijsaanbod en attitude van leerlingen	pagina 28
3.1 Het onderwijsaanbod voor Engels	pagina 28
3.2 Attitudes van leerlingen	pagina 34
4 De mondelinge taalvaardigheid	pagina 38
4.1 Luisteren	pagina 38
4.2 Spreken	pagina 44
4.3 Woordenschat Spreken	pagina 51
4.4 Uitspraak	pagina 55
5 De leesvaardigheid	pagina 62
5.1 Lezen	pagina 62
5.2 Woordenschat Lezen	pagina 68
5.3 Woordbegrip	pagina 73
5.4 Hanteren van het woordenboek	pagina 76
6 Verschillen tussen leerlingen	pagina 82
Bijlagen:	
1 Toelichting bij de afbeelding	pagina 90
Literatuur	pagina 96



INLEIDING

In 1986 is in opdracht van de Minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen het project Periodieke Peiling van het Onderwijsniveau (PPON) gestart. Het belangrijkste doel van het project is periodiek gegevens te verzamelen over het onderwijsaanbod en de onderwijsresultaten in het basisonderwijs en het speciaal basisonderwijs. Deze onderzoeksresultaten bieden een empirische basis voor de algemene maatschappelijke discussie over de inhoud en het niveau van het onderwijs. Het onderzoek richt zich op drie vragen:

- Waaruit bestaat het onderwijsaanbod in een bepaald leer- en vormingsgebied?
- Welke resultaten in termen van kennis, inzicht en vaardigheden zijn er gerealiseerd?
- Welke veranderingen of ontwikkelingen in aanbod en opbrengst zijn er in de loop van de tijd te traceren?

Peilingsonderzoek is een van de instrumenten van de overheid voor de externe kwaliteitsbewaking van het onderwijs (Netelenbos, 1995). Maar daarnaast zijn de resultaten van peilingsonderzoek van belang voor allen – onderwijsorganisaties, onderzoekers en ontwikkelaars van methoden, onderwijsbegeleiders en lerarenopleiders, leraren basisonderwijs en ouders – die betrokken zijn bij de discussie over en de vormgeving van het onderwijs in de basisschool.

In het voorjaar van 1996 is het tweede peilingsonderzoek voor Engels in het basisonderwijs uitgevoerd. Het onderzoek is gehouden onder leerlingen in jaargroep 8. Eerder is een peiling voor Engels uitgevoerd in 1991 (Vinjé, 1993). De opzet van de tweede peiling is in belangrijke mate vergelijkbaar met die van de eerste peiling.

De rapportage van de onderzoeksresultaten is in vergelijking met eerdere rapportages op een aantal onderdelen gewijzigd. Er is gekozen voor een nieuwe vormgeving van de balans. De voorbeeldopgaven zijn niet meer in een afzonderlijk voorbeeldenboek opgenomen, maar staan nu bij de betreffende vaardigheidsschaal. We hopen daarmee te bereiken dat de relatie tussen de vaardigheidsschaal en de inhoudelijke aspecten van de opgaven gemakkelijker gelegd kan worden.

Bij de verschillende vaardigheidsschalen zijn nu ook standaarden voor minimum, voldoende en gevorderd niveau van beheersing aangegeven. Deze standaarden bieden een interpretatiekader voor de leerlingprestaties in het licht van de kerndoelen basisonderwijs voor Engelse taal.

De balans begint met een beschrijving van het leerstofdomain voor Engelse taal zoals dat voor het peilingsonderzoek is uitgewerkt. In het kort beschrijven we vervolgens de belangrijkste aspecten van het onderzoek zelf. De resultaten van de inventarisatie van het onderwijsaanbod en van de attitudes van leerlingen ten opzichte van Engels worden gerapporteerd in hoofdstuk 3. De resultaten van de leerlingen op de verschillende onderwerpen beschrijven we per domein in de hoofdstukken 4 en 5. Tenslotte rapporteren we in hoofdstuk 6 over verschillen in vaardigheidsniveau tussen groepen leerlingen.

N.B. De afbeeldingen bij de vaardigheidsschalen bevatten veel informatie en zijn complex. In de Bijlage is daarom een toelichting op de afbeeldingen opgenomen.

DE DOMEINBESCHRIJVING VOOR DE TWEEDE
PEILING ENGELS IN HET BASISONDERWIJS

HOOFDSTUK I

Hoofdstuk I



I DE DOMEINBESCHRIJVING VOOR DE TWEEDE PEILING ENGELS IN HET BASISONDERWIJS

De domeinbeschrijving vormt de basis voor de ontwikkeling van de instrumenten om vaardigheden bij leerlingen te meten. Zij bestaat uit een structurele beschrijving van het leerstofgebied. De domeinbeschrijving voor Engels dekt de kerndoelen basisonderwijs voor dit leerstofgebied volledig.

In 1991 is de eerste peiling van Engels in het basisonderwijs uitgevoerd (Vinjé, 1993). Deze eerste peiling is gebaseerd op de eindtermen voor Engels in het basisonderwijs zoals die waren opgesteld door de SLO (SLO, 1989) en nader zijn uitgewerkt in een domeinbeschrijving en toetsplan (De Jong, 1989). De domeinbeschrijving wordt gekenmerkt door twee centrale uitgangspunten:

- De peiling Engels is gericht op het communicatief handelen in natuurlijke situaties.
- De beschrijving van de onderwijsresultaten richt zich op didactisch betekenisvolle eenheden.

Het eerste uitgangspunt is gebaseerd op het doel van het onderwijs in het Engels dat leerlingen een zekere gebruiksvaardigheid van de Engelse taal verwerven zodat zij in situaties waarin het gebruik van Engels vereist of gewenst is communicatief kunnen handelen. Van didactisch betekenisvolle eenheden is sprake indien deze door de leraren als onderwijsbare eenheden herkend worden en dit uitgangspunt is richtinggevend geweest voor de structurering van het peilingsonderzoek in een aantal onderwerpen, taalgebruikssituaties en thema's. De tweede peiling Engels is gehouden in 1996 en voor de domeinbeschrijving ten behoeve van de tweede peiling Engels is aangesloten bij de in 1993 opgestelde kerndoelen voor het basisonderwijs (Besluit kerndoelen basisonderwijs, 1993), maar bouwt duidelijk voort op de domeinbeschrijving en opzet van de eerste peiling. Dat maakt het ook mogelijk de resultaten van de tweede peiling te vergelijken met die van de eerste peiling.

De herziene kerndoelen voor Engelse taal

Intussen zijn in 1998 de kerndoelen voor het basisonderwijs herzien (Kerndoelen basisonderwijs 1998). Deze herziening heeft wat Engelse taal betreft vooral bestaan uit het op globaler niveau beschrijven van de kerndoelen. De kerndoelen uit 1993 beschrijven voor enkele onderwerpen op het woord nauwkeurig de relevante woordenschat van de leerlingen. Ook de gespreks- onderwerpen werden nauwkeurig gespecificeerd met voor elk onderwerp weer een precieze beschrijving van wat leerlingen dan zouden moeten kunnen. Deze mate van precisie is verlaten en de kerndoelen zijn iets anders geformuleerd, maar structureel heeft dat geen essentiële consequenties gehad.

De herziene kerndoelen geven voor Engels de volgende algemene typering: 'Het aanbieden van Engelse taal op de basisschool heeft enerzijds tot doel kinderen al vroeg vertrouwd te maken met een vreemde taal. Anderzijds wordt hiermee aandacht besteed aan de functie van Engels als belangrijke internationale taal. Leerlingen herkennen het Engels als bron van leenwoorden in het Nederlands. Ze leggen de basis voor spreken en lezen van de Engelse taal, uitgaand van

alledaagse situaties. Leerlingen moeten daartoe een begin maken met de verwerving van een woordenschat, inzicht krijgen in zinsbouw en de betekenis van woorden kunnen achterhalen' (Kerndoelen basisonderwijs 1998, pag. 39). In de herziene kerndoelen van 1998 is voor Engels sprake van vijf leergebied-specifieke kerndoelen. De eerste drie hebben betrekking op mondelinge taalvaardigheid en luiden:

- 1 De leerlingen begrijpen eenvoudige gesproken teksten over alledaagse situaties.
- 2 De leerlingen begrijpen voldoende Engelse woorden om gesproken mededelingen te kunnen begrijpen over persoonlijke gegevens, eten en drinken, woonomgeving en tijdsaanduiding.
- 3 De leerlingen kunnen met elkaar praten over alledaagse situaties; ze hanteren daarbij een begrijpelijke uitspraak.

De twee andere kerndoelen hebben te maken met leesvaardigheid en luiden:

- 4 De leerlingen begrijpen de hoofdzaken van een eenvoudige, geschreven tekst.
- 5 De leerlingen kunnen een woordenboek gebruiken en zo de betekenis van woorden achterhalen.

Ten opzichte van de kerndoelen van 1993 is het aantal thema's gereduceerd. Alle thema's die in de herziene kerndoelen genoemd zijn, komen in de peilingen van 1991 en 1996 aan de orde.

Nadruk op communicatief handelen

Het doel van het onderwijs in de Engelse taal is dat leerlingen communicatief leren handelen in situaties waar het gebruik van Engels is vereist of gewenst. De peiling van 1996 is daarop gericht. De leerlingen worden gevraagd zich in te leven in situaties waarin communicatie slechts te realiseren is met gebruikmaking van het Engels. Het overbrengen van informatie staat steeds centraal. Bij het lezen en beluisteren van Engels is daarom het gebruik van fictionele teksten zoveel mogelijk vermeden. De peiling beperkt zich tot teksten, die de pretentie hebben een boodschap over te brengen over de werkelijkheid of althans hierop direct betrokken zijn. De nadruk op communicatief handelen, planmatig handelen waarbij ten minste twee personen betrokken zijn, beperkt het domein van taken die deel uitmaken van de peiling. De taalexpressie blijft beperkt tot situaties waarin de uitdrukkingsvaardigheid van de leerlingen een rol speelt in het communicatief handelen, zoals bij spreken. De beoordeling van de prestaties van de leerlingen moet ook in dat geval uitsluitend gericht zijn op het communicatief handelen. Zo blijft bij de beoordeling van de spreekvaardigheid de uitspraak buiten beschouwing, zolang de uitingen van de leerling enigszins verstaanbaar zijn.

De taalgebruiksvormen luisteren, spreken en lezen zijn in de peiling verder ingedeeld naar taalfunctie en thema. De volgende taalfuncties zijn onderscheiden:

- informatie geven en vragen;
- instructies geven en verwerken; en
- sociale interactie.

Voor de invulling van de verschillende thema's komen vooral situaties in aanmerking waar beheersing van de Engelse taal essentieel is om aan de meest dringende communicatiebehoeften te voldoen. Het taalgebruik dat verwacht wordt, heeft betrekking op de eerste behoeften in dergelijke situaties.

De thema's die in de peiling van 1996 aan de orde komen zijn: persoonlijke

gegevens, woonomgeving, vrije tijd en hobby's, reizen, winkelen, eten en drinken, plaats en taal, het weer en tijdsaanduidingen.

De peilingen van 1991 en 1996 verschillen niet principieel ten aanzien van de taalhandelingen en thema's die aan de orde komen. De thema's in beide peilingen dekken de onderwerpen en situaties uit de kerndoelen van 1993 volledig, ook al verschillen de gehanteerde indelingen.

De peilingen bevatten echter ook enkele thema's die niet in de kerndoelen van 1993 voorkomen. De wens om de beheersing van het Engels te meten via communicatieve taken in natuurlijke situaties leidde in de eerste peiling tot constructie van toetsen met meerdere opgaven die globaal binnen één thema vallen. De combinatie van een aantal bij elkaar behorende opgaven is een taak. In de eerste peiling is er zoveel mogelijk naar gestreefd iedere taak een combinatie te doen zijn van één thema en één soort taalhandeling. In de peiling van 1996 is de sterke nadruk op een thematische aanpak binnen een taak komen te vervallen. In de laatste peiling kunnen opgaven binnen één taak zodoende behoren tot verschillende thema's.

Didactisch betekenisvolle eenheden komen tot stand door taalhandelingen en thema's te combineren. Een voorbeeld van een dergelijke didactisch betekenisvolle eenheid voor spreken is 'het geven van feitelijke informatie over de eigen woonomgeving'. Een indeling volgens thema's sluit aan bij de kerndoelen van 1993 en de opzet en inhoud van de meest gebruikte methoden voor Engels in het basisonderwijs.

Het accent ligt in de peiling dus op de integratieve vaardigheden luisteren, spreken en lezen. Daarnaast wordt afzonderlijk aandacht besteed aan enkele deelvaardigheden, veelal in functie van het communicatieve handelen. Zo besteden we in functie van de spreekvaardigheid afzonderlijk aandacht aan woordenschat en uitspraak. Woordenschat Spreken wordt getoetst door leerlingen individueel afbeeldingen voor te leggen die zij vervolgens benoemen (par. 4.3). De uitspraak is geëvalueerd door leerlingen een stukje tekst te laten voorlezen en bepaalde klanken uit de tekst te beoordelen (par. 4.4).

In functie van de leesvaardigheid is afzonderlijk aandacht besteed aan woordenschat en woordbegrip. Het onderwerp Woordenschat Lezen kwam in de eerste peiling niet voor, althans niet in deze vorm. Wat in de eerste peiling onder Woordenschat Lezen is verstaan, wordt nu aangeduid als Woordbegrip Lezen. De taak bestaat daaruit dat leerlingen gegeven een bepaald woord moet aangeven tot welk van drie thema's het behoort (par. 5.3). Woordenschat Lezen bestaat nu uit een verzameling opgaven waarbij in meer directe zin naar de betekenis van een woord wordt gevraagd (par. 5.2).

Tenslotte is, gerelateerd aan kerndoel 5, de vaardigheid in het kunnen hanteren van een woordenboek geëvalueerd (par. 5.4). Het tweede kerndoel wordt in deze peiling niet meer afzonderlijk geëvalueerd. Het kunnen begrijpen van gesproken Engelse woorden is opgenomen in het onderwerp Luisteren als integratieve vaardigheid.

Samengevat kunnen we zeggen dat alle genoemde kerndoelen in de peiling van 1996 aan de orde komen. De nadruk ligt op communicatief handelen in natuurlijke situaties waarin het gebruik van Engels is vereist of gewenst. De opzet van de peiling is daardoor volledig in overeenstemming met de kerndoelen basis-onderwijs voor Engels uit 1998.

Relatie tussen de kerndoelen basisonderwijs* en de onderwerpen van het peilingsonderzoek voor Engelse taal

Domeinen/kerndoelen	Onderwerpen
A Mondelinge taalvaardigheid	
1 De leerlingen begrijpen eenvoudige gesproken teksten over alledaagse situaties.	Luisteren
2 De leerlingen begrijpen voldoende Engelse woorden om gesproken mededelingen te kunnen begrijpen over persoonlijke gegevens, eten en drinken, woonomgeving en tijdsaanduiding.	Luisteren
3 De leerlingen kunnen met elkaar praten over alledaagse situaties; ze hanteren daarbij een begrijpelijke uitspraak.	Spreken Woordenschat Spreken Uitspraak
B Leesvaardigheid	
4 De leerlingen begrijpen de hoofdzaken van een eenvoudige, geschreven tekst.	Lezen Woordenschat Lezen** Woordbegrip
5 De leerlingen kunnen een woordenboek gebruiken en zo de betekenis van woorden achterhalen.	Hanteren van een woordenboek
* Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (1998). Kerndoelen basisonderwijs 1998. Den Haag, Sdu.	
** Maakte geen deel uit van de eerste peiling Engels in 1991.	



HOOFDSTUK 2

Hoofdstuk 2



2 HET PEILINGSONDERZOEK

De belangrijkste aspecten van het peilingsonderzoek voor Engels zijn de vragenlijsten en evaluatie-instrumenten, de steekproef van scholen en leerlingen, de methode van onderzoek en de procedure die is gevolgd voor het vaststellen van de standaarden.

2.1 DE PEILINGSINSTRUMENTEN

Met de peilingsinstrumenten wordt informatie verzameld over het onderwijsaanbod, over de vaardigheden van leerlingen op het gebied van de Engelse taal en over enkele achtergrondkenmerken van de leerlingen. Het onderwijsaanbod wordt – overigens op bescheiden schaal – geïnventariseerd met een aanbodvragenlijst. De vaardigheden van leerlingen worden onderzocht met behulp van diverse evaluatie-instrumenten. Een attitudevragenlijst peilt de interesse van leerlingen in de Engelse taal. Met de leerlingenlijst tenslotte worden enkele achtergrondkenmerken van leerlingen verzameld die voor de analyses van belang kunnen zijn.

De aanbodvragenlijst

Met een vragenlijst zijn gegevens verzameld over het onderwijsaanbod voor Engels. Aan de vragenlijst uit 1996 zijn, in vergelijking tot het instrument uit 1991, hoofdzakelijk vragen toegevoegd gericht op de aandacht voor deelvaardigheden. Het onderwijsaanbod is uiteengelegd in:

- de hoeveelheid bestede tijd;
- de frequentie van de lessen;
- de gebruikte methode;
- het gebruik van aanvullende leermiddelen;
- de frequentie van oefeningen voor luisteren, spreken, lezen, schrijven en woordenschat;
- aandacht voor taalaspecten en thema's.

Daarnaast zijn enkele vragen gesteld over de opleiding en ervaring van de leraar in relatie tot het vak Engels.

De evaluatie-instrumenten

Voor ieder onderwerp in de peiling (hoofdstuk 1) is een evaluatie-instrument ontwikkeld. In de meeste gevallen bestonden deze evaluatie-instrumenten gedeeltelijk uit opgaven die ook in 1991 in het peilingsonderzoek zijn gebruikt en gedeeltelijk uit nieuwe opgaven. Door gebruik te maken van opgaven uit de eerste peiling is het mogelijk de vaardigheden van de leerlingen in de beide peilingsjaren te vergelijken. Het onderwerp Woordenschat Lezen is in deze peiling nieuw; voor dit onderwerp is dus ook een nieuw instrument ontwikkeld. De meeste onderwerpen zijn getoetst met behulp van groepsgewijze schriftelijke toetsen. De toetsen voor de onderwerpen Spreken, Woordenschat Spreken en Uitspraak zijn door de toetsleiders individueel bij leerlingen afgenomen. We beschrijven in het kort de instrumenten die voor de verschillende onderwerpen zijn gebruikt.

Luisteren is getoetst door Engelse teksten aan leerlingen auditief aan te bieden door middel van een audiocassette. De leerlingen luisterden via koptelefoons eerst naar de tekst als geheel. Voor iedere opgave werd vervolgens dat deel van de tekst herhaald dat relevant is voor de vraag. De leerling wordt dan verwezen naar het toetsboekje waarin de vraag in het Nederlands is gesteld. De Engelse teksten variëren in lengte tussen 36 en 322 woorden. De lengte van het herhaalde deel varieert tussen 3 en 125 woorden.

Spreken is individueel getoetst door het aanbieden van realistische communicatieve situaties waarin de leerlingen wordt gevraagd de Engelse taal actief te gebruiken. Leerlingen participeren in een dialoog met de toetsleider. De dialogen zijn opgenomen op een cassetteband. Alle gesprekken zijn achteraf beoordeeld door twee native speakers waartussen een hoge mate van interbeoordelaarsbetrouwbaarheid was bereikt (Kappa >.80).

Ook de toets Woordenschat Spreken wordt individueel door een toetsleider afgenomen. De leerlingen krijgen plaatjes aangeboden en zij moeten het juiste Engelse woord geven voor het object dat op het plaatje staat afgebeeld. De toetsleider controleert steeds of de leerling het object (her)kent en indien nodig wordt het Nederlandse equivalent verschaft.

Uitspraak is getoetst door leerlingen een aantal zinnen hardop voor te laten lezen. De uitingen van de leerlingen zijn op cassettebanden opgenomen. In iedere zin zijn twee fonemen aangeduid die door ten minste twee native speakers van het Engels zijn beoordeeld. Deze beoordelaars zijn vooraf getraind en de beoordelingen zijn uitgevoerd nadat tussen de beoordelaars een hoge mate van interbeoordelaarsbetrouwbaarheid (Kappa >.80) was bereikt.

Lezen is getoetst door het aanbieden van veelal korte Engelse teksten, gevolgd door één of meer vragen. De vragen zijn meestal in het Nederlands gesteld om er zeker van te zijn dat de leerlingen begrijpen wat hun wordt gevraagd. De lengte van de leesteksten in de peiling van 1991 varieerde tussen 13 en 63 woorden. In de peiling van 1996 is deze variatie in tekstlengte vergroot om een betere overeenkomst te krijgen met de tekstlengte voor luisteren. De tekstlengte varieert nu tussen 6 en 196 woorden. Een brede variëteit van vraagvormen is gebruikt, zowel open vragen als meerkeuzevragen.

Woordenschat Lezen is een nieuwe toets die drie typen opgaven bevat:

- een woord aanwijzen dat niet hoort bij een bepaalde inhoudelijk samenhangende verzameling van Engelse woorden,
- een Engels tegengestelde geven van een Engels woord en
- het Engelse woord schrijven bij een plaatje.

Woordbegrip is getoetst door het aanbieden van woorden die door de leerlingen binnen vooraf gespecificeerde categorieën moeten worden gerubriceerd.

Hanteren van een woordenboek is een toets bestaande uit kleine stukjes tekst waaruit telkens een woord wordt gelicht. Verondersteld wordt dat de leerling de betekenis van dat woord niet kent. De leerling moet met een woordenlijst – dat is een selectie uit het woordenboek – de juiste betekenis van het woord in de context van de zin achterhalen. Deze toets is ten opzichte van de versie van 1991 uitgebreid naar meer opgaven.

Ook een attitudevragenlijst over Engels is aan de leerlingen voorgelegd. Deze vragenlijst is dezelfde als bij de eerste peiling.

De leerlingenlijst

Met de leerlingenlijst worden enkele achtergrondkenmerken van de leerlingen opgevraagd, zoals geslacht, leeftijd en het formatiegewicht van de leerling. Deze gegevens worden gebruikt voor de analyses van de verschillen tussen leerlingen (zie hoofdstuk 6). De variabele leeftijd wordt daarbij omgezet in de variabele leertijd waarbinnen we twee categorieën onderscheiden:

- regulier, de leerlingen in jaargroep 8 die in dat schooljaar 12 jaar worden of jonger zijn;
- vertraagd, de oudere leerlingen.

De variabele formatiegewicht behoeft misschien enige toelichting. Het formatiegewicht van de leerlingen wordt gebruikt voor de bepaling van de formatieomvang van een school. De leerlingen worden gecategoriseerd naar een combinatie van opleidingsniveau, sociaal-economische status en etnische herkomst van de ouders. Vijf formatiegewichten zijn onderscheiden:

- 1.25 voor Nederlandse arbeiderskinderen (in termen van opleidings- en/of beroepsniveau van de ouders);
- 1.40 voor schipperskinderen in internaat of pleeggezin;
- 1.70 voor kinderen uit de reizende en trekkende bevolking;
- 1.90 voor kinderen uit gezinnen waarvan ten minste een van de ouders van niet-Nederlandse herkomst is (en beperkingen kent in opleidings- en beroepsniveau);
- 1.00 voor alle andere kinderen.

De formatiegewichten 1.40 en 1.70 komen nauwelijks of niet in de steekproef voor. Voorzover deze leerlingen voorkomen, zijn zij gerekend tot de categorie 1.25. Veel scholen inventariseren deze gegevens overigens niet, omdat te weinig leerlingen een gewicht hoger dan 1.00 hebben en er dus geen effect van uitgaat op de formatiebepaling van de school. In dat geval krijgen alle leerlingen het gewicht 1.00.

2.2 STEEKPROEVEN VAN SCHOLEN EN LEERLINGEN

De stratumindeling voor de steekproeftrekking op basis van schoolscores

Het peilingsonderzoek voor Engels in 1996 is uitgevoerd in combinatie met peilingsonderzoeken voor verkeer en beeldende vorming en met proefpeilingen voor rekenen/wiskunde en muziek. De gewenste steekproefomvang voor het totale onderzoek is vastgesteld op 150 basisscholen. Voor de steekproeftrekking zijn alle Nederlandse basisscholen verdeeld in drie groepen of strata op basis van de schoolscores. De schoolscore is gebaseerd op de formatiegewichten van de leerlingen (zie par. 2.1) en bestaat uit de ratio van het gewogen aantal leerlingen en het nominaal aantal leerlingen, na aftrek van een correctieterm van het gewogen aantal leerlingen. Deze correctieterm bedraagt 9% van het nominale aantal leerlingen, waardoor de schoolscore een bereik heeft van 0.91 tot 1.81. Op basis van de schoolscores zijn de basisscholen voor de steekproeftrekking in drie strata verdeeld. Deze stratumindeling weerspiegelt in globale

termen een indeling van de schoolpopulatie op basis van de sociaal-economische achtergrond van de schoolbevolking.

Bij een aselechte steekproeftrekking zouden weinig scholen uit stratum 3 vertegenwoordigd zijn en daardoor ook weinig allochtone kinderen. Uit elk stratum is daarom een gelijk aantal scholen getrokken om een goede vergelijking tussen de groepen mogelijk te maken. Uiteraard is bij de analyses van de aanbodvragenlijsten en van leerlingprestaties voor deze onevenredige vertegenwoordiging gecorrigeerd.

De stratumindeeling van de basisscholen in 1996 (N = 7306)

Stratum	Schoolscore	Omschrijving	Omvang* in populatie
Stratum 1	≤ 1.05	Overwegend kinderen van ouders met afgeronde voortgezette opleidingen; weinig allochtone kinderen.	55,5%
Stratum 2	1.06 – 1.15	Relatief meer Nederlandse arbeiderskinderen, weinig allochtone kinderen.	25,6%
Stratum 3	≥ 1.16	Vooraf Nederlandse arbeiderskinderen en allochtone kinderen.	18,9%

* teldatumbestand oktober 1995

De respons van scholen

In eerste instantie is een basissteekproef van 150 basisscholen benaderd voor deelname aan het onderzoek. Door de geringe respons zijn in tweede instantie voor elke niet deelnemende school drie scholen benaderd met een gelijke schoolscore uit de reservesteekproef.

Vanwege de planning van het peilingsonderzoek en de late beschikbaarheid van het teldatumbestand van 1 oktober 1995 is de steekproeftrekking uitgevoerd op basis van een voorlopig teldatumbestand. Voor enkele scholen heeft aanpassing van de schoolscore op basis van het definitieve teldatumbestand geleid tot een andere stratumindeeling.

De respons van basisscholen is laag. Van de 558 aangeschreven basisscholen hebben 100 scholen (18%) aan het peilingsonderzoek deelgenomen. Specifieke redenen voor deze lage respons zijn niet voorhanden. Redenen waarom scholen niet meedoen zijn verschillend, maar hebben vaak te maken met werkdruk, fusieomstandigheden of ziekte en afwezigheid van de groepsleraar. Soms ook worden de vele verzoeken om deelname aan een onderzoek genoemd of het feit dat het eigen toetsprogramma van de school al omvattend is. De definitieve steekproefomvang is 67% van de beoogde omvang van 150 scholen. Ondanks de tegenvallende respons zijn de toetsen toch door voldoende leerlingen gemaakt om een betrouwbaar beeld te kunnen schetsen van de vaardigheden in de populatie leerlingen.

De respons binnen de steekproef naar stratum

	Stratum 1			Stratum 2			Stratum 3		
	omvang	respons	%	omvang	respons	%	omvang	respons	%
Basissteekproef*	52	17	33	49	10	20	49	5	10
Reservesteekproef	110	20	18	116	23	20	182	25	14
Totaal / % beoogd		37	74		33	40		30	60

* na correctie voor stratumaanpassing van scholen (zie tekst)

De verdeling van de formatiegewichten in de drie steekproefstrata

Stratum	Formatiegewicht		
	1.00	1.25	1.90
Stratum 1	73%	24%	3%
Stratum 2	52%	40%	8%
Stratum 3	32%	39%	29%
Totaal	55%	33%	12%

De samenstelling van de steekproef van leerlingen (N = 2457)

Kenmerk	% lln.	Kenmerk	% lln.
Stratum		Formatiegewicht	
● 1	39	● 1.00	55
● 2	34	● 1.25-1.70	33
● 3	27	● 1.90	12
Geslacht		Herkomst 1.90 lln.	
● jongens	49	● Turkije	3,1
● meisjes	51	● Marokko, Tunesië	2,3
Leertijd		● Griekenland, Joegoslavië	0,6
● regulier	81	● Spanje, Italië, Portugal	0,3
● vertraagd	19	● Suriname, Nederlandse Antillen, Aruba	2,6
		● overig/onbekend	3,1

* Van 114 leerlingen (= 4,4%) ontbrak minstens een gegeven

De representativiteit van de steekproef

De steekproef van basisscholen is per stratum onderzocht op representativiteit naar schoolscore en regionale spreiding. Binnen elk stratum is de verdeling van de steekproef van scholen over de schoolscores representatief voor de verdeling in de populatie. Wat de regionale spreiding betreft, is er binnen stratum 2 en stratum 3 sprake van een oververtegenwoordiging van scholen uit de zuidelijke regio's (Zeeland, West-Brabant, Midden- en Oost-Brabant en Limburg) en van ondervertegenwoordiging van scholen uit de regio's Noord-Holland en Friesland. Waarschijnlijk daarmee samenhangend is op het vlak van denominatie sprake van oververtegenwoordiging van rooms-katholieke scholen.

2.3 DE UITVOERING VAN HET ONDERZOEK

Het peilingsonderzoek is in het voorjaar van 1996 uitgevoerd in jaargroep 8 van 100 basisscholen. De peiling Engels bestond uit een klassikaal, schriftelijk deel en een individueel mondeling deel.

Het klassikale, schriftelijke deel

Voor de afname van het klassikale, schriftelijke deel bezocht een toetsleider de school die voor de gehele organisatie en afname zorg droeg. Aan het begin van de ochtend kreeg elke leerling een map met toetsen die hij of zij die ochtend zou maken. Ongeveer de helft van de leerlingen kreeg een map met toetsen Engels, de andere leerlingen kregen toetsen voor de andere onderdelen van het peilingsonderzoek. De mappen met toetsen zijn willekeurig over de leerlingen verdeeld. De leerlingen die aan het onderdeel Engels deelnamen kregen een map met vier toetsonderdelen:

- leestoetsen: er zijn vier leestoetsen, waarvan leerlingen in wisselende combinaties er twee hebben gemaakt;
- luistertoetsen: er zijn vijf luistertoetsen, waarvan leerlingen in wisselende combinaties er drie hebben gemaakt of twee samen met de woordenschattoets luisteren;
- woordbegriptoetsen: er zijn vier woordbegriptoetsen, waarvan leerlingen in wisselende combinaties er twee hebben gemaakt samen met de attitudevragenlijst;
- woordenboektoetsen: er zijn vijf woordenboektoetsen waarvan leerlingen in wisselende combinaties er drie hebben gemaakt of twee samen met de woordenschattoets lezen.

Voor de afname van het onderdeel leestoetsen was in het afnamerooster één uur gereserveerd, voor de andere onderdelen een half uur. De afnames zijn zo ingericht dat leerlingen vóór de ochtendpauze ongeveer 1½ uur aan de toetsen konden werken, en na de pauze ongeveer een uur.

De luistertoetsen zijn integraal op cassette opgenomen en via koptelefoons aan de leerlingen aangeboden. Voor de afname van de luistertoetsen richtte de toetsleider een opstelling in van een centraal geplaatste cassetterecorder waarop meerdere koptelefoons zijn aangesloten.

Het individuele, mondelinge deel

De helft van de scholen is ná de afname van het klassikale, schriftelijke deel opnieuw bezocht voor de individuele, mondelinge afnames voor de spreekvaardigheid in het Engels. Een team van twee toetsleiders bezocht daartoe de school. Bij de meeste taken gaf één toetsleider de instructie en de opdrachten terwijl de andere toetsleider de beoordelingswerkzaamheden verrichtte. De meeste taken zijn echter ook op cassette opgenomen. De toetsleiders zijn vooraf uitvoerig geïnstrueerd en werkten aan de hand van een draaiboek en schriftelijke instructies.

De leerlingen zijn één voor één uit de klas gehaald en kregen gedurende ongeveer een kwartier enkele taken opgedragen volgens een vooraf opgesteld rooster: twee taken voor het onderdeel Uitspraak, drie of vier voor het onderdeel Spreken en 2 voor het onderdeel Woordenschat.

Alle leerlingen van een groep deden aan dit onderdeel mee; de helft van hen had dus eerder al aan het klassikale, schriftelijke deel meegedaan. Van de totale steekproef van leerlingen heeft 22% zowel aan het mondelinge als aan het schriftelijke deel meegedaan, heeft 28% alleen aan het schriftelijke deel meegedaan en heeft 22% alleen aan het mondelinge deel meegedaan.

2.4 HET VASTSTELLEN VAN DE STANDAARDEN

Bij de rapportage van de resultaten worden bij de volgende vijf onderwerpen standaarden vermeld:

- Luisteren
- Spreken
- Woordenschat Spreken
- Lezen en
- Woordenschat.

Deze standaarden zijn ontleend aan het standaardenonderzoek dat voor de tweede peiling Engels is uitgevoerd. In deze paragraaf beschrijven we wat standaarden zijn en met welke procedure ze zijn vastgesteld.

Kerdoelen voor het basisonderwijs

De kerndoelen voor het basisonderwijs vormen een belangrijk referentiekader voor de beoordeling van de kwaliteit van het basisonderwijs. Het is van belang om na te gaan in hoeverre de kerndoelen worden gerealiseerd. Kerndoelen zijn echter vrij globale beschrijvingen van vaardigheden binnen een vakgebied. Het standaardenonderzoek voor de kerndoelen Engels had tot doel voor elk onderwerp niveaus van vaardigheid vast te stellen waarbij sprake is van een minimum, voldoende of gevorderd niveau van beheersing. De standaarden hebben geen voorschrijvend karakter. Zij zijn bedoeld als referentiekader voor de discussie over de kwaliteit van het onderwijs in het licht van de kerndoelen.

Drie standaarden

Er zijn voorafgaande aan het onderzoek drie standaarden geformuleerd: Minimum, Voldoende en Gevorderd. De standaard Voldoende is de belangrijkste standaard, omdat daarmee het niveau wordt aangegeven waarbij de kerndoelen

voldoende worden beheerst. Het is niet reëel te veronderstellen dat alle leerlingen de kerndoelen in voldoende mate kunnen bereiken. Dan zouden de kerndoelen op een wel zeer elementair niveau geformuleerd moeten worden. Anderzijds moeten de kerndoelen uiteraard wel voor de meerderheid van de leerlingen gelden, waarbij in de beschrijving van de standaard is gekozen voor 70% tot 75%. Voorzover leerlingen de standaard Voldoende niet bereiken, dient het basisonderwijs te streven naar een minimaal vaardigheidsniveau. Dit niveau wordt geformuleerd met de standaard Minimum, dat door vrijwel alle leerlingen (90% tot 95%) bereikt zou moeten worden. Tenslotte wordt met de standaard Gevorderd een niveau aangegeven dat de kerndoelen voor het basisonderwijs overstijgt. De leerstof op en boven het niveau van deze standaard behoeft niet aan alle leerlingen in het basisonderwijs te worden voorgelegd.

Definities van de standaarden voor de kerndoelen basisonderwijs

Standaarden	Omschrijving
Minimum	Deze standaard geeft het niveau aan waarop de kerndoelen basisonderwijs minstens moeten worden beheerst. In het basisonderwijs moet ernaar worden gestreefd dat 90% tot 95% van de leerlingen de standaard Minimum bereikt.
Voldoende	Op dit niveau beheersen de leerlingen de kerndoelen in voldoende mate. Verwacht mag worden dat de meeste leerlingen in het basisonderwijs dit niveau bereiken. In het basisonderwijs zou een meerderheid van de leerlingen – dat wil zeggen 70% tot 75% – de standaard Voldoende moeten bereiken.
Gevorderd	Deze standaard geeft een niveau aan dat de kerndoelen voor het basisonderwijs overstijgt. Op dit niveau behoeft het onderwijsaanbod niet aan alle leerlingen te worden voorgelegd.

Het vaststellen van de standaarden

Over het antwoord op de vraag wat leerlingen moeten kunnen om de verschillende standaarden te bereiken, zullen de meningen verdeeld zijn. Voor het bepalen van de standaarden zijn daarom met een zorgvuldig opgezette onderzoeksprocedure de oordelen van geïnformeerde beoordelaars gevraagd. Voor het standaardenonderzoek Engelse taal is een groep van 11 beoordelaars samengesteld. De groep bestond uit leraren basisonderwijs met minstens drie jaar ervaring in jaargroep 8, schoolbegeleiders en Pabo-docenten met specifieke deskundigheid op het gebied van Engels. Het vaststellen van de standaarden voor een onderwerp verloopt in drie fasen.

Fase 1

In de eerste fase krijgen de beoordelaars een boekje met alle beschikbare opgaven, gerangschikt in volgorde van moeilijkheidsgraad (van gemakkelijk naar moeilijk). Zij maken de opgaven, controleren hun antwoorden en geven vervolgens voor iedere standaard een eerste oordeel. Deze oordelen worden gegeven op vaardigheidsschalen zoals die in deze publicatie bij ieder onderwerp

zijn afgebeeld. De vaardigheidsschaal laat voor elk scorepunt zien welke opgaven leerlingen goed, redelijk of onvoldoende beheersen. De beoordelaar kiest voor elke standaard een scorepunt op de vaardigheidsschaal dat het beste past bij zijn oordeel. De vaardigheidsschaal op deze beoordelingsformulieren is echter aangepast, zodat de beoordelaars niet geïnformeerd worden over de werkelijke vaardigheidsverdeling in de populatie. Ook de percentielindeling is verwijderd. De eerste oordelen zijn daardoor persoonlijke oordelen en alleen gebaseerd op inhoudelijke afwegingen.

Fase 2

Vervolgens discussiëren de beoordelaars in kleine groepen van gemengde samenstelling over hun eerste oordelen. Deze discussies geven de beoordelaars de gelegenheid over en weer argumenten uit te wisselen voor de gemaakte keuzen en het eigen oordeel ook inhoudelijk aan dat van anderen te toetsen. Na afloop van de discussie geeft iedere beoordelaar een tweede oordeel voor iedere standaard en ook dit oordeel wordt op een fictieve vaardigheidsschaal gegeven, zoals in de vorige fase. De beoordelaars worden erop gewezen dat de discussies niet primair gericht zijn op consensus, maar dat anderzijds de mate van consensus de validiteit van de standaard versterkt. Het tweede oordeel wordt in de computer ingevoerd en voor iedere standaard wordt de mediaan, de interkwartielrange (dat is het bereik van de middelste 50% van de oordelen) en de totale range van oordelen berekend.

Fase 3

In de derde en laatste beoordelingsfase krijgen de beoordelaars de vaardigheidsschaal uitgereikt met de juiste vaardigheidsverdeling waarop ook de percentielen zijn afgebeeld. De beoordelaars worden dus nu geïnformeerd over de feitelijke vaardigheidsverdeling in de populatie. Deze vaardigheidsschaal wordt ook op een projectiescherm aan de groep gepresenteerd met de gegevens van de groepsoordelen. Iedere beoordelaar kan nu nagaan hoe de eigen oordelen zich verhouden tot de werkelijke vaardigheidsverdeling en welke positie de oordelen innemen in het totaal van de groepsoordelen. De onderzoeksleider bespreekt met de groep de verhouding tussen de feitelijke vaardigheidsverdeling en de gewenste beheersingniveaus voor de standaarden binnen de groep. Na kennis te hebben genomen van deze aanvullende informatie geeft iedere beoordelaar voor elke standaard een definitief oordeel op de werkelijke vaardigheidsschaal. Op de vaardigheidsschalen in de hoofdstukken 4 en 5 is voor iedere standaard de interkwartielrange van de oordelen uit de derde fase afgebeeld. De interkwartielrange laat de spreiding zien van de oordelen van de middelste 50% van de beoordelaars. Hoe meer beoordelaars onderling overeenstemmen over het gewenste niveau, hoe smaller deze spreiding zal zijn.

HOOFDSTUK 3

Hoofdstuk 3



3 ONDERWIJSAANBOD EN ATTITUDE VAN LEERLINGEN

Aspecten van het onderwijsaanbod voor Engels in de basisschool zijn met een schriftelijke vragenlijst geïnventariseerd. De vragenlijst betreft de hoeveelheid bestede lestijd, de gebruikte methode, het gebruik van aanvullende leermiddelen, de frequentie van oefeningen voor de onderscheiden vaardigheden, de aandacht voor taalaspecten en thema's en opleidings- en ervaringskenmerken van leraren.

Deze vragenlijst is nagenoeg gelijk aan het instrument uit de peiling van 1991, zodat op bijna alle onderdelen een vergelijking gemaakt wordt. De vragenlijst is ingevuld door de leraren van jaargroep 8. Alle leraren van de deelnemende scholen hebben de vragenlijst volledig of voor een zeer groot deel ingevuld.

De attitude van leerlingen ten aanzien van Engels in het basisonderwijs is met een attitudevragenlijst onderzocht.

3.1 HET ONDERWIJSAANBOD VOOR ENGELS

Tijd besteed aan Engels

Tijd is een belangrijke voorspeller voor de leerresultaten en tijd voor Engels wijst op het belang van het vak in het totale onderwijsaanbod. Op alle scholen staat Engels voor jaargroep 7 en 8 op het lesrooster. Slechts 8% van de scholen geeft Engels vanaf groep 6 en daarin is in vergelijking met 1991 (5%) weinig verandering opgetreden. Ook de lestijd voor Engels is met ongeveer drie kwartier per week nagenoeg gelijk gebleven. In de frequentie van het aantal lessen per week is een kleine verschuiving te constateren. In vergelijking met 1991 geven iets meer leraren één les Engels per week en iets minder leraren twee lessen per week. We constateren dat de positie van het Engels in het gehele onderwijsaanbod voor het basisonderwijs over de periode 1991–1996 gelijk gebleven is.

Tijd en lessen voor Engels per week

	1991	1996
Gemiddelde lestijd per week	47 min.	43 min.
groepen met 1 les Engels per week	68%	76%
groepen met 2 lessen Engels per week	28%	23%
groepen met 3 lessen Engels per week	3%	2%

Methoden en aanvullende leermiddelen

Voor lessen Engels gebruiken leraren veelal door uitgevers ontwikkelde methoden en aanvullende leermiddelen. De methode vormt het raamwerk voor de keuze en behandeling van de leer- en oefenstof. Ook voor het aanbieden van vormkenmerken van Engels en de thema's kan de leraar putten uit de inhoud en structuur van de methode en de daarin gedane didactische suggesties. De invoering en vormgeving van Engels in het basisonderwijs heeft dus voor een belangrijk deel inhoud gekregen door de methoden waarmee leraren in de praktijk werken.

Real English is nog steeds de meest gebruikte methode (27% van de scholen), terwijl het percentage scholen dat Engels in het Basisonderwijs gebruikt is gedaald van 25% naar 18%. Walkie Talkie, No Problem en Units blijven op een nagenoeg gelijk percentage scholen in gebruik. Het aandeel van de methode English Spoken is over de periode 1991–1996 gestegen van 2% naar 11%.

Op dezelfde manier als bij de eerste peiling (Vinjé, 1993) zijn de methoden op basis van een indeling van Edelenbos (1990) onderverdeeld in drie categorieën:

- methoden, waarbij het accent ligt op het communicatieve aspect van de Engelse taal,
- methoden, waarbij het accent ligt op het grammaticale aspect van de Engelse taal,
- methoden die als een mengvorm beschouwd kunnen worden en zowel aan het communicatieve als aan het grammaticale aspect aandacht besteden.

Meer dan de helft van de leraren gebruikt een communicatieve methode en daarin is sedert 1991 weinig verandering gekomen. Ongeveer eenderde deel gebruikt een methode die als een mengvorm beschouwd kan worden en echte grammaticale methoden komen heel weinig voor.

Vijf jaar meer ervaring met het geven van Engels kan betekenen dat leraren een methode flexibeler, gemakkelijker en vooral meer naar eigen inzicht hanteren. Dat kan tot uiting komen in een daling van het percentage leraren dat de methode vrijwel in zijn geheel volgt, al zou dat ook kunnen betekenen dat, na vele jaren van gebruik, leraren de methode geen frisse inspiratiebron meer vinden. Dat blijkt over het geheel genomen echter niet het geval te zijn. Wanneer we ons richten op de meer frequent gebruikte methoden dan zien we dat alleen voor Engels in het Basisonderwijs het percentage leraren dat de methode vrijwel in zijn geheel volgt, iets is afgenomen. Voor de meeste andere methoden is dit percentage toegenomen.

Voor Engels is een brede range aan aanvullende leermiddelen beschikbaar. De eerste peiling uit 1991 toont vooral het gebruik van geluidsbanden bij de methode en in mindere mate woordenboeken, beeldmateriaal (dia's), jeugdtijdschriften, Engelse boeken en spelletjes. Daarin is in 1996 nauwelijks verandering gekomen. De geluidsbanden bij de methode worden nog steeds zeer frequent gebruikt, op ruime afstand gevolgd door woordenboeken, beeldmateriaal, jeugdtijdschriften, Engelse boeken en spelletjes. Het gebruik van jeugdtijdschriften ten behoeve van de Engelse les is gedaald. Het percentage leraren dat jeugdtijdschriften nooit gebruikt is weliswaar gelijk gebleven, maar het percentage leraren dat deze tijdschriften regelmatig

gebruikt is gehalveerd. Leesseries, zoals Junior Checkpoints, Junior Readers, Real English Readers, Start with English Readers of Stepping into English worden nog steeds vooral incidenteel voor de Engelse lessen ingezet.

Het gebruik van methoden voor Engels in jaargroep 8 in 1991 en 1996

Methodecategorie/methode	1991 (n = 187)		1996 (n = 95)	
	groepen	volgt methode geheel	groepen	volgt methode geheel
Communicatieve methoden				
● Engels in het Basisonderwijs	25%	84%	18%	69%
● Units	14%	64%	14%	85%
● English Spoken	2%	25%	11%	89%
● No Problem	10%	56%	9%	75%
● Walkie Talkie	9%	73%	9%	80%
Grammaticale methoden				
● Say it in English	3%	?	2%	0%
● Ready Steady Go!	2%	80%	1%	100%
● Into English	2%	?	2%	100%
● Ticket to Britain	1%	67%	1%	100%
● Now for English	1%	50%	3%	50%
Mengvorm				
● Real English	30%	82%	27%	82%
● Junior Contact	1%	100%	4%	67%

Percentage leraren in jaargroep 8 in 1991 en 1996 dat aanvullend lesmateriaal voor Engels gebruikt

	1991				1996			
	meer dan eens per maand	minder dan eens per maand	nooit	meer dan eens per maand	minder dan eens per maand	nooit		
Geluidsbanden bij leergang	90	8	2	88	11	1		
Beeldmateriaal (dia's e.d.)	25	20	55	28	23	49		
Woordenboek of woordenlijst	24	52	24	24	49	27		
Engelse boeken	12	41	47	13	38	49		
Andere geluidsbanden	16	2	82	11	1	88		
Jeugdtijdschriften	20	46	34	9	56	35		
Spelletjes	8	47	45	5	43	52		
Voorleesboeken				2	9	89		
Zelfgemaakt materiaal	2	27	71	2	25	73		
Authentiek Engels materiaal	1	20	79	0	22	78		

Aangeboden oefenstof

Leraren hebben voor allerlei oefeningen gericht op de verschillende vaardigheden aangegeven of zij die 'nooit', 'incidenteel' (minder dan een keer per maand) dan wel 'regelmatig' (vaker dan een keer per maand) deden. In de volgende tekst wordt gerapporteerd over de mate waarin de oefeningen regelmatig worden geoefend.

Luisteren

De aandacht voor een aantal luistervaardigheidsoefeningen, zoals het navertellen van een in het Nederlands beluisterde tekst, Nederlandse vragen beantwoorden bij een Engelse tekst en Engelse vragen bij een Engelse tekst beantwoorden, is ten opzichte van 1991 gelijk gebleven. Ongeveer 50% tot 60% van de leraren zegt deze oefening regelmatig te doen.

Twee oefeningen die in 1991 niet in de vragenlijst zijn opgenomen blijken toch tamelijk frequent uitgevoerd te worden. Het laten naspreken van een beluisterde tekst blijkt een zeer frequent gebruikte luistervaardigheidsoefening te zijn: 79% van de leraren oefent dit regelmatig, terwijl ongeveer de helft van de leraren aangeeft dat zij regelmatig leerlingen opdrachten laten uitvoeren naar aanleiding van een Engelse luistertekst.

Spreken

Ook de aandacht voor de onderscheiden spreekvaardigheidsoefeningen is over de periode 1991–1996 slechts in geringe mate veranderd, met één notoire uitzondering: een tekst in het Engels navertellen. Een beduidend hoger percentage leraren (49%) hanteert in 1996 deze oefenvorm in vergelijking met 26% van de leraren in 1991. Mondeling vragen bij een tekst beantwoorden, leerlingen met de leraar een gesprek laten voeren en leerlingen onderling gesprekjes in het Engels laten voeren zijn spreekvaardigheidsoefeningen die meer dan de helft van de leraren regelmatig aanbiedt.

Aanvullend op de vragen uit de eerste peiling is in 1996 gevraagd of het 'naspreken' wordt geoefend. Deze oefenvorm voor spreekvaardigheid wordt door 77% van de leraren meer dan eens per maand gedaan en is daarmee de meest toegepaste oefenvorm.

Lezen

Met lezen wordt begrijpend lezen bedoeld. In de omschrijving van de oefenvormen is dit voor de leraren aangegeven. Het beantwoorden van Engelse vragen bij een Engelse leestekst is de meest frequent toegepaste oefening voor het begrijpend lezen. Bijna de helft van de leraren past deze oefenvorm regelmatig toe met hun leerlingen. Aan de vier overige oefenvormen is door minder dan ongeveer eenderde van de docenten regelmatig aandacht besteed. De genoemde oefeningen voor begrijpend lezen worden door relatief weinig leraren regelmatig gegeven. In vergelijking met 1991 is er voor alle oefeningen ook een vermindering in de mate waarin leraren zeggen de oefening regelmatig uit te voeren.

Woordenschat

In het Nederlands vertalen van Engelse woorden, het invullen van Engelse woorden bij plaatjes en in het Engels vertalen van Nederlandse woorden zijn de meest frequent toegepaste woordenschatoefeningen. Deze oefeningen doet meer dan de helft van de leraren regelmatig. De aandacht voor woordenschatoefeningen is net als voor de oefeningen voor leesvaardigheid over de hele linie iets gedaald.

Percentage leraren dat bepaalde oefeningen vaker dan een keer per maand uitvoert

	1991	1996
<i>Luistervaardigheidsoefeningen</i>		
● Een tekst beluisteren en naspreken	?	79%
● Een beluisterde tekst in het Nederlands navertellen	57%	59%
● Het beantwoorden van Engelse vragen bij een Engelse luistertekst	58%	53%
● Opdrachtjes uitvoeren bij een beluisterde Engelse tekst	?	49%
● Het beantwoorden van Nederlandse vragen bij een Engelse luistertekst	42%	48%
<i>Spreekvaardigheidsoefeningen</i>		
● Naspreekoefeningen	?	77%
● Het voeren van een gesprekje in het Engels met één of meer leerlingen	70%	75%
● Het in het Engels beantwoorden van vragen bij een lees- of luistertekst	71%	65%
● Het voeren van een gesprekje in het Engels met de leraar	60%	56%
● In het Engels vertellen wat er op plaatjes staat	54%	50%
● Een gelezen of beluisterde tekst in het Engels navertellen	26%	49%
<i>Leesvaardigheidsoefeningen</i>		
● Het beantwoorden van Engelse vragen bij een Engelse leestekst	49%	46%
● Het beantwoorden van Nederlandse vragen bij een Engelse leestekst	33%	29%
● Het herordenen van Engelse zinnen of tekstfragmenten	36%	28%
● Het weer volledig maken van een Engelse tekst waarin woorden zijn weggelaten	28%	24%
● Het geven van een Nederlandse samenvatting van een Engelse tekst	32%	23%
<i>Woordenschatsoefeningen</i>		
● Het in het Nederlands vertalen van Engelse woorden	77%	68%
● Het invullen van Engelse woorden bij plaatjes	63%	59%
● Het in het Engels vertalen van Nederlandse woorden	53%	49%
● Het in het Nederlands beantwoorden van vragen over Engelse woordbetekenissen	48%	40%
● Het afleiden van betekenissen van Engelse woorden uit een Engelse context	30%	26%
● Het zoeken naar tegengestelde woorden voor Engelse woorden	6%	4%
● Het zoeken naar Engelse synoniemen voor Engelse woorden	5%	2%
<i>Schrijfvaardigheidsoefeningen</i>		
● Het maken van Engelse zinnen bij plaatjes	39%	39%
● Overschrijfsoefeningen	?	27%
● Het opschrijven van woorden als dictee of etiketteeroefening	?	24%
● Het in het Engels vertalen van Nederlandse zinnen	23%	23%
● Het schrijven van een Engels briefje	7%	15%
● Het schrijven van een Engelse samenvatting	3%	1%
? = in het peilingsjaar niet gevraagd		

Schrijven

Schrijven als vaardigheid van leerlingen wordt in deze peiling niet gemeten. Uit de eerste peiling komt het beeld naar voren dat in het basisonderwijs niet of nauwelijks aandacht voor deze vaardigheid bestaat. Toch is leraren gevraagd in welke mate zij bepaalde schrijfoefeningen met hun leerlingen doen. Als leraren leerlingen Engelse woorden en/of zinnen laten oefenen gebeurt dat het meest frequent door het maken van Engels zinnen bij plaatjes: door 39% van de leraren wordt hieraan regelmatig aandacht besteed. Het geven van een woord-dictee, in het Engels vertalen van Nederlandse zinnen of overschrijfoefeningen wordt door rond een kwart van de leraren regelmatig gedaan met de leerlingen. 15% van de leraren zegt dat zij regelmatig het schrijven van een Engels briefje met de leerlingen oefenen. Een Engelse samenvatting maken wordt praktisch niet (meer) geoefend.

Taalaspecten en thema's

Aan de volgende vormkenmerken van de Engelse taal besteden leraren regelmatig aandacht: ontkenningen (don't, isn't), woordvolgorde (He is going to school, Is he going to school), voornaamwoorden (vragend, aanduiden van personen), werkwoorden (vorm, tijd), zelfstandige naamwoorden en telwoorden. Verschillen in aandacht voor de verschillende vormkenmerken zijn tussen 1991 en 1996 niet ontstaan.

De thema's 'eten en drinken', 'persoonlijke gegevens', 'tijd', 'vrije tijd en hobby's' en 'de woonomgeving' zijn favoriet. Enerzijds staan deze thema's nogal prominent in nagenoeg alle methoden, terwijl anderzijds deze thema's ook duidelijk zijn gespecificeerd in de kerndoelen voor Engels in het basisonderwijs. Een vergelijking van de peilingen 1991 en 1996 toont een verandering aan in de frequentie van aanbieden van bepaalde thema's. Aan de thema's 'het weer' en 'de woonomgeving' wordt anno 1996 in vergelijking tot 1991 minder vaak aandacht besteed.

De leraar

Rond 60% van de leraren hanteert tijdens de Engelse les een combinatie van Nederlands en Engels als instructietaal. Een verschuiving is waarneembaar in het percentage leraren dat vooral Engels tijdens de les spreekt. In 1996 spreekt 26% van de leraren Engels tijdens de les. Dat is een toename van 8% ten opzichte van 1991. Mede ten gevolge daarvan is het percentage leraren dat vooral Nederlands spreekt, gedaald naar 13%.

Inmiddels hebben leraren van groep 8 ongeveer 7 jaar ervaring in het geven van Engels en het zijn bijna uitsluitend groepsleraren die dit vak geven. Voor Engels heeft 34% van de groepsleraren geen scholing gekregen. Dat is een daling van 9% ten opzichte van 1991. Het percentage leraren dat de nascholingscursus voor EIBO heeft gedaan bedraagt onveranderd 57%. Op de PABO heeft 8% van de leraren Engels als vak gevolgd, terwijl het percentage leraren dat een LO of MO bevoegdheid voor Engels heeft, in vergelijking tot 1991 van 6% naar 1% is gedaald.

De leraar en het taalgebruik, de ervaring en scholing van leraren

	1991	1996
De leraar		
Groepsleraar	89%	95%
Leraar andere groep	10%	3%
Vakleraar	1%	1%
Taalgebruik		
Vooraf Nederlands	24%	13%
Vooraf Engels	18%	26%
Nederlands en Engels	59%	61%
Ervaring		
Gemiddeld aantal jaren	4,5	7,2
Scholing		
Geen scholing	43%	34%
Nascholingscursus EIBO	57%	57%
Op de PABO	0%	8%
2 ^e of 3 ^e graads bevoegdheid	6%	1%
bezig met 2 ^e of 3 ^e graads bevoegdheid	1%	1%

3.2 ATTITUDES VAN LEERLINGEN

De attitudes van de leerlingen ten opzichte van het Engels geven aan dit peilingsonderzoek een extra dimensie. Voor de meting van de attitudes van leerlingen is een vragenlijst gebruikt. Deze is identiek aan de vragenlijst uit de peiling van 1991 zodat eventuele veranderingen in de attitudes van leerlingen zichtbaar gemaakt kunnen worden. In 1991 is de attitudevragenlijst door 542 leerlingen beantwoord, terwijl in 1996 in totaal 198 leerlingen de antwoorden gaven.

Inhoud

Voor het peilingsonderzoek uit 1991 is een instrument ontwikkeld dat attitudes van leerlingen uiteenlegde in drie onderliggende concepten:

- 1 Het zelfvertrouwen van de leerlingen in het Engels: de perceptie van leerlingen op de moeilijkheidsgraad van het Engels en het durven gebruiken van deze vreemde taal in diverse situaties.
- 2 Het belang van Engels in het onderwijsaanbod: de perceptie van leerlingen van de moeilijkheid, de belangrijkheid en de mate van irritatie door het schoolvak.
- 3 Het gerapporteerd gebruik van de Engelse taal: de mate waarin leerlingen Engels gebruiken in diverse situaties.

Terwijl de hele vragenlijst bestaat uit 35 vragen, zijn er slechts 19 vragen van belang voor de invulling van deze drie factoren.

Het zelfvertrouwen van leerlingen (% leerlingen dat de vraag positief beantwoordt)

	1991	1996
Zal in het Engels de weg wijzen	72,4%	69,2%
Probeert film te verstaan	68,5%	63,4%
Bereid tot conversatie in Engels	60,0%	56,0%
Kan zelf boodschap doen	58,9%	55,3%
Weet antwoord op een vraag	54,2%	47,3%
Durft Engels te praten	51,1%	44,6%
Geen problemen met antwoord in Engels	36,3%	34,6%
Engels op school is gemakkelijk	34,4%	28,4%
Geen problemen met Engels	67,7%	57,8%
Engels is een vervelend vak	4,8%	7,5%

Wat de leerlingen vinden

Het zelfvertrouwen van leerlingen

Het zelfvertrouwen van de leerlingen komt het duidelijkst tot uiting in het gegeven dat rond tweederde van de leerlingen een Engelse film probeert te verstaan, iemand probeert in het Engels de weg te wijzen, in staat is zelf een boodschap te doen en bereid is een gesprek in het Engels (op zeer eenvoudig niveau) aan te gaan met een spreker van die taal. Ten opzichte van 1991 is het vertrouwen om in praktische situaties het Engels te gebruiken licht afgenomen. Nog steeds vindt een belangrijk deel van de leerlingen Engels een gemakkelijk schoolvak. Daarin lijkt een kentering ontstaan. Weliswaar heeft nog steeds een hoog percentage leerlingen geen problemen met het Engels, maar dit percentage is ten opzichte van 1991 met 10% gedaald.

Het belang van het Engels in het onderwijsaanbod

Engels is ten opzichte van Nederlands en rekenen zeker niet een gemakkelijker vak. Iets meer dan de helft van de leerlingen is van mening dat Nederlands en rekenen gemakkelijker zijn. Engels wordt vaker als het leukste vak gekozen dan Nederlands maar even vaak als rekenen. De belangrijkheid van het vak Engels blijft beduidend achter bij de kernvakken Nederlands en rekenen. De positie van Engels in het totale vakkenaanbod komt zeer duidelijk tot uiting in de opvattingen van de leerlingen over de tijd die daaraan besteed moet worden. In 1991 was ongeveer 50% van de leerlingen van mening dat meer tijd aan Engels moest worden besteed. Dat percentage leerlingen is gedaald tot 38% in 1996. Leerlingen volgen Engels met genoegen, ervaren dat het niet het gemakkelijkste vak is, maar plaatsen het belang ervan beduidend achter het belang van de kernvakken in de basisschool.

Het gerapporteerd gebruik

Het gebruik van Engels bestaat uit lezen, luisteren naar, schrijven of bladeren en oefenen met een blad. In 1996 heeft een hoog percentage leerlingen wel eens een boek of tijdschrift gelezen. De pogingen die leerlingen doen om Engelse liedjes en de teksten daarvan te verstaan zijn nagenoeg stabiel gebleven. Ruim 60% van de leerlingen probeert dit meestal te verstaan. Buiten schooltijd een

Engelse brief schrijven gebeurt niet zo vaak, ongeveer eenderde van alle leerlingen heeft het eens of vaker gedaan. De grootste veranderingen bestaan in het willen oefenen in de Engelse taal door middel van een Engelstalig blad. Sinds 1991 is het percentage leerlingen dat met een Engelstalig blad de Engelse taal wil oefenen met bijna een kwart gedaald tot 40%.

In 1991 en 1996 zijn de attitudes van leerlingen ten opzichte van het Engels op identieke wijze gemeten. Ook in de gegevens van de leerlingen zijn nagenoeg identieke onderliggende structuren teruggevonden. De veranderingen in attitudes van leerlingen zijn terug te vinden op zeer gedetailleerd niveau, hetgeen kan worden geïllustreerd aan het volgende. Over het algemeen is het zelfvertrouwen van leerlingen in het gebruik van Engels nog steeds van een tamelijk hoog niveau. Ruim tweederde van de leerlingen durft een gesprek in het Engels aan te gaan, probeert de Engelstalige tekst uit een film te begrijpen en zegt dat ze zelf boodschappen kunnen doen in een situatie waar alleen Engels wordt gesproken. Tussen beide peilingen bestaan wel verschillen. Het zelfvertrouwen is over de gehele linie licht gedaald. In 1991 zei tweederde van de leerlingen geen problemen met het Engels te ervaren, dat is gedaald tot 58% van de leerlingen in 1996. Misschien dat dit erop wijst dat leerlingen de problemen met een tweede taal duidelijker zijn gaan inzien.

Engels is zeker niet het gemakkelijkste vak van het basisonderwijs. Rekenen en Nederlands worden door relatief veel leerlingen als gemakkelijker dan het Engels ervaren. De twee kernvakken worden als beduidend belangrijker ervaren. Ten opzichte van 1991 is een teruggang geconstateerd in het percentage leerlingen dat meer tijd aan Engels wil besteden; van 50% teruggelopen naar 38%. Ongeveer 6 op de 10 leerlingen heeft wel eens een boek of een tijdschrift gelezen en een gelijk aantal leerlingen probeert teksten van Engelse liedjes te verstaan. Het schrijven van Engels, bijvoorbeeld een brief, wordt door 3 op de 10 leerlingen eens of vaker ter hand genomen. Het oefenen van het Engels met een Engelstalig blad is met bijna 25% van de leerlingen teruggelopen.

De positie van Engels in het vakkenaanbod

	Engels 1991	Engels 1996	Nederlands	Rekenen / wiskunde
Het gemakkelijkste vak	16,7%	14,4%	33,2%	33,2%
Het leukste vak	31,4%	27,3%	19,2%	28,6%
Het belangrijkste vak	14,5%	16,7%	48,2%	31,0%
Meer tijd voor Engels	50,6%	37,9%		
Er zijn belangrijkere vakken	38,0%	37,3%		

Het gerapporteerde gebruik

	1991	1996
Engels boek of tijdschrift gelezen	59,0%	63,8%
Verstaan van teksten van Engelse liedjes	60,1%	60,6%
Wil een Engelstalig blad om meer Engels te kunnen oefenen	64,3%	40,6%
Buiten schooltijd een Engelse brief geschreven (eens of vaker)	30,5%	33,0%

HOOFDSTUK 4

Hoofdstuk 4



4 DE MONDELINGE TAALVAARDIGHEID

De mondelinge taalvaardigheid omvat de onderwerpen Luisteren, Spreken, Woordenschat Spreken en Uitspraak. Daarmee worden vier vaardigheden van de leerlingen geëvalueerd: het begrijpen van gesproken teksten over alledaagse situaties, het met elkaar kunnen praten over alledaagse situaties, de kennis van Engelse woorden van alledaagse objecten en het demonstreren van een begrijpelijke uitspraak. Per onderwerp geven we een beschrijving van de inhoud, van wat leerlingen kunnen en in het licht van de kerndoelen zouden moeten kunnen en we besteden aandacht aan verschillen in vaardigheid tussen groepen leerlingen.

4.1 LUISTEREN

De inhoud

Luisteren of het begrijpen van eenvoudige gesproken teksten over alledaagse situaties staat voorop in de kerndoelen van 1998. Zeker in de eerste fase van het leren en verwerven van een andere moderne taal is luisteren van vitaal belang. Voordat scholen in jaargroep 7 starten met de Engelse les luisteren leerlingen al bijna dagelijks naar gesproken Engels dat hen bereikt via televisie, films, radio of cd-rom's. De boodschappen die de luisteraar aangeboden krijgt zijn meer dan een geordende woordenreeks alleen. De luisteraar hoort niet alleen wat de spreker zegt, maar ook hoe hij het zegt. De luisteraar maakt voor de interpretatie van de boodschap gebruik van informatie uit de taaluitingen sec, accent, luidheid, intonatie, gebaar en houding. Afgezien van de laatste twee elementen zijn dergelijke elementen in de auditief aangeboden teksten opgenomen. In de peiling hebben de vragen daarentegen uitsluitend betrekking op de feitelijke inhoud van het beluisterde en bijvoorbeeld niet op intonatie. Bij de toetsing van luisteren wordt aan de luisteraar niet gevraagd verbaal te reageren op wat de spreker zegt. Een beperking is gemaakt tot een eenrichtings-situatie. Aangeboden worden korte teksten, monologen, dialogen en polylogen. De taken bestaan uit het herkennen van een onderwerp, van bepaalde details, de selectie van specifieke informatie, het begrijpen van een gesprekspartner of van directieven op basis van auditief aangeboden teksten. De vragen worden echter in het Nederlands gesteld met in het Nederlands gestelde antwoord-alternatieven of waarbij de leerling in het Nederlands mag antwoorden. De teksten hebben betrekking op diverse thema's zoals vakantie, woon-omgeving, eten, gezondheid, beschrijving van het uiterlijk, vrije tijd, het weer, hobby's, winkelen, persoonlijke gegevens en tijdsaanduidingen. In 1991 is één schaal met alle 72 opgaven voor het meten van luisteren geconstrueerd, terwijl de luistervaardigheid van de leerlingen in de 1996 peiling is geschat op basis van de antwoorden op 66 opgaven. Hier zijn 24 opgaven op de volgende pagina's afgebeeld.

Wat leerlingen kunnen

De percentiel-10 leerling beheerst van de afgebeelde opgaven er acht goed: vier opgaven uit de eerste taak, drie uit de tweede taak en een uit taak 4. Deze opgaven betreffen het herkennen van korte aanwijzingen van anderen over bijvoorbeeld de plaats van slapen, de vraag naar een vervoermiddel, een eenvoudige tijdsaanduiding. Drie van de vier vragen in taak 2 worden goed beheerst, waaronder de beide meerkeuzevragen. Vraag 13 is relatief moeilijk, mogelijk vanwege het tweevoudige antwoord dat de leerlingen moeten geven. Vier van de vijf vragen in taak 3 worden door deze leerlingen matig beheerst. Het zijn dan alle vragen die betrekking hebben op de positie van elementen in de ruimte en ten opzichte van elkaar, met begrippen als 'next to', 'in front of', 'behind' en 'between'. Duidelijk moeilijker is de aanduiding 'on the right of' in vraag 19. Van de tijdsaanduidingen in Taak 4 wordt er maar één goed beheerst: opgave 22 over het hele uur. De meeste andere opgaven worden onvoldoende beheerst.

De gemiddelde leerling beheerst 19 van de 24 opgaven goed of vrijwel goed. Van Taak 1 worden zes opgaven goed beheerst en nog eens drie vrijwel goed. Alleen opgave 4 blijkt veel te moeilijk; het is echter onduidelijk waarom deze opgave relatief zo moeilijk is. De opgaven van taak 3 over de ruimtelijke ordeningsbegrippen worden door de gemiddelde leerling ook goed beheerst. Van de tijdsaanduidingen in Taak 4 beheerst de gemiddelde leerlingen er drie goed en twee matig.

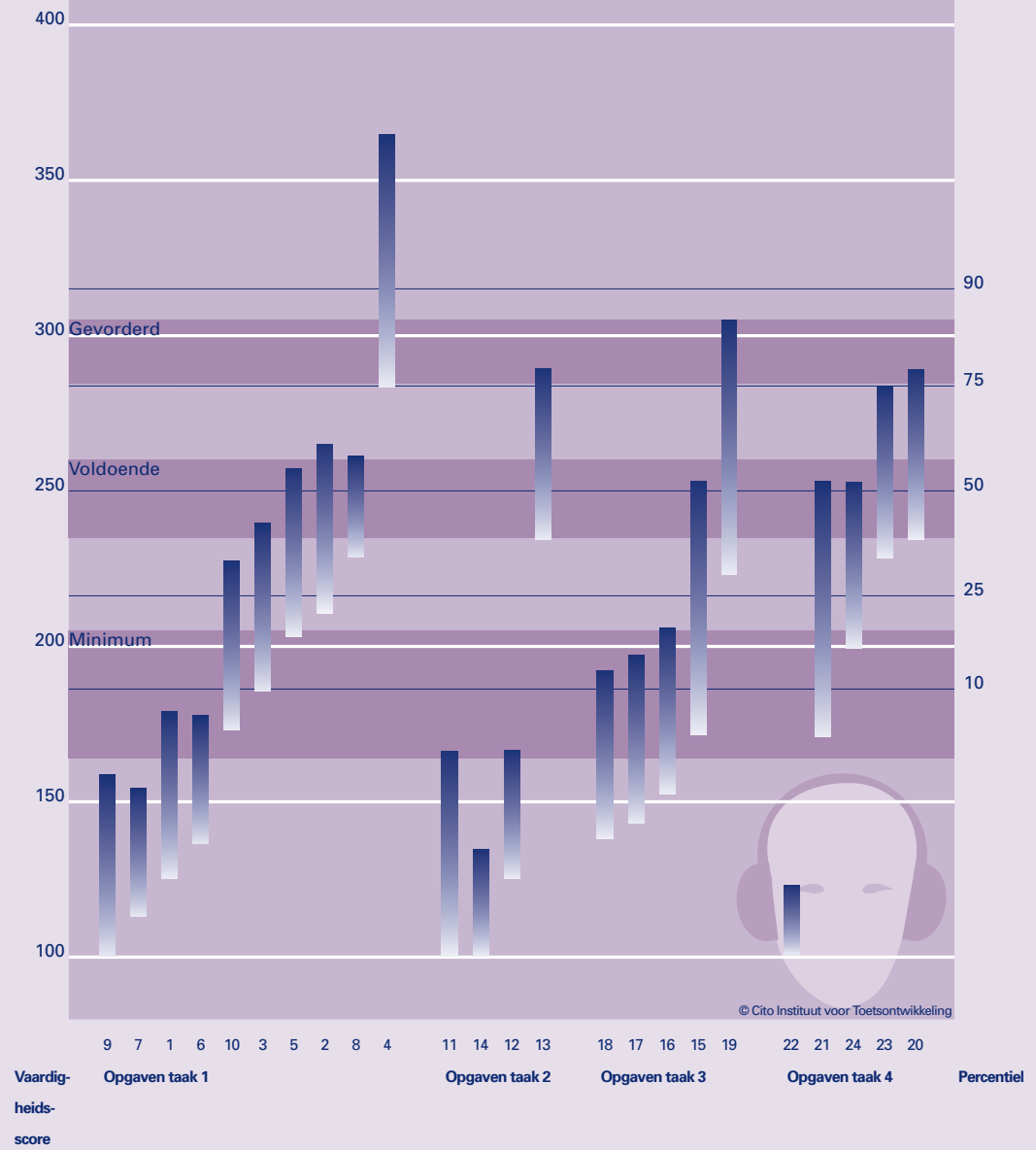
Voor **de percentiel-90 leerling** bevat deze selectie slechts één vraag die matig wordt beheerst, terwijl alle andere vragen goed worden beheerst.

Standaarden

De mediaan van de oordelen voor de standaard **Minimum** ligt op 200 en op dat niveau moeten tien opgaven beheerst worden: vier van Taak 1, drie van Taak 2, twee van Taak 3 en een van Taak 4. Een vijftal opgaven (10, 3, 16, 15 en 21) wordt dan matig beheerst. Dit vaardigheidsniveau ligt iets hoger dan dat wat we eerder beschreven voor de percentiel-10 leerling en wordt – uitgaande van de mediaan van de oordelen – door 84% van de leerlingen bereikt. Op basis van de mediaan kunnen we zeggen dat de helft van de beoordelaars waarschijnlijk van mening is dat de drie gemakkelijkste ordeningsbegrippen in Taak 3 op het niveau van deze standaard toch beheerst zouden moeten worden. Het gewenste niveau voor luistervaardigheid ligt echter dicht bij het niveau dat door 90% van de leerlingen wordt bereikt.

De standaard **Voldoende** geeft aan wanneer er volgens de beoordelaars sprake is van voldoende beheersing van de kerndoelen, een niveau dat door 70-75% van de leerlingen bereikt zou moeten worden (zie par. 2.4). De mediaan van de oordelen ligt op vaardigheidsscore 255, een niveau dat door 46% van de leerlingen wordt bereikt. De standaard Voldoende wordt dus door duidelijk te weinig leerlingen bereikt. De standaard Voldoende vraagt om een vaardigheidsniveau waarbij de leerlingen bijna alle vragen goed kunnen beantwoorden. Uitgezonderd zijn vraag 4 in Taak 1 (de vragen 2 en 8 liggen op de grens van goede beheersing), vraag 13 in Taak 2, vraag 19 in Taak 3 en de vragen 23 en 20 van Taak 4. Het is duidelijk dat de opgavenverzameling als geheel correspondeert met het niveau dat beoordelaars beschouwen als voldoende in het licht van de kerndoelen, maar dat toch door te weinig leerlingen in het basisonderwijs wordt bereikt.

De vaardigheidsschaal bij het onderwerp Engels: luisteren



© Cito Instituut voor Toetsontwikkeling

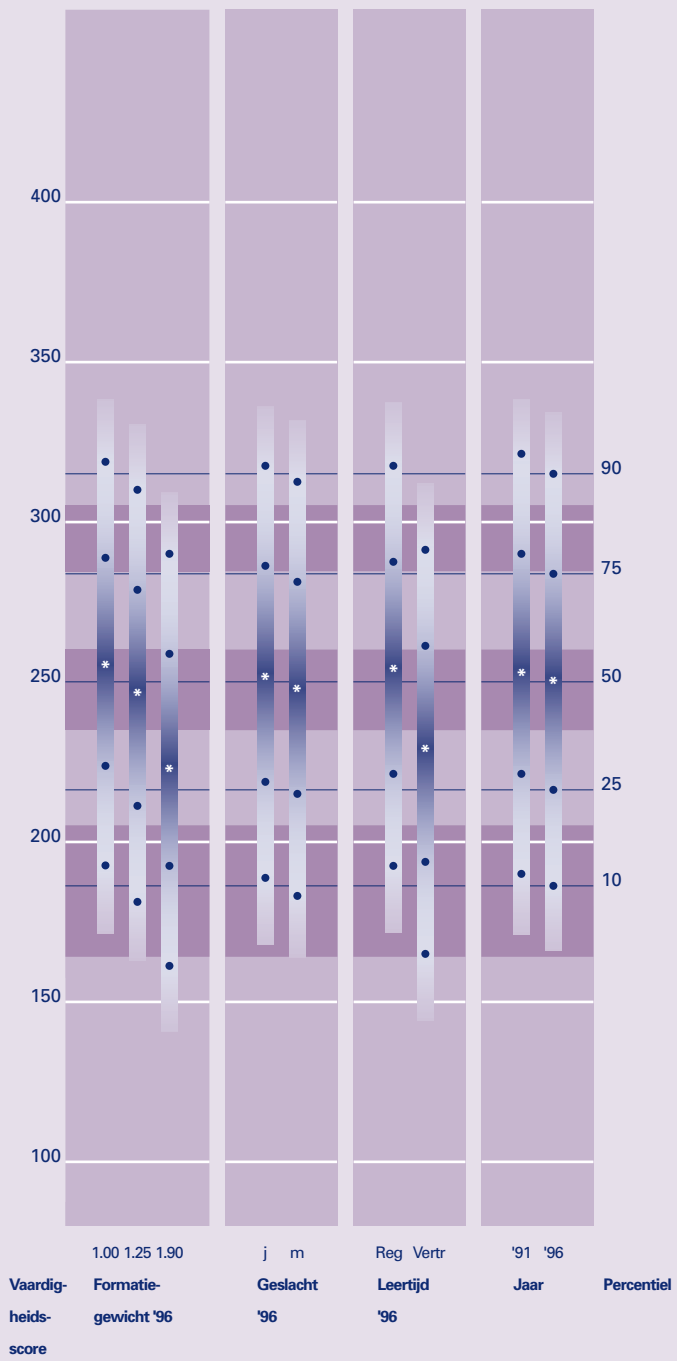
Standaarden

Beheersingsniveau

- Goed
- Matig
- Onvoldoende

Percentiel-aanduidingen

- 90
- 75
- * 50
- 25
- 10



Voorbeelden bij de
vaardigheidsschaal
Engels: luisteren

Taak 1

Telefoongesprek vakantie

De leerling luistert naar een telefoongesprek tussen Frida en Rik. Frida woont in Zweden en Rik in Nederland. Zij hebben elkaar tijdens een vakantie ontmoet. Ze schrijven en spreken met elkaar in het Engels.

(Telefoongerinkel)

F : Frida Borg.
R : Hello Frida, this is Rik speaking.
Rik from Holland.
F : Ah, hello Rik. How are you?
R : I'm fine. Thank you. And you?
F : I'm fine too. Tomorrow is my last day at school. Then it's the summer holidays.
R : Oh, that's great! Where are you going?
F : We are going to Greece for three weeks.
R : Will you go by car?
F : No, we are going by plane. We'll stay at a hotel near the sea.
R : Do you speak any Greek?
F : No, I don't. But I speak English and a little German. And you Rik, where are you going for your holidays?
R : I'm going to Spain with my parents. We are going by car. We are leaving the first week of August.
F : Are you staying at a hotel?
R : No, we're going to camp with our tent.
F : And do you speak any Spanish?
R : Only a little bit, but my English is better. Ehm, Frida, will you send me a postcard from Greece?
F : Oh yes, I will. And then you must send me a postcard from Spain. Have a nice holiday, Rik.
R : Thank you, Frida. The same to you. Goodbye.
F : Goodbye.

De leerling luistert telkens naar een stukje van het telefoongesprek. Daarna volgt een pauze om de vraag te beantwoorden. De leerling antwoordt in het Nederlands.

1 *Tomorrow is my last day at school. Then it's the summer holidays.*

Wanneer is Frida's laatste schooldag?
morgen

2 *Where are you going? We are going to Greece for three weeks.*

Waarheen gaat Frida op vakantie?
Griekenland

3 *Will you go by car? No, we are going by plane.*

Hoe reist ze er naar toe?
(met het) vliegtuig

4 *We'll stay at a hotel near the sea.*

Waar slapen ze?
(in een) hotel (bij de zee)

5 *Do you speak any Greek? No, I don't. But I speak English and a little German.*

Welke talen spreekt Frida behalve Zweeds?
Engels en (een beetje) Duits

6 *And you Rik, where are you going for your holidays? I'm going to Spain with my parents.*

Waarheen gaat Rik op vakantie?
Spanje

7 *We are going by car.*

Hoe reist hij er naar toe?
(met de) auto

8 *We are leaving the first week of August.*

Wanneer vertrekt hij?
de eerste week van augustus

9 *Are you staying at a hotel? No, we're going to camp with our tent.*

Waar slapen ze?
(in de) tent

10 *And do you speak any Spanish? Only a little bit, but my English is better.*

Welke talen spreekt Rik behalve Nederlands?
(een beetje) Spaans en Engels

Taak 2

Interview burgemeester

Susan is bij de burgemeester om hem te interviewen voor de schoolkrant. Susan wil wel eens van hem weten of hij kinderen heeft, in wat voor huis hij woont en wat zijn hobby's zijn. De leerling luistert naar het interview.

S: *Good afternoon, Sir.*

M: *Good afternoon, Susan.*

S: *Can I ask you some questions about your family and your hobbies and so on?*

M: *Yes, of course.*

S: *Have you got any children?*

M: *Yes, I've got three children. Two girls, Mary and Anne and a boy, Bob. Mary is 15 years old. Bob is 13 and Anne is 10 years old. She's the youngest.*

S: *Let's talk about your house now.*

M: *Yes. We live in a big house in James Street. It's an old house.*

S: *Have you got any hobbies, swimming or reading?*

M: Yes, I have. My hobbies are reading and tennis. I hate swimming.

S: Well, I've asked all my questions. Thank you for the interview.

De leerling hoort een stukje van het interview. Daarna volgt een pauze om de vraag te beantwoorden. De leerling antwoordt in het Nederlands.

- 11 *Mary is 15 years old.
Bob is 13 and Anne is 10 years old.
She's the youngest.*

Wat vertelt de burgemeester over zijn dochter Anne?

Anne is ...

- A de enige dochter.
B het oudste kind.
C het jongste kind.
- 12 *Let's talk about your house now.
Yes. We live in a big house in James Street. It's an old house.*

In wat voor huis woont de burgemeester?

- A In een groot nieuw huis.
B In een groot oud huis.
C In een klein oud huis.

- 13 *Have you got any hobbies, swimming or reading?
Yes, I have. My hobbies are reading and tennis.
I hate swimming.*

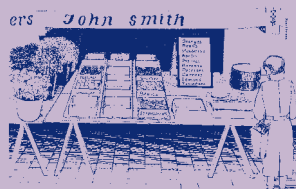
Wat zijn de hobby's van de burgemeester?

lezen en tennissen

- 14 Wat vindt de burgemeester niet leuk om te doen?
zwemmen

Taak 3

Marktkraam



Op de tekening zie je de marktkraam van John Smith. Hij verkoopt groente en fruit. John is bezig de kisten te vullen. Voorop iedere kist schrijft hij wat er in ligt. Met een paar kisten is hij al klaar. Jullie moeten dadelijk op de andere kisten schrijven wat er in zit. Luister goed naar de band. John Smith vertelt precies waar alles komt te liggen. Je krijgt de band dadelijk eerst een keer te horen. De tweede keer krijg je ruim de tijd om het goede woord op de kist te schrijven. De woorden die je op moet schrijven staan op het bord in de marktkraam.

Well, let me see now.

I think I'll put the carrots next to the paprikas. And then I'll put the bananas in front of the oranges.

Yes, that looks fine.

And now the apples. I'll put the apples behind the tomatoes.

And where shall I put the lemons?

The lemons look nice between the oranges and the beans.

And finally the potatoes. Yes, I'll put the potatoes on the right of the strawberries.

We laten de band nu nog een keer horen. In de pauze moet je steeds een woord op de goede kist schrijven.

- 15 *I think I'll put the carrots next to the paprikas.*

Schrijf op 'carrots'.

- 16 *And then I'll put the bananas in front of the oranges.*

Schrijf op 'bananas'.

- 17 *I'll put the apples behind the tomatoes.*

Schrijf op 'apples'.

- 18 *The lemons look nice between the oranges and the beans.*

Schrijf op 'lemons'.

- 19 *I'll put the potatoes on the right of the strawberries.*

Schrijf op 'potatoes'.

Taak 4

Tijd

Dadelijk hoor je Kelly. Kelly vertelt hoe haar dag er uit ziet. Zij vertelt bijvoorbeeld hoe laat zij op staat en hoe laat zij naar school gaat. Luister maar.

I get up at a quarter past eight.

I go to school at twenty to nine.

School begins at nine o'clock.

School is out at half past three.

I go to bed at a quarter to nine.

De leerling hoort telkens een regel uit de tekst. Daarna volgt een pauze om de vraag te beantwoorden. De leerling antwoordt in het Nederlands.

- 20 *I get up at a quarter past eight.*

Kelly staat op om kwart over acht.

- 21 *I go to school at twenty to nine.*

Zij gaat naar school om tien over half negen.

- 22 *School begins at nine o'clock.*

De school begint om negen uur.

- 23 *School is out at half past three.*

De school gaat uit om half vier.

- 24 *I go to bed at a quarter to nine.*

Kelly gaat naar bed om kwart voor negen.

Vervolg
voorbeelden bij de
vaardigheidsschaal
Engels: luisteren

De standaard **Gevorderd** geeft aan welke opgaven het niveau van de kerndoelen voor het basisonderwijs overschrijden. Opgave 4 is daarvan een voorbeeld. Gelet op de positie van de mediaan (vaardigheidsscore 300) bereikt 16% van de leerlingen het niveau van deze standaard.

Verschillen tussen leerlingen

Het verschil in vaardigheidsniveau tussen jongens en meisjes is klein. De gemiddelde score van jongens in 1996 is 251.8, die van meisjes is 248.2. Wel bestaan er aanmerkelijke verschillen tussen groepen leerlingen die kunnen worden onderscheiden op grond van het formatiegewicht: de gemiddelde score van 1.00-leerlingen is 255.0, van 1.25-leerlingen 246.6 en van 1.90-leerlingen is de gemiddelde score 225.3. Dat betekent dat iets meer dan 50% van de 1.00-leerlingen de mediaan van de standaard Voldoende haalt, terwijl slechts 29% van de 1.90-leerlingen dit niveau bereikt. Met score 225.3 beheerst de gemiddelde 1.90-leerling van de voorbeeldopgaven er 10 goed, terwijl de gemiddelde 1.00-leerling er 17 à 18 opgaven goed of nagenoeg goed beheerst. Met een gemiddelde score van 232.5 vertonen de vertraagde leerlingen in jaargroep 8 een forse achterstand ten opzichte van hun jongere groepsgenoten met een gemiddelde score van 258.5. Het vaardigheidsniveau voor luisteren van de leerlingen in 1996 is gemiddeld iets lager dan het vaardigheidsniveau van de leerlingen uit 1991, maar het verschil is minimaal.

4.2 SPREKEN

Inhoud

Engels spreken met anderen, met 'native speakers' of als tussentaal met sprekers van andere talen, is voor kinderen van 11 of 12 jaar als structurele voorziening niet weggelegd. Een monoloog, een dialoog of polyloog in de klas houden, de plaats waar groepsgewijs Engels wordt gegeven is een moeilijk realiseerbare werkvorm. Het spreken van Engels is echter een essentieel onderdeel van het onderwijs.

Onder spreekvaardigheid worden de verbale handelingen verstaan van leerlingen in de communicatie van ten minste twee personen, uitgaande van een gelijke gerichtheid van de deelnemers. Als mogelijke verbijzonderingen van de kerndoelen komen in aanmerking het uitvoeren van opdrachten, het vertolken van observaties over persoonlijke zaken (die bijvoorbeeld thuis zijn te zien), het spelen van een spel, het spreken van Engels met verschillende typen van gesprekspartners.

Bij de toetsing van spreekvaardigheid als een geïntegreerde vaardigheid tonen de leerlingen hun vaardigheid in de vorm van een observeerbare taalhandeling, door:

- zelf te vragen om informatie;
- met een kort antwoord aan te geven de informatie te hebben begrepen;
- met een langer beschrijvend antwoord informatie te geven.

Spreken in het Engels is getoetst in de vorm van rollenspelen tussen de toetsleider(s) en de leerling. De toetsleider stelt een opdracht in het Engels, zoals een mondelinge vraag om informatie (hierbij speelt luistervaardigheid in een tweerichtingssituatie een rol) of door een opstelling van voorwerpen of afbeeldingen vergezeld van een in het Nederlands gestelde opdracht.

De opdrachten bestrijken thema's en situaties zoals: het beschrijven van het uiterlijk van personen, aanwijzingen geven of de weg wijzen, de woon-omgeving, de dagindeling, de tijdsaanduiding of vakantie.

Voor spreekvaardigheid zijn negen taken ontwikkeld met 64 opgaven, maar de uiteindelijke vaardigheidsschaal is vastgesteld op grond van 49 opgaven. De opdrachten of opgaven zijn de leerlingen in de context van een taak voorgelegd. Ter illustratie zijn vier van deze taken met 22 opgaven bij de vaardigheidsschaal afgebeeld.

Wat leerlingen kunnen

De percentiel 10-leerling kan een zeer eenvoudige vraag stellen, zoals “What's your name?”, met een woord een groet brengen of correct afscheid nemen na een gesprekje. Van de voorbeeldopgaven beheersen zij er twee goed (taak 4, opgaven 16 en 22) en één matig (taak 2, opgave 11). Deze leerlingen blijven steken in de meest basale onderdelen van de standaard conversaties die in de eerste lessen van alle methoden worden aangeboden.

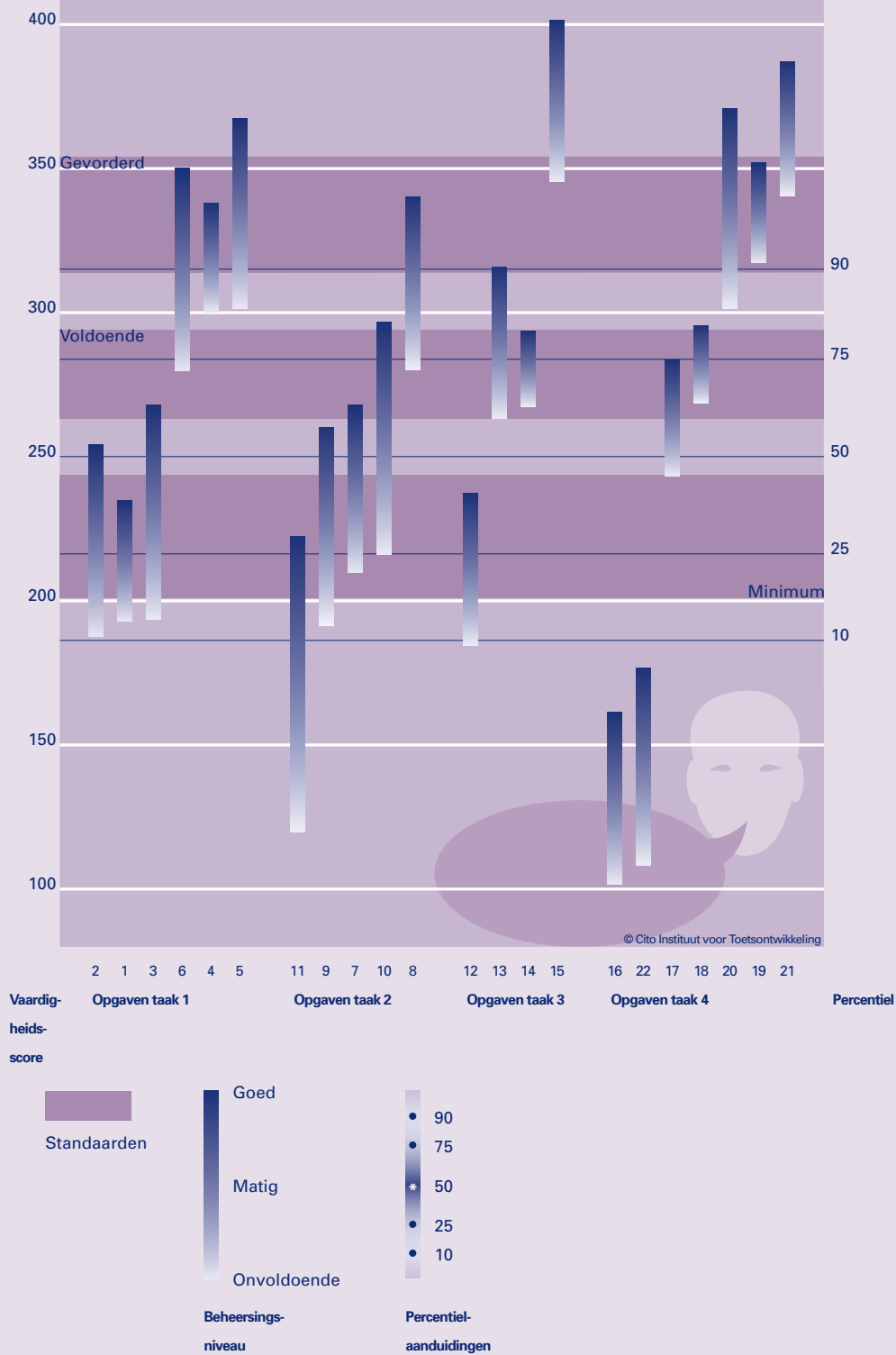
De gemiddelde leerling beantwoordt correct basale vragen over geslacht, afkomst en leeftijd. Verder kan de gemiddelde leerling zeer eenvoudige vragen stellen over de plaats van zijn bestemming, zijn land van herkomst en hele uren op een klok aflezen in het Engels. Voorbeelden van opgaven die zij goed of bijna goed beheersen zijn in taak 1 de opgaven 1, 2 en 3, in taak 2 de opgaven 7, 9 en 11, in taak 3 opgave 12 en in taak 4 opgave 16 en 22. De voorbeeldopgaven laten ook zien welke typen opdrachten de gemiddelde leerling niet beheerst, zoals de opgaven 4, 5 en 6 (taak 1), opgave 8 (taak 2), opgaven 13, 14 en 15 (taak 3) en de opgaven 17 tot en met 21 van taak 4. De gemiddelde leerling heeft een uitgebreider repertoire aan woorden en zinnen waarmee hij zich goed kan redden in standaardsituaties. Weer zijn het tamelijk 'standaardzinnen en woorden' die in de context juist worden toegepast.

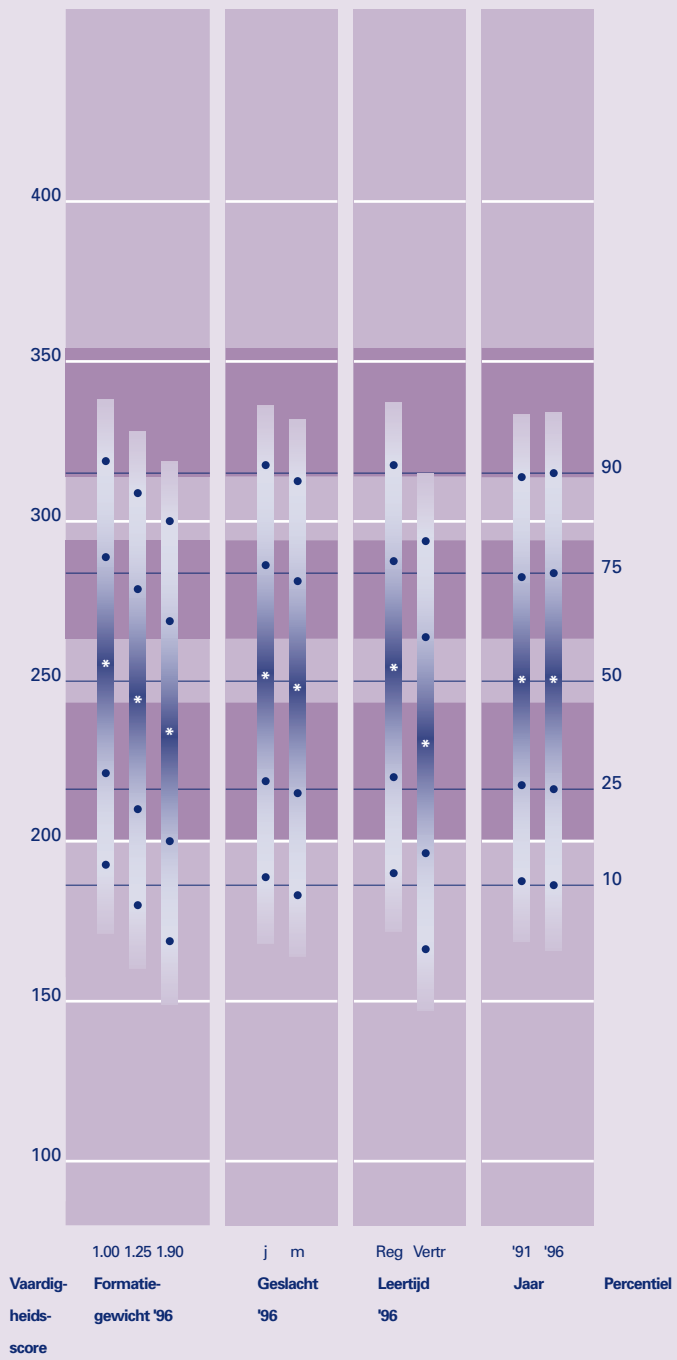
De percentiel 90-leerling kan ook moeilijkere tijdsaanduidingen geven, bijvoorbeeld “Half past eight” of “Ten to twelve / eleven-fifty”, een globaal reisdoel aangeven, vraagzinnen over de achtergrond van de gesprekspartner stellen, kenmerken beschrijven van personen en door het gebruik van korte zinnen aankopen doen. Van de 22 voorbeeldopgaven beheerst deze leerling er 14 goed, 5 matig en slechts 3 opdrachten overstijgen zijn vaardigheidsniveau. De percentiel 90-leerling kan door korte correcte zinnen, aanduidingen en toepassingen het Engels al min of meer gebruiken als medium voor communicatie. Het laatste is misschien voorbarig, maar het gebruiken van correcte zinnen voor bijvoorbeeld aankopen doen, vereist een verregaande interpretatie van de situatie, luisteren en omzetten van eigen waarnemingen en ideeën in taal.

Standaarden

De mediaan van de oordelen voor de standaard **Voldoende** is bepaald op de vaardigheidsscore 272. Afgezet tegen de voorbeeldopgaven impliceert deze vaardigheidsscore een goede beheersing van negen opgaven (taak 1 opgave 1, 2 en 3; taak 2 opgave 7, 9, 11; taak 3 opgave 12 en taak 4 opgaven 16 en 22). 33% van de leerlingen voldoet aan deze standaard. Dat is beduidend minder dan de beoogde 70% tot 75% van de leerlingen die de kerndoelen in voldoende mate zouden moeten beheersen.

De vaardigheidsschaal bij het onderwerp Engels: spreken





Taak 1

Persoon beschrijven

Deze taak wordt individueel door twee toetsleiders afgenomen.

Toetsleider 1 geeft de leerling een toelichting op de taak:

Hier heb je een plaatje van een jongen/meisje. Dadelijk komt ... (toetsleider 2) binnen. Die krijgt tien plaatjes van jongens en meisjes.

Eén daarvan is hetzelfde als jij hebt. Zij gaat jou vragen stellen in het Engels om erachter te komen wie er op jouw plaatje staat. Jij moet in goede Engelse zinnen antwoord geven. Je antwoorden hoeven maar kort te zijn, maar het moet wel een zinnetje zijn. Een los woord is niet voldoende. Je mag niet verraden wie er op jouw plaatje staat. Is het duidelijk?

Wat moet je dus doen?

De leerling laat zien dat hij de taak begrepen heeft.

Goed, dan laat ik nu ... binnenkomen en kunnen jullie beginnen.'

Bij een aantal vragen stelt de toetsleider een tweede vraag wanneer de leerling geen antwoord kan geven. De toetsleider heeft een plaatje van Jill of Peter. In het voorbeeld gaan we uit van een plaatje van Jill. Meestal zijn meer antwoorden goed. Bij elke vraag geven we een voorbeeld van een correct antwoord.

1 *Is it a boy or a girl?*
It is a girl.

2 *Where is she from?*
She is from England.

Of: *Is she from England or from America?*

3 *How old is she?*
She is twelve years old.

Of: *Is she twelve or fourteen years old?*

4 *What is she doing?*
She is watching television.

Of: *Is she watching television or reading a book?*

5 *What is she wearing?*
She is wearing (has) a green sweater.

Of: *What's the colour of her sweater?*

6 *How does she look?*
She has (got) black hair.

Of: *Has she got blue eyes?*
She has (got) brown eyes.

En: *Has she got black hair?*
She has (got) black hair.

Is it... Jill?

Taak 2

Treinkaartje

De leerling geeft aan de hand van plaatjes antwoord op vragen van een toetsleider. Bij elke vraag geven we een voorbeeld van een correct antwoord.

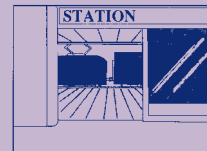
Instructie

Voor je ligt een blad met plaatjes. Ik ga je dadelijk vragen stellen bij die plaatjes. Stel je voor dat je op vakantie gaat naar Engeland. Je gaat naar Londen. In Engeland moet je Engels spreken, want anders verstaan de mensen daar je niet. Af en toe moet je natuurlijk iets vragen of iets zeggen. Dat doe je dan in het Engels. Ik vertel zo meteen wat er onderweg naar Londen allemaal gebeurt. Af en toe moet jij iets in het Engels

vragen of zeggen. Je merkt vanzelf wel wanneer. Je wordt daarbij geholpen door een plaatje.

Je antwoorden hoeven maar kort te zijn, maar het moet wel een zinnetje zijn. Een los woord is meestal niet voldoende. Is het duidelijk?

7 *Je gaat dus op vakantie naar Londen in Engeland. Je komt met de boot in Brighton aan. Je wilt met de trein naar Londen, maar je weet niet waar het station is. Wat vraag je aan een meneer op straat? Kijk naar het plaatje.*



Excuse me, where is the station?

8 *De meneer vertelt je de weg naar het station. Op het station moet je een kaartje naar Londen kopen. Wat vraag je aan de mevrouw aan het loket? Kijk naar het plaatje.*



A single (ticket) to London, please.

9 *De jongen kijkt op zijn horloge en vertelt je dat het kwart voor twee is. Hij vraagt aan jou waar je vandaan komt. Wat zeg je tegen hem? Kijk naar het plaatje.*



I am from the Netherlands.

10 Hij vraagt je ook waar je nu naar toe gaat. Wat zeg je? Kijk naar het plaatje.



I am going to London (now).

11 Dan komt de trein er aan. Je groet de jongen. Wat zeg je? Kijk naar het plaatje.



Goodbye

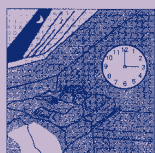
Taak 3
Dagindeling

De leerling geeft aan de hand van plaatjes antwoord op vragen van de toetsleider. De leerling moet steeds een tijd noemen. Aanduidingen als 'a.m.' en 'p.m.' zijn niet nodig. Ook hoeft de tijd na twaalf uur 's middags niet doorgeteld te worden (dus niet 'fourteen hours', maar gewoon 'two o'clock'). Bij iedere vraag geven we een voorbeeld van een correct antwoord.

Instructie

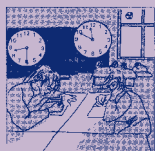
Hier heb je een blad met plaatjes. Op die plaatjes zie je in volgorde een aantal dingen die Annabelle op een doordeweekse woensdag doet. Naast ieder plaatje staat ook een klok die de tijd aangeeft. Ik zeg bij iedere tekening in het Engels wat Annabelle doet. Jij zegt hoe laat zij dat doet. De tijd kun je zien op de klok. Is het duidelijk?

12 Kijk naar het plaatje.
 Look, here you see Annabelle in her bed. She sleeps from nine o'clock till half past seven.
 What time is it at this moment?



Three o'clock.

Kijk naar het plaatje.
 Here you see Annabelle at school.



13 School is from ...
 (wijst eerste klok aan)
 (From) Half past eight.

14 till ...
 (wijst tweede klok aan).
 (Till) ten (minutes) to twelve.

15 Kijk naar het plaatje.
 There is no school on Wednesday-afternoon. Annabelle takes guitar-lessons on Wednesday-afternoon.
 Now have a good look at these clocks.
 How long does one lesson take?



Half an hour.

Taak 4
De camping

Deze taak wordt individueel door twee toetsleiders afgenomen.

De leerling neemt de rol van tolk op zich ten behoeve van een klein broertje/zusje. Dat broertje/zusje heeft op de camping een Engels jongetje/meisje ontmoet en vraagt nu haar grote broer/zus om hulp.

Het jonge broertje/zusje wordt gespeeld door toetsleider 1, het Engelse jongetje/meisje door toetsleider 2. Het broertje/zusje wil van het Engelse jongetje/meisje een aantal dingen te weten komen. Toetsleider 2 antwoordt met vastgestelde antwoorden. De uitingen van de leerling worden gestuurd door toetsleider 1.

Bij elke vraag geven we een voorbeeld van een correct antwoord.

Instructie

Stel je de volgende situatie voor.
 Het is zomer, wij zijn aan het kamperen. Ik speel jouw kleine broertje/zusje. Ik heb op de camping een Engels jongetje/meisje ontmoet. Ik spreek nog geen Engels. Daarom haal ik jou erbij. Jij kent tenslotte al wel een beetje Engels. Ik wil een paar dingen aan het Engelse jongetje/meisje vragen: hoe hij/zij heet, waar hij/zij woont en zo. Ik zeg in het Nederlands tegen jou wat ik te weten wil komen. Jij stelt dan die vragen in het Engels aan het Engelse jongetje/meisje. Jij bent dus tolk voor mij. ... (toetsleider 2) speelt het Engelse meisje.
 Is het duidelijk?

Je mag de antwoorden die ... (toetsleider 2) geeft weer aan mij terugvertalen, maar het hoeft niet. Goed, dan gaan we beginnen.

Vervolg voorbeelden bij de vaardigheidsschaal Engels: spreken

<p>16 T1: <i>Vraag eens aan dat jongetje/meisje hoe ze heet.</i> Ll: <u>What is your name?</u> T2: <i>My name is .. Keynles.</i></p>	<p>20 T1: <i>Vraag hem/haar dan waar hun tent staat.</i> Ll: <u>Where is your tent?</u> T2: <i>Our tent is over there, it's the big, green tent.</i></p>	<p>'He live in Brighton' i.p.v. 'He lives in Brighton' 'She reads a book' i.p.v. 'She is reading a book' 'He are twelve years old';</p>
<p>17 T1: <i>Vraag eens aan .. waar hij/zij woont.</i> Ll: <u>Where do you live?</u> T2: <i>I live 14 Bouldon Street, Manchester.</i></p>	<p>21 T1: <i>Zeg tegen ... dat ik morgen bij hem/haar kom.</i> Ll: <u>My sister (my brother) will come to you tomorrow.</u> T2: <i>That will be nice.</i></p>	<p>– een verkeerde vorm van een ander type woord, bijvoorbeeld: 'He is twelve year old' i.p.v. 'He is twelve years old' 'I live in an small town' i.p.v. 'I live in a small town';</p>
<p>18 T1: <i>Vraag hem/haar of ze met mij wil spelen.</i> Ll: <u>Do you want to play with my (little) sister (brother)</u> T2: <i>Oh yes, sure.</i></p>	<p>22 T1: <i>Zeg haar maar gedag.</i> Ll: <u>Goodbye.</u> T2: <i>Goodbye. See you tomorrow.</i></p>	<p>– een fout in de vraagvorm. De leerling moet een vraag formuleren, maar gebruikt hiervoor niet de juiste vraagvorm of geen vraagwoord. De leerling formuleert wél een correcte zin en spreekt deze uit op een vragende toon, bijvoorbeeld: 'She is watching television?' (met vragende toon).</p>
<p>19 T1: <i>Vanmiddag gaan we zwemmen. Vraag eens of .. mee wil.</i> Ll: <u>We are going to swim this afternoon. Do you want to come (with us)?</u> T2: <i>No, I'm sorry, but this afternoon we are going to the zoo.</i></p>	<p>Beoordeling van antwoorden bij de spreekopgaven Bij alle spreekopgaven wordt als regel gehanteerd, dat per antwoord één klein grammaticaal foutje is toegestaan. Dat kan zijn: – een fout in de werkwoords-vorm, bijvoorbeeld:</p>	<p>Als er meerdere van dit soort fouten tegelijkertijd gemaakt worden of andersoortige fouten, geldt de uitlating als fout.</p>

De mediaan van de oordelen voor de standaard **Minimum** ligt op vaardigheidsscore 232. Dat betekent dat de leerlingen op het niveau van deze standaard vier opgaven goed beheersen (opgaven 1, 12, 16 en 22) en vijf andere opgaven matig beheersen. 64% van de leerling bereikt dit basale niveau. Ook dat is beduidend minder dan de 90% tot 95% van de leerlingen die op dit niveau worden verwacht. De standaard **Gevorderd** geeft aan welke opgaven het niveau van de kerndoelen van het basisonderwijs overschrijden. De mediaan van de oordelen voor de standaard gevorderd is bepaald op de vaardigheidsscore 342. Slechts een enkele opgave overstijgt dit niveau. De opgavenverzameling vormt daarmee naar het oordeel van de beoordelaars een goede afspiegeling van wat naar moeilijkheidsgraad op het niveau van de kerndoelen basisonderwijs van leerlingen kan worden gevraagd.

Verschillen tussen leerlingen

Tussen jongens en meisjes bestaat geen verschil van betekenis in het bereikte vaardigheidsniveau voor spreken. Het vaardigheidsniveau van de leerlingen daalt ook hier met de toename van het formatiegewicht, al zijn de verschillen niet zo groot als bij Luisteren. Leerlingen die vertraagd in jaargroep 8 zijn aangekomen bereiken gemiddeld een lager vaardigheidsniveau dan de leerlingen die onvertraagd zijn doorgestroomd. In vergelijking met 1991 is het vaardigheidsniveau voor spreken als een interactieve vaardigheid in een sociale context niet gedaald.

4.3 WOORDENSCHAT SPREKEN

Inhoud

Wanneer kinderen groep 7 van de basisschool betreden kunnen zij al een ruim arsenaal aan woorden uitspreken en voorwerpen in het Engels benoemen. Deze kennis is voor een deel ongestructureerd, maar voor een substantieel deel goed ingekaderd in cognitieve structuren. De exacte omvang en kwaliteit van de mondelinge woordenschat zijn niet bij benadering bekend.

Onder Woordenschat Spreken verstaan we de vaardigheid van de leerling om bij een concept of voorwerp het correcte Engelse woord te geven. De concepten of voorwerpen worden visueel aangeboden met getekende plaatjes. Het gaat daarbij om woorden binnen de thema's kleuren, dieren, vervoermiddelen, kleding, huisraad. De meer abstractere thema's (taal, tijd, het weer, familie) ontbreken. Het thema huis is vervangen door gebouwen (met als voorbeeld een afbeelding van een kerk).

Indien een leerling een juist alternatief voor het gezochte woord geeft is dat geaccepteerd. Voorbeelden zijn de woorden 'pony' wanneer een plaatje wordt getoond van een paard of 'fingers' wanneer het plaatje een hand weergeeft. De toets wordt individueel bij leerlingen afgenomen. De toetsleider controleert of de leerling het voorwerp herkent. Indien dit niet het geval is, dan wordt het Nederlandse woord aangeboden en het Engelse woord gevraagd.

De geconstrueerde vaardigheidsschaal bestaat uit 66 opgaven, waarvan er 26 in de presentatie zijn opgenomen.

Wat leerlingen kunnen

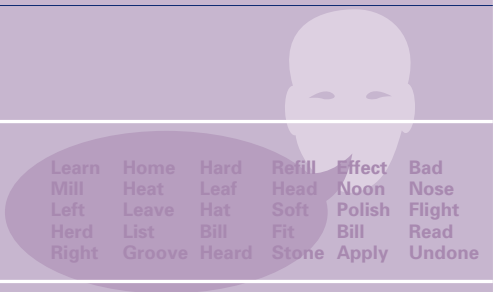
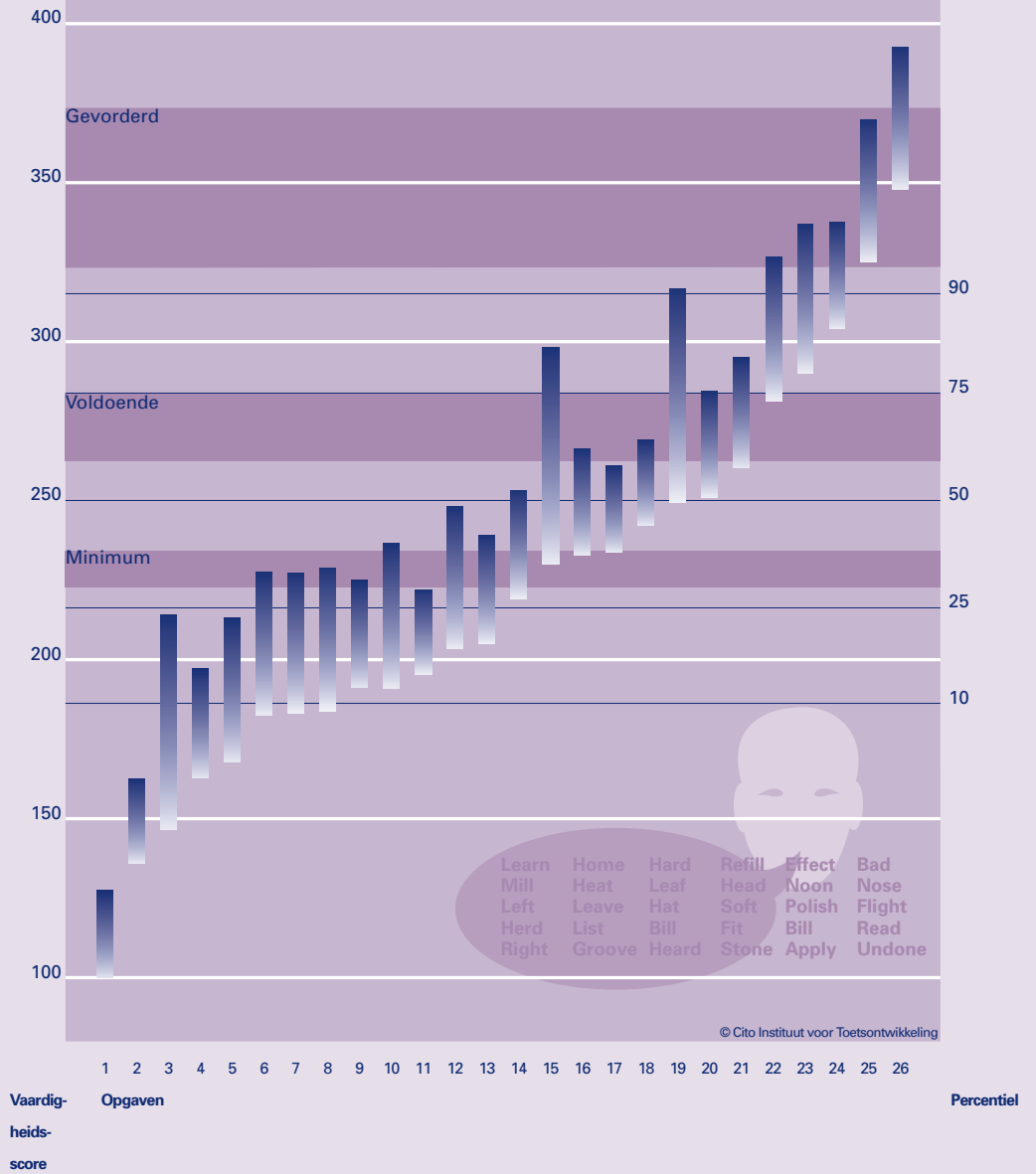
De woordenschat van **de percentiel-10 leerling** is beperkt. Van de 66 opgaven beheerst deze leerling er ongeveer 8 goed (12%) en 14 à 15 matig (21%).

Voorbeelden van woorden die goed beheerst worden zijn 'hand', 'red', 'door' en 'car'. Ongeveer tweederde deel van de woorden wordt door leerlingen op dit niveau onvoldoende beheerst.

De woordenschat van **de gemiddelde leerling** is aanmerkelijk uitgebreider. Deze leerling beheerst 32 van de 66 opgaven in het onderzoek goed (48%) en 17 opgaven matig (26%). Ongeveer een kwart van de woorden worden onvoldoende beheerst. Van de afgebeelde woorden beheerst de gemiddelde leerling de helft goed en vier matig. Het zijn vooral woorden die direct met de eigen omgeving te maken hebben. Voorbeelden van deze woorden zijn: een fiets, suiker, een paard, een trein, een schoen en de meeste kleuren. Deze woorden passen allemaal binnen de thema's die in nagenoeg alle methoden voor Engels in het basisonderwijs in de eerste lessen aan de orde komen.

De percentiel-90 leerling is in staat vrijwel alle afgebeelde voorwerpen met het correcte Engelse woord te benoemen, met uitzondering van bijvoorbeeld een jas (coat) of een kast (cupboard). Van de totale verzameling beheerst de leerling op dit niveau er 53 goed (80%) en 9 matig (14%). Slechts vier woorden worden onvoldoende beheerst waaronder de twee eerder genoemde.

De vaardigheidsschaal bij het onderwerp Engels: woordenschat spreken



Learn Home Hard Refill Effect Bad
 Mill Heat Leaf Head Noon Nose
 Left Leave Hat Soft Polish Flight
 Herd List Bill Fit Bill Read
 Right Groove Heard Stone Apply Undone

© Cito Instituut voor Toetsontwikkeling

Standaarden

Beheersings-niveau

Percentiel-aanduidingen

Goed

Matig

Onvoldoende

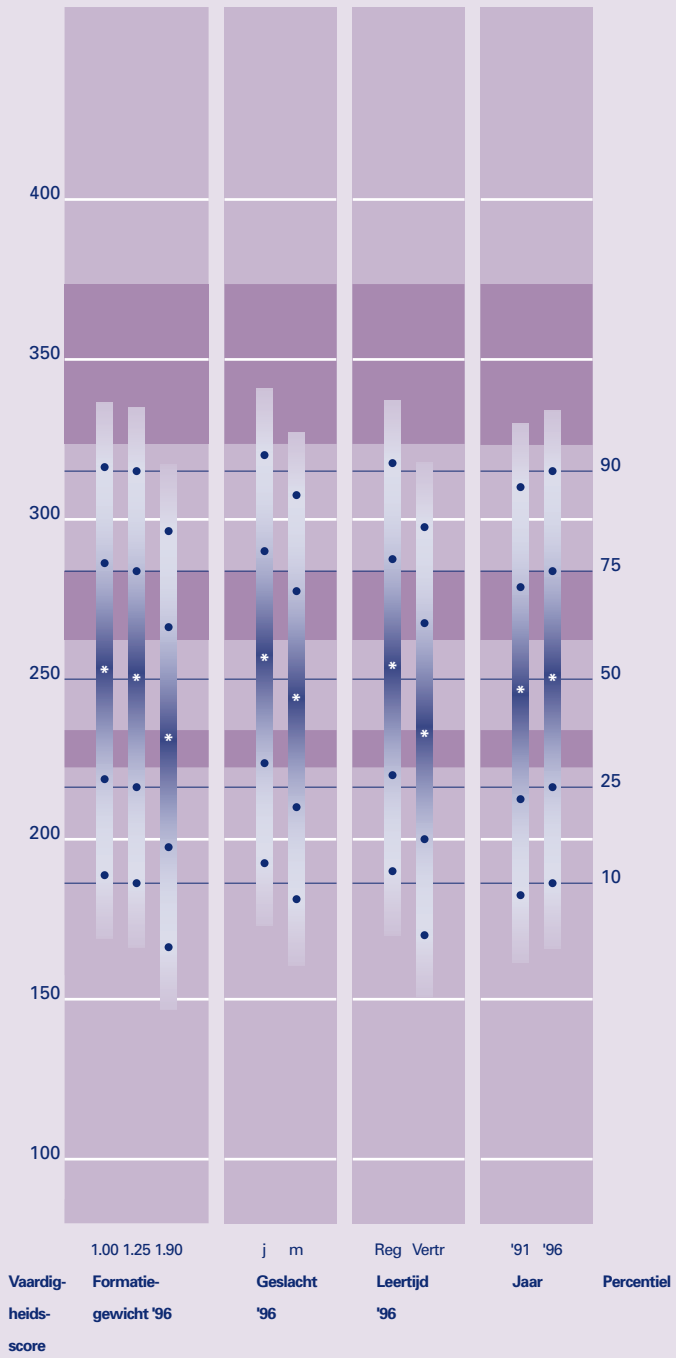
• 90

• 75

* 50

• 25

• 10



Voorbeelden bij de
vaardigheidsschaal
Engels: woordenschat
spreken

De toets Woordenschat Spreken wordt individueel door een toetsleider afgenomen. De leerling krijgt telkens een plaatje te zien en moet het Engelse woord noemen voor het object dat is afgebeeld.

De toetsleider controleert steeds of de leerling het object herkent.

Mocht dit niet het geval zijn, dan noemt de toetsleider het Nederlandse woord voor het object en vraagt of de leerling hier het Engelse woord voor weet.

De sleutel geeft het gewenste woord weer, maar soms zijn ook alternatieve antwoorden geaccepteerd.



hand

2 De toetsleider toont een rode kaart.



red



door



car



fish



chicken

7 De toetsleider toont een gele kaart.



yellow



horse



train



shoe



eye



sugar



bike



cow



cup



bridge



bird



leg



sweater



plane



church

22 De toetsleider toont een grijze kaart.



grey



toe



spoon



coat



cupboard

Standaarden

De mediaan van de oordelen voor de standaard **Voldoende** ligt op vaardigheidscore 283. Dat betekent dat leerlingen 52 van de 66 woorden (79%) zouden moeten beheersen en nog eens 10 matig (15%). Ongeveer 25% van de leerlingen bereikt dit niveau en dat is aanmerkelijk minder dan het voor deze standaard beoogde percentage van 70% tot 75%. De standaard Voldoende houdt in dat leerlingen met uitzondering van de opgaven 13 en 17 de eerste twintig voorbeeldopgaven goed moeten beheersen. Tot de moeilijkste woorden behoren dan 'bridge', 'bird', 'leg' en 'plane'. Op het feitelijk bereikte niveau voor deze standaard (percentiel 75) worden deze woorden duidelijk onvoldoende beheerst. Gegeven het grote verschil tussen gewenst en feitelijk vaardigheidsniveau voor deze standaard is het de vraag of deze woorden inderdaad niet zouden moeten behoren tot de woordenschat van leerlingen aan het einde van de basisschool.

De mediaan van de oordelen van de standaarden **Minimum** ligt op vaardigheidscore 233. Dat betekent dat de leerlingen op het niveau van deze standaard de opgaven 1, 24, 2, 3, 4, 5, 25, 6, 7, 9 goed moeten beheersen en de opgaven 8 en 11 matig. Dit niveau zou door 90% tot 95% van de leerlingen bereikt moeten worden maar slechts 63% van de leerlingen bereikt dit niveau. Zowel voor de standaard Voldoende als voor de standaard Minimum vinden de beoordelaars duidelijk dat de Woordenschat Spreken van de leerlingen tekort schiet.

De standaard **Gevorderd** geeft aan welke opgaven het niveau van dit kerndoel overschrijden. Slechts een enkel woord – opgave 23 is daar een voorbeeld van – behoort tot deze categorie. De positie van de mediaan van de oordelen voor deze standaarden (op vaardigheidsscore 343) geeft aan dat minder dan 10% van de leerlingen voor woordenschat spreken een vaardigheidsniveau bereikt dat dit kerndoel van het basisonderwijs overstijgt.

Verschillen tussen leerlingen

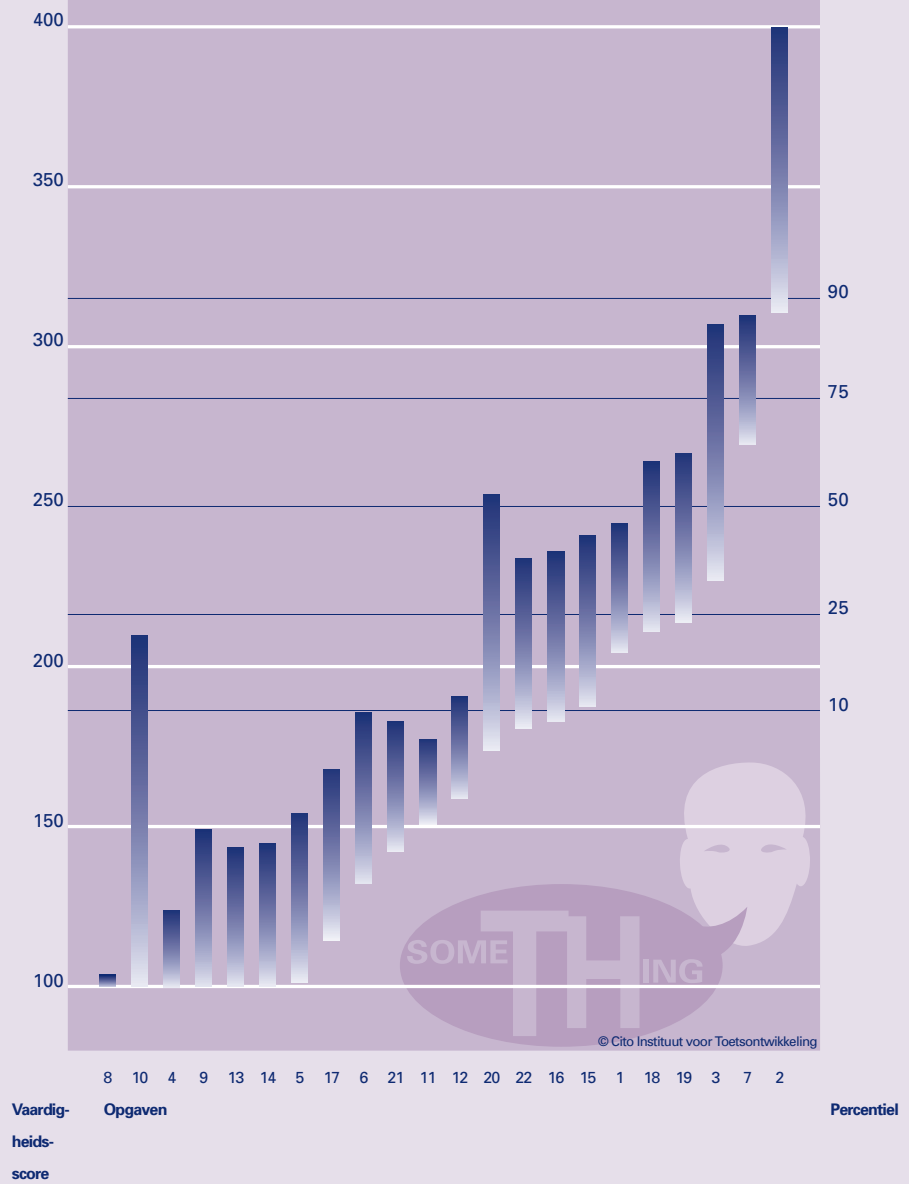
Meisjes bereiken een significant lager vaardigheidsniveau dan jongens. Het verschil bedraagt 12 à 13 punten. Er is geen verschil in gemiddeld vaardigheidsniveau tussen 1.00 en 1.25-leerlingen. 1.90-leerlingen echter scoren duidelijk lager dan de beide andere groepen. De leerlingen die vertraagd jaargroep 8 hebben bereikt presteren lager op Woordenschat Spreken dan de leerlingen die probleemloos zijn doorgestroomd naar jaargroep 8. Ten opzichte van 1991 zijn de prestaties voor Woordenschat Spreken er minimaal op vooruit gegaan. Het verschil tussen de gemiddelden is echter niet significant.

4.4 UITSpraak

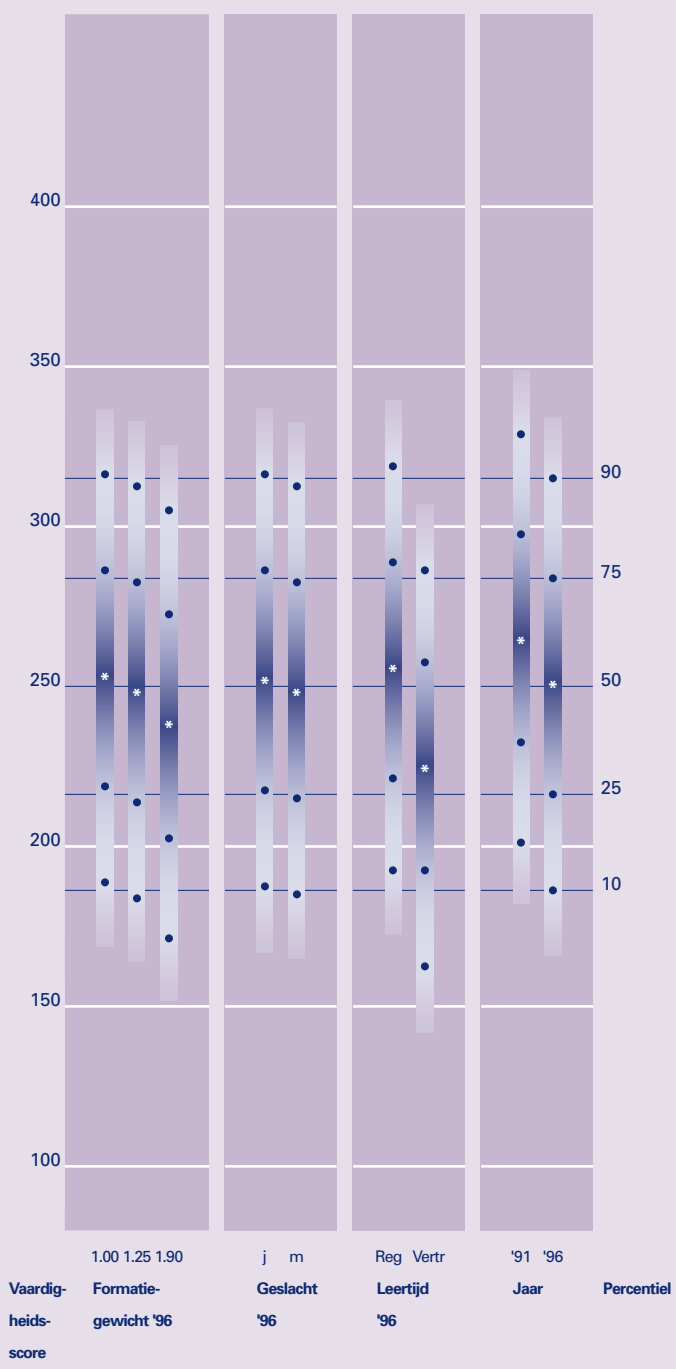
Inhoud

Om begrijpelijk te kunnen spreken moet de leerling een niet al te afwijkende uitspraak hebben. De communicatie wordt anders door een primaire stoornis aan de 'bron' bemoeilijkt. De uitspraak van woorden is afhankelijk van de context waarin de uiting tot stand komt. Voor de toetsing van de uitspraak van het Engels gaat het daarom om de correcte uitspraak van woorden binnen zinsverband. De begrijpelijkheid van de uiting in een communicatieve situatie wordt niet beoordeeld. Evenmin is in de beoordelingsprocedure nagegaan wat de bijdrage is van intonatie of articulatie aan de uitspraak.

De vaardigheidsschaal bij het onderwerp Engels: uitspraak



© Cito Instituut voor Toetsontwikkeling



Voorbeelden bij de
vaardigheidsschaal
Engels: uitspraak

<p>Voor de beoordeling van de uitspraak van het Engels, lezen de leerlingen twee teksten hardop voor. Hieronder zijn twee voorbeelden afgedrukt. De uitspraak is beoordeeld door native speakers. Zij beoordeelden in iedere zin de onderstreepte klanken van twee woorden.</p> <p>Tekst 1</p> <p><i>We live in a small town in the country.</i></p> <p>1 <i>live</i></p> <p>2 <i>country</i></p> <p><i>In our garden are many pretty flowers.</i></p> <p>3 <i>pretty</i></p> <p>4 <i>flowers</i></p> <p><i>I like to sit there and watch the birds.</i></p> <p>5 <i>there</i></p> <p>6 <i>birds</i></p>	<p><i>My sister often lies in the grass.</i></p> <p>7 <i>lies</i></p> <p>8 <i>grass</i></p> <p><i>She likes to look at the clouds in the sky.</i></p> <p>9 <i>look</i></p> <p>10 <i>clouds</i></p> <p>Tekst 2</p> <p><i>We all sit around the big table in the kitchen then.</i></p> <p>11 <i>around</i></p> <p>12 <i>table</i></p> <p><i>First we have milk and cornflakes.</i></p> <p>13 <i>first</i></p> <p>14 <i>cornflakes</i></p>	<p><i>We eat bacon and eggs with bread and butter.</i></p> <p>15 <i>eat</i></p> <p>16 <i>bread</i></p> <p><i>We like to drink our tea with milk and sugar.</i></p> <p>17 <i>tea</i></p> <p>18 <i>sugar</i></p> <p><i>Then we have toast and jam.</i></p> <p>19 <i>then</i></p> <p>20 <i>jam</i></p> <p><i>My mother likes marmalade on her toast.</i></p> <p>21 <i>my</i></p> <p>22 <i>mother</i></p>
--	---	---

De leerlingen krijgen van de toetsleider een eenvoudig verhaal voorgelegd, opgebouwd uit ongeveer zes of zeven zinnen. In iedere zin zijn twee klanken aangewezen die relevant zijn voor de beoordeling van de uitspraak. De leerlingen lezen het verhaaltje, de zinnen, hardop voor en dit wordt op een cassetteband opgenomen. In de taakstelling en de materialen staan geen aanwijzingen voor de kinderen die duiden op de aspecten van de uitspraak die naderhand beoordeeld zullen worden.

Ieder relevant foneem is later door twee 'native speakers' als goed of fout beoordeeld. Na training bestond tussen de twee beoordelaars meer dan 90% overeenstemmende oordelen. Voor de verwerking is het hoogste oordeel gebruikt. Voor in totaal vier taken resulteert dit in 48 scorebare opgaven, daarvan zijn 22 fonemen in de voorbeelden opgenomen.

Wat leerlingen kunnen

De verdeling van de voorbeeldopgaven naar moeilijkheidsgraad vertoont voor **de percentiel 10-leerling** min of meer een tweedeling. De eerste 12 voorbeeldopgaven (opgaven 8, 10, 4, ..., 12) worden goed beheerst de andere voorbeeldopgaven worden onvoldoende beheerst. Voor een aantal woorden geldt dat de Nederlandse en Engelse uitspraak van het aangewezen foneem dicht bij elkaar liggen, zoals bij cLOUDs en arOUnd. Soms is het woord opgenomen in het Nederlands taaleigen, zoals bij cornflAKes.

De gemiddelde leerling beheerst een behoorlijk groot aantal fonemen goed, waaronder ook woorden als table, mother, bread, eat en live. Naast het feit dat ze allemaal met persoonlijke gegevens van doen hebben, geldt voor deze woorden dat de klanken al duidelijker te onderscheiden zijn van het Nederlands. De gemiddelde leerling kan daarmee al beter Engelse woorden correct uitspreken, dat wil zeggen Engelse woorden die duidelijk onderscheidbaar zijn van het Nederlands.

De percentiel 90 leerling kan bijna alle voorgelegde woorden of fonemen correct uitspreken en is in staat Engelse klanken te gebruiken ook wanneer een Nederlandse misschien equivalent voor de hand ligt. Een woord als 'cOUntry' blijkt echter ook voor deze leerlingen nog een te moeilijk foneem te bevatten, ook al zou men misschien, refererend aan muziekstijlen, het foneem als minder moeilijk inschatten.

Standaarden

Er zijn voor dit onderwerp geen standaarden vastgesteld.

Verschillen tussen leerlingen

Het vaardigheidsniveau voor Uitspraak verschilt niet tussen jongens en meisjes. Tussen leerlingen uit de verschillende groepen formatiegewichten bestaan er geen verschillen in de kwaliteit van de uitspraak tussen 1.00- en 1.25-leerlingen. Wel is ook voor dit onderwerp het resultaat onder 1.90-leerlingen lager dan voor de beide andere groepen, maar vergeleken met eerdere onderwerpen is het verschil klein. De leerlingen die vertraagd in jaargroep 8 zijn aangekomen hebben een beduidend slechtere uitspraak dan de regulier doorgestroomde leerlingen. Wat bij dit onderwerp vooral opvalt is echter dat de kwaliteit van de uitspraak van de leerlingen in 1996 beduidend lager is dan van de leerlingen in 1991.



HOOFDSTUK 5

Hoofdstuk 5



5 DE LEESVAARDIGHEID

Het hoofdstuk begint met een beschrijving van de leesvaardigheid als een integratieve vaardigheid waarbij teksten en vraagvormen onder andere variëren in omvang en complexiteit. Net als bij de mondelinge taalvaardigheid kunnen we ook aan de leesvaardigheid deelvaardigheden onderscheiden, zoals de passieve woordenschat, het woordbegrip en ook het kunnen hanteren van een woordenboek rekenen we daartoe.

5.1 LEZEN

Inhoud

In deze paragraaf beschrijven we de integratieve vaardigheid van leerlingen in het kunnen lezen en begrijpen van Engelse teksten. Deze vaardigheid wordt getoetst door leerlingen vragen te laten beantwoorden naar aanleiding van diverse relatief korte teksten. Deze teksten hebben een beschrijvend of mededelend karakter en variëren in tekstlengte van 6 tot 196 woorden. De vragen en opdrachten bij de teksten hebben vooral betrekking op het herkennen van onderwerpen of bepaalde details, het kunnen selecteren van specifieke informatie en het begrijpen van directieven. De leerlingen krijgen uitsluitend identificatievragen, waarop in de tekst letterlijk het antwoord is gegeven. Voor leesvaardigheid zijn de teksten en de vraagvormen van uiteenlopende aard. De vraagvormen zijn divers, zoals open vragen waarbij leerlingen aan de hand van de gelezen informatie een kort antwoord moeten formuleren, meerkeuzevragen en opdrachten waarbij de leerling een bepaalde instructie moet uitvoeren. De vragen zijn in het Nederlands gesteld om er zeker van te zijn dat de vraag door de leerlingen wordt begrepen. Het gaat immers om het onderzoeken of de leerling de gegeven tekst heeft begrepen. De leerlingen geven het antwoord uiteraard ook in het Nederlands. Dit onderwerp omvat in totaal 78 opgaven, waarvan er 22 als voorbeeld zijn opgenomen.

Wat leerlingen kunnen

De percentiel-10 leerling leest een eenvoudige oproep in een jeugdtijdschrift, waarin het taalgebruik specifiek is afgestemd op de leeftijdsgroep. Zeer korte en heldere vragen over de inhoud van een tekst en de beweegreden tot het plaatsen van een oproep worden begrepen. Van de voorbeeldopgaven beheersen leerlingen op dit niveau alleen de eerste drie goed en nog vier à vijf vragen matig.

De gemiddelde leerling beheerst het lezen van zeer korte Engelse teksten, zoals kernachtig geformuleerde weersvoorspellingen en een korte opdracht in de vorm van een briefje. Maar ook langere teksten met een duidelijke en boeiende verhaallijn kunnen gemiddelde leerlingen lezen met begrip. Ook op open vragen kunnen leerlingen dan een correct antwoord geven. Van de voorbeeldopgaven beheersen zij de eerste 10 opgaven en opgave 16 goed. De opgaven 13, 14, 19, 20 en 21 worden door de gemiddelde leerling onvoldoende beheerst. Van de opdrachten 20 en 21 is dat te begrijpen omdat het hier relatief ingewikkeld opdrachten betreft. Misschien dat in opdracht 13

het begrip 'spare key' voor de leerlingen een probleem vormde, maar voor opdracht 14 is niet direct een specifiek probleem aan te wijzen.

De percentiel-90 leerling kan opdrachten in allerlei formaten, kortere en langere berichten en verhalen lezen en gerichte instructies opvolgen. Vrijwel alle voorbeeldopgaven worden door deze leerlingen goed beheerst.

Standaarden

Uitgaande van de mediaan van de oordelen voor de standaard **Voldoende** op vaardigheidsscore 274 is van een voldoende beheersing van de kerndoelen sprake wanneer de leerlingen de eerste 11 opgaven en opgave 16 goed beheersen. Ongeveer 32% van de leerlingen voldoet hieraan, terwijl 70 tot 75% van de leerlingen hieraan zou moeten voldoen.

De mediaan van de oordelen voor de standaard **Minimum** ligt op vaardigheidsscore 224. De leerlingen op dit niveau zouden volgens de beoordelaars de eerste vier opgaven en opgave 7 goed moeten beheersen en bijvoorbeeld de opgaven 5, 6, 8, 9, 10 matig. Slechts 70% van de leerlingen voldoet aan dit niveau, waar 90% tot 95% wordt beoogd.

De standaard **Gevorderd** ligt op vaardigheidsscore 330. Vrijwel alle opgaven liggen daarmee volgens de beoordelaars binnen het bereik dat voor leesvaardigheid door de kerndoelen wordt geïmpliceerd.

Het niveau voor de standaarden Voldoende en Minimum geeft aan dat de beoordelaars duidelijk van mening zijn dat het bereikte leesvaardigheidsniveau voor Engels tegenvalt.

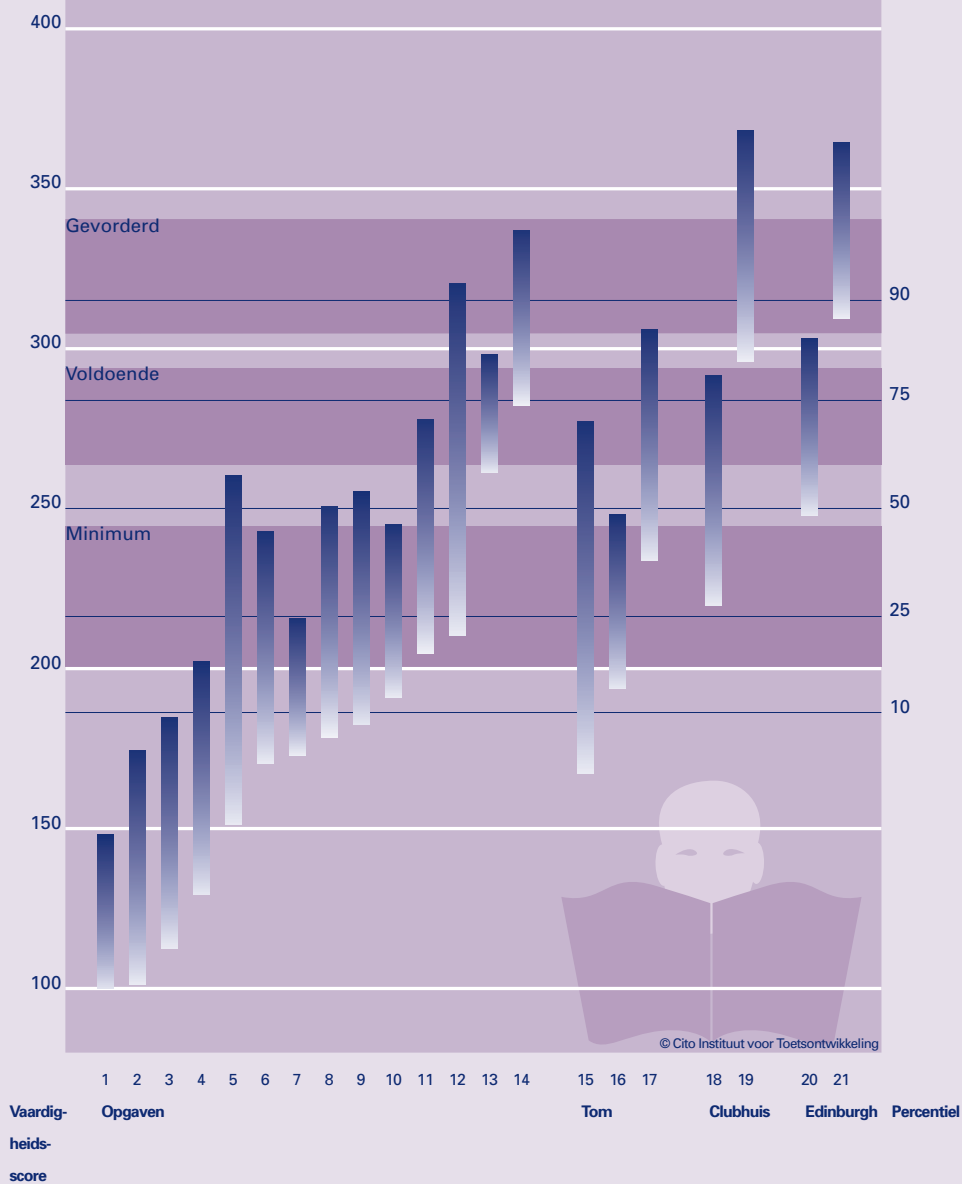
Verschillen tussen leerlingen

Er is wat de leesvaardigheid van Engelse teksten betreft geen verschil van betekenis tussen jongens en meisjes. Wel zien we weer duidelijke verschillen tussen de verschillende groepen naar formatiegewicht. In dit geval is er geen significant verschil in gemiddelde score tussen 1.25- en 1.90-leerlingen.

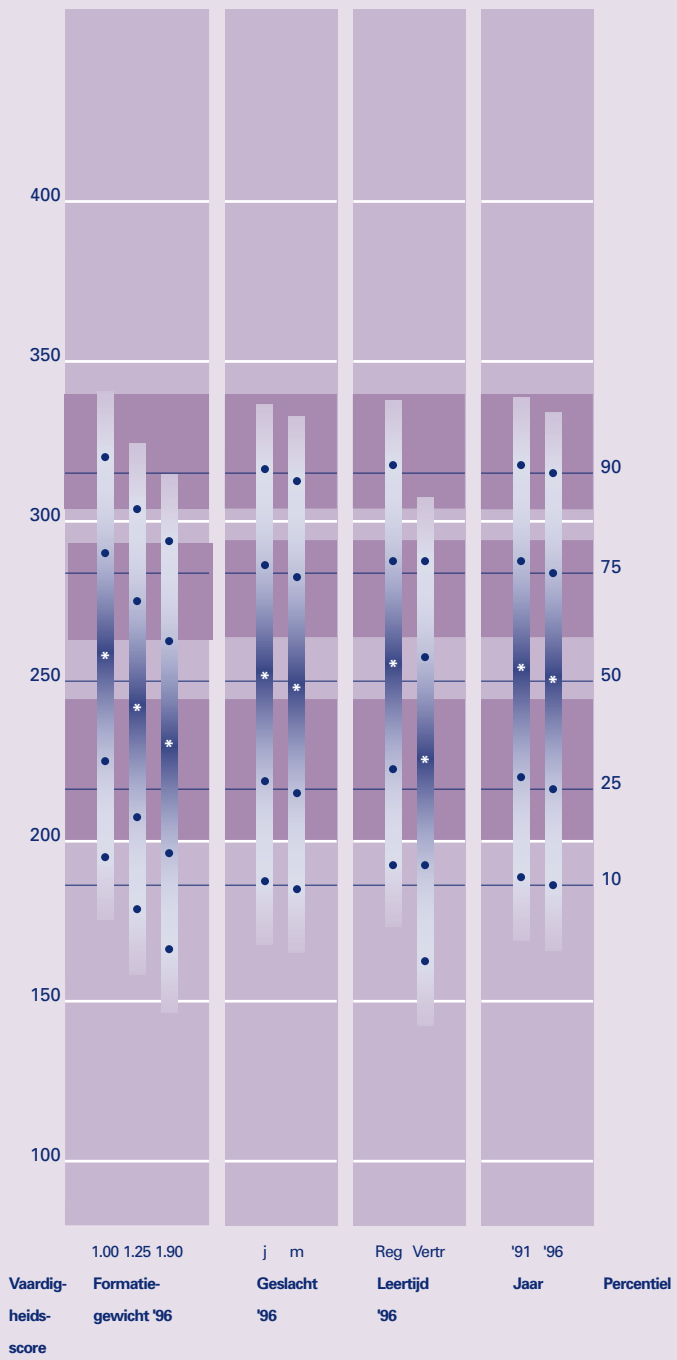
De gemiddelde score van de 1.00-leerlingen is significant hoger dan die van de beide andere formatiegroeperingen.

Vertraagde leerlingen vertonen opnieuw een duidelijke achterstand ten opzichte van hun reguliere groepsgenoten. In dit geval komt hun gemiddelde score vrijwel overeen met percentielniveau 25 van de 12-jarigen in jaargroep 8. Het verschil in vaardigheid tussen de twee peilingsjaren 1991 en 1996 is verwaarloosbaar klein.

De vaardigheidsschaal bij het onderwerp Engels: lezen



© Cito Instituut voor Toetsontwikkeling



Tootsy

In het Engelse tijdschrift TINA lees je in de rubriek 'huisdieren' de volgende oproep:

My dog has been missing since last Saturday. I lost her in the park near our home. Her name is Tootsy. Tootsy is only two years old. She is a small black and white dog. She has got big brown eyes and a funny little nose. Have you seen Tootsy? Then please contact Sandra tel. 972741

- 1 Hoe oud is Tootsy?
twee (jaar)
- 2 Is Tootsy een mannetje of een vrouwtje?
(een) vrouwtje
- 3 Waarom heeft Sandra deze oproep geplaatst?
omdat ze haar hond kwijt is.

Ibiza

*Tuesday: Plenty of sun and blue sky.
Wednesday: Heavy and thundery showers. Fresh north-west winds.*

- 4 Op welke dag kun je op Ibiza beter niet naar het strand gaan?
woensdag.

Het huis van Lucy

Lucy, een meisje uit Engeland, vertelt aan Irma waar zij woont en hoe hun huis eruit ziet.

*I live in Fleetwood, a small town near Blackpool. It's in the Northwest of England, on the Irish Sea.
We've got a nice house.
Next to our house is a garage.
There's a big tree in front of our*

house. We've got nice neighbours. The Jones on one side have a small pond with fish in their front garden. Behind our house we've got a big garden. It's a beautiful garden with lots of flowers. My father has made a swing in the middle of it for my little brother. There is a small garden house in the corner at the end of the garden. I hope you can visit us one day. Then I'll show you everything.

- 5 Hieronder zie je een kaartje van Engeland.
Waar ligt Fleetwood?
Zet een kruis in het goede hokje.



- 6 Hieronder zie je drie plaatjes van achtertuinen.
Welke achtertuin hoort bij Lucy's huis?
Zet een kruis in het hokje onder het goede plaatje.



- 7 Paul heeft een vrije dag.
Als hij opstaat is z'n vader al weg, maar hij heeft wel een briefje voor hem achtergelaten.

Dear Paul,

Yesterday I said your hair was too long. Now I have made an appointment for you at the hairdresser's. He expects you for a haircut at ten o'clock.

Dad

Wat moet Paul op z'n vrije dag doen van z'n vader?
Naar de kapper (gaan).

- 8 In de Sunday Times lees je het weerbericht:

GENERAL SITUATION

*to midnight tomorrow:
Scotland will have a cloudy day, with spells of rain. It will be cold enough for snow showers. The rest of England and Wales will have some sunshine all day. It will be cold and much of the country will be windy.*

In welk deel van Engeland kan er sneeuw vallen?
Schotland.

Swim

- 9 **IN THE SWIM**
*Swimming: one of the best sports you can learn.
Now no more special lessons at the local swimming baths.
You can learn to swim now through our new video.
For further information please telephone: PENGUIN LEARN TO SWIM – 580-7171*

Het doel van de nieuwe video is ...

- A aan mensen zwemles te geven.
- B informatie te verstrekken over zwembaden.
- C te tonen hoe pinguïns leren zwemmen.

10 Write down your name and address

Wat moet je doen?

Naam en adres opschrijven.

Terry

- 11 A School is out at half past three.
- B He goes to school at twenty to eight.
- C Terry gets up at a quarter past seven.
- D Terry goes to bed at a quarter to nine.
- E Lunch is at a quarter past twelve.
- F School begins at eight o'clock.

De zinnen hierboven staan niet in de juiste volgorde: het verhaal klopt nu niet.

Zet de zinnen in de juiste volgorde.

De letter van de eerste zin staat er al. Geef aan welke letters daarop volgen, zodat je een kloppend verhaal krijgt.

C B F E A D

Briefje

- 12 Als Robin thuiskomt van tennis, ligt het volgende briefje voor hem klaar.

Dear Robin,

I'll be home late today so please get yourself something to eat. Maybe you'd like to have some fish and chips from the snackbar. I've put some money in the envelope.

See you tonight.

Love Sharon

Wat moet Robin doen met het geld?

Eten halen/kopen (bij de snackbar).

Briefje

- 13 Eric is niet thuis als Emma van school komt. Ze vindt een briefje van hem op de keukentafel.

Dear Emma,

Daddy phoned to say that he had lost his car key at the office. He asked me to bring him the spare key. I'll be back in half an hour

Eric.

Waarom is Eric niet thuis?

Omdat hij zijn vader een autosleuteltje moet brengen.

Computerspel

- 14 In computerspelletjes krijg je vaak de opdracht om in het spel iets te doen. Dit is zo'n opdracht.

Pick up the knife from the floor and take it with you.

Wat moet je doen?

Het mes oprapen en meenemen.

Tom

Op school moest Tom vertellen waarom hij die ochtend te laat kwam.

This morning our cat Tina was missing. My sister Karen and I went out to look for her. When we called her name, she answered. First we couldn't find her. But then there she was: high up in the old apple-tree. She was afraid to jump. Then I said: 'I shall get her.

I'm going to climb that tree.'

But I was too small.

So I put my bicycle under the tree.

Now I could get Tina down.

But she was scared and climbed higher.

Now she was too high for me.

I jumped off my bike again.

Karen said: 'Let's call the police.

No, the fire brigade is better: the firemen can help us.*

They have high ladders.'

After ten minutes the firemen arrived. One of the men climbed up the high ladder.

He put out his arm to get Tina.

But poor Tina is afraid of uniforms.

The only thing she could do was to jump. And that is what she did.

* fire brigade: brandweer

- 15 Wat gebeurde er toen Torn en Karen de poes gingen zoeken?

- A Het duurde even voordat ze haar vonden.
- B Ze konden haar nergens vinden.
- C Ze ontdekten haar meteen.

- 16 Wat deed Tina toen de brandweerman haar wilde pakken? Ze sprong uit de boom.

- 17 Waarom riep Karen liever de hulp in van de brandweer? Omdat die lange (hoge) ladders (trappen) hadden.

Vervolg
voorbeelden bij de
vaardigheidsschaal
Engels: lezen

Vervolg
voorbeelden bij de
vaardigheidsschaal
Engels: lezen

Clubhuis

Als jullie bij jullie clubhuis komen, hangt er een briefje van Alan de clubleider op de deur.

Dear boys and girls,

Please excuse my writing this note in English, but my Dutch is not very good. And I must explain to you why I cannot come to the clubhouse today.

I have to go to hospital, because I think I've broken my thumb.

This morning I was on the roof. I slipped and fell off the roof. I landed on the ground.

My thumb hurt very much and I couldn't move it. My doctor says it's best to go to hospital with it.

I hope to be back again next week.

Best wishes,
Alan

18 Waarom schrijft Alan in het Engels?
Omdat zijn Nederlands niet zo goed is.

19 Waarom gaat Alan naar het ziekenhuis?
Omdat hij (waarschijnlijk) zijn duim gebroken heeft.

Edinburgh

Jullie zijn met de klas een week op vakantie in Schotland. Als eerste bezoeken jullie Edinburgh. Bij de VVV hebben jullie een plattegrond van de stad gekregen en enkele routebeschrijvingen. Volg de routes en beantwoord de vragen. Gebruik de plattegrond. Als je wilt, mag je de route telkens eerst op de plattegrond tekenen.



20 *Start at WAVERLEY STATION. Turn right. Cross NORTH BRIDGE / SOUTH BRIDGE. Walk straight on and then take the first street on the left.*

Which building can you see?

Dat gebouw is de:
Bibliotheek / library.

21 *Start at the BUS STATION. Go to PRINCES STREET and turn left. Then turn right. Next take the third street on the left.*

Where have you arrived now?

Nu zijn we bij:
Zwembad / swimming pool.

5.2 WOORDENSCHAT LEZEN

Inhoud

De eerste peiling Engels aan het einde van het basisonderwijs uit 1991 had zeker nog niet de volledig voldragen vorm bereikt. Experts uit vele disciplines (de praktijk van het basis- en voortgezet onderwijs, opleidingen en leerboeken auteurs) gaven aanvullende commentaren op toetsen en het toetsplan. Een specifiek punt van kritiek betrof het nog beperkte karakter van de toetsing van woordenschat lezen. De suggestie is aangereikt om van de woordenschat te bepalen in hoeverre leerlingen daadwerkelijk de betekenis van woorden begrijpen. Met het meten van de woordenschat zou geleidelijk aan duidelijk moeten worden in hoeverre leerlingen woorden in een context kunnen plaatsen en herkennen of woorden juist toepassen. De meting van de woordenschat is daarom nieuw in de tweede peiling Engels uit 1996. Onder woordenschat wordt verstaan het herkennen en betekenis geven aan lexicale eenheden. Woordenschat kan bijvoorbeeld tot uiting komen door:

- het geven van een tegengestelde betekenis van een woord;
- de nauwgezette Nederlandse vertaling van een Engels woord te verschaffen;
- van een visuele weergave (plaatje, foto) het juiste Engelse woord op te schrijven;

- woorden uit te sluiten uit een categorie van woorden.

De vaardigheid met betrekking tot Woordenschat Lezen is vastgesteld op basis van de antwoorden van in totaal 72 opgaven, waarvan er 26 als voorbeeldopgave bij de vaardigheidsschaal zijn afgebeeld.

Wat leerlingen kunnen

De woordenschat van **de percentiel-10 leerling** is toch tamelijk beperkt. Van de 72 opgaven beheerst deze leerling er 14 goed (19%) en 24 matig (33%). Ongeveer de helft van de opgaven worden onvoldoende beheerst. De woordenschat beperkt zich tot het correct kunnen geven van de Nederlandse vertaling van eenvoudige Engelse woorden zoals 'eat', 'look' en 'sleep'. De opgaven 1, 2, 4, 5 en 7 zijn voorbeelden van opgaven die deze leerling goed beheerst, opgaven 3, 6, 8-11 zijn voorbeelden van opgaven die matig worden beheerst.

De gemiddelde leerling heeft een duidelijk grotere woordenschat. Van de 72 opgaven beheerst de gemiddelde leerling er 49 goed (68%) – waaronder de voorbeeldopgaven 1 tot en met 17 – en 16 matig (22%) – waaronder de voorbeeldopgaven 18 tot en met 22.

De percentiel-90 leerling beheerst 90% van de aangeboden opgaven goed. De leerlingen op dit niveau kunnen de Nederlandse vertaling geven van de aangeboden woorden, kennen tegengestelden van verschillende woorden en weten meestal ook welke woorden binnen bepaalde categorieën niet thuishoren. De enige opgave die zij onvoldoende beheersen betreft opgave 26 waarbij het correcte woord bij een zeer abstracte tekening gegeven moet worden.

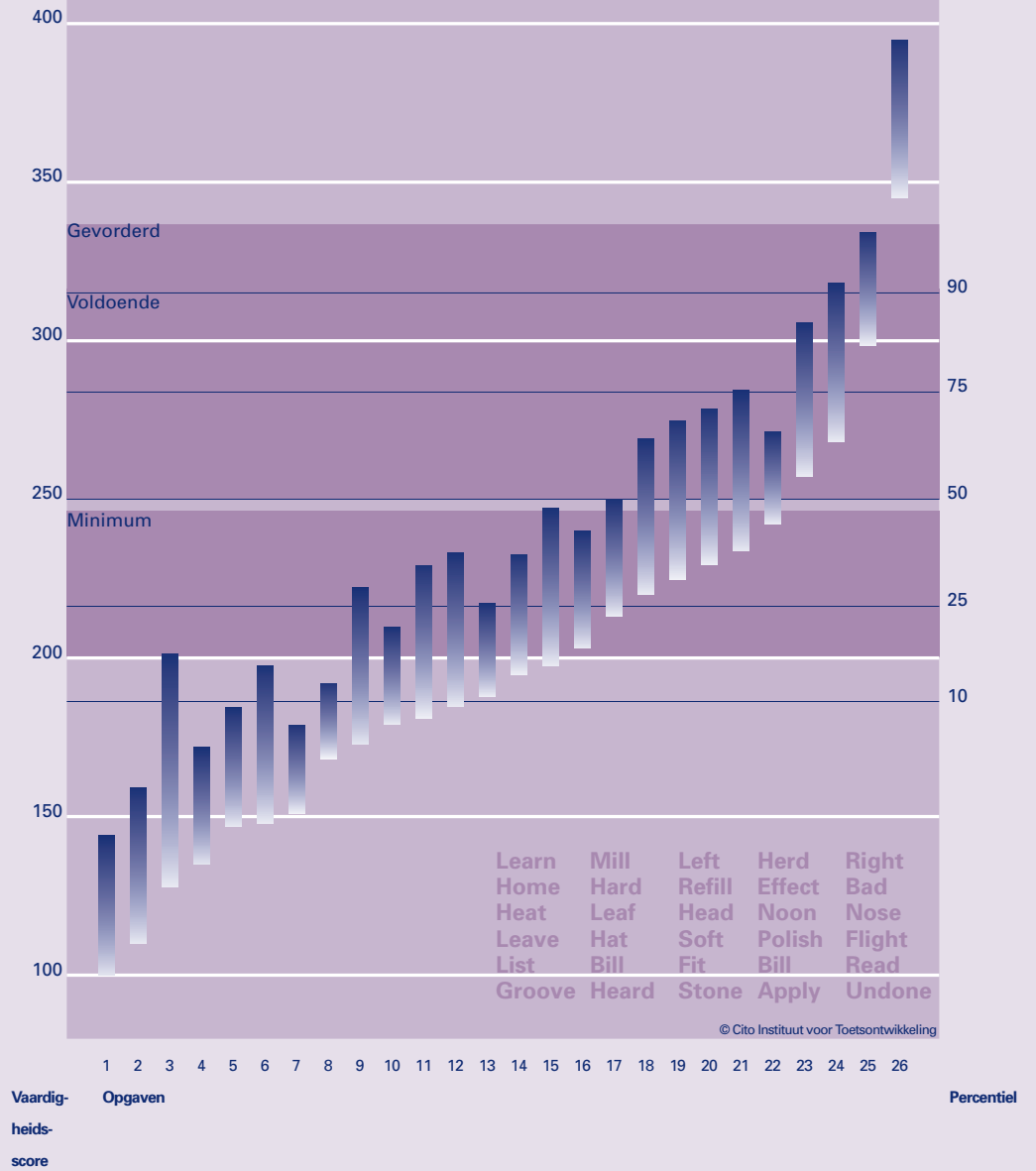
Standaarden

De mediaan van de standaard **Voldoende** voor het onderwerp Woordenschat Lezen hebben de beoordelaars gelegd bij vaardigheidsscore 270. De eerste 18 voorbeeldopgaven worden dan goed beheerst. Slechts 34% van de leerlingen voldoet aan deze standaard die beoogd wordt bij 70% tot 75% van de leerlingen. Opvallend bij dit onderwerp is dat er tussen beoordelaars grote verschillen bestaan. De interkwartielrange van de oordelen voor de standaard Voldoende loopt van percentiel 50 tot percentiel 90. Sommige beoordelaars vinden dat kan worden volstaan met de eerste 17 opgaven, andere vinden dat de leerlingen deze opgaven toch bijna allemaal zouden moeten beheersen. Wel is het zo dat 75% van de beoordelaars vindt dat de standaard Voldoende voor dit onderwerp boven percentiel 50 moet liggen en ook dan is de conclusie dat de beoordelaars de feitelijke woordenschat van de leerlingen te beperkt vinden.

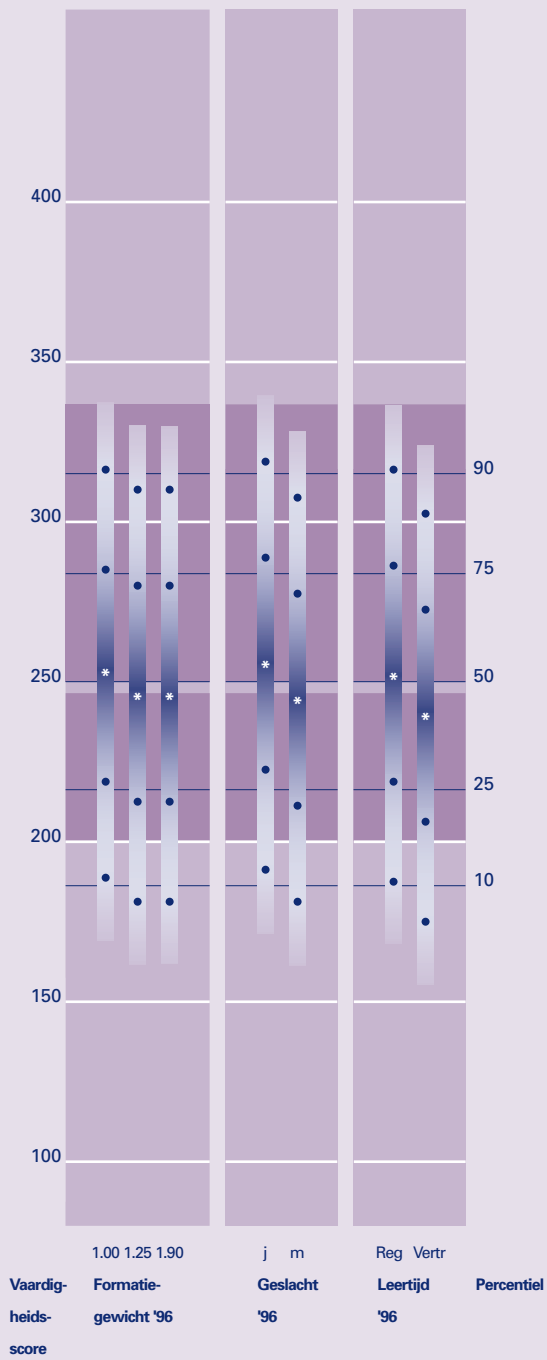
De mediaan van de oordelen voor de standaard **Minimum** ligt op vaardigheidsscore 226. Op het niveau van deze standaard moeten de leerlingen alleen de eerste elf voorbeeldopgaven goed beheersen. Dit niveau zou door 90% à 95% van de leerlingen bereikt moeten worden, maar in werkelijkheid blijkt dat ongeveer 68% van de leerlingen dit niveau haalt. Ook op het niveau van deze standaard vinden de beoordelaars dus dat de beheersing van de leerlingen tekort schiet.

Op het niveau van de standaard **Gevorderd** hoeven de leerlingen aan het einde van de basisschool de laatste voorbeeldopgaven niet te beheersen. Het betekent dat naar moeilijkheidsgraad de opgavenverzameling een adequate afspiegeling vormt van het onderwijsaanbod binnen het kader van de kerndoelen basisonderwijs voor Engels.

De vaardigheidsschaal bij het onderwerp Engels: woordenschat lezen



© Cito Instituut voor Toetsontwikkeling



Voorbeelden bij de
vaardigheidsschaal

Engels: woorden-
schat lezen

Simple Simon

Op het verjaardagspartijtje van Emma worden allerlei spelletjes gedaan. Bij het spel 'Simple Simon says' moet iedereen doen wat Emma zegt. Vul hieronder telkens in het Nederlands in wat de kinderen van Emma moeten doen.

1 *eat*
eten

4 *look*
kijken / zien

5 *sleep*
slapen

11 *wait*
wachten

21 *lie down*
(gaan) liggen

22 *write*
(op)schrijven

2 Welk woord stelt het plaatje voor?



- A *bridge*
- B *flower*
- C *pear*

3 Welk woord stelt het plaatje voor?



- A *horse*
- B *knife*
- C *stamp*

6 Welk woord hoort niet in het rijtje thuis?

- A *chin*
- B *rain*
- C *snow*
- D *wind*

7 Welk woord hoort niet in het rijtje thuis?

- A *breakfast*
- B *dinner*
- C *lunch*
- D *paper*

8 Wat is het tegengestelde van *light*?

- A *beautiful*
- B *dark*
- C *nice*

9 Welk woord stelt het plaatje voor?



- A *answer*
- B *wall*
- C *window*

10 Wat is het tegengestelde van *slow*?

- A *fast*
- B *first*
- C *happy*

12 Wat is het tegengestelde van *short*?

- A *bad*
- B *long*
- C *wild*

13 Wat is het tegengestelde van *dark*?

- A *beautiful*
- B *light*
- C *nice*

14 Welk woord stelt het plaatje voor?



- A *knee*
- B *tree*
- C *wall*

15 Wat is het tegengestelde van *wrong*?

- A *quiet*
- B *right*
- C *thin*

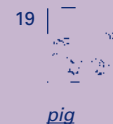
16 Welk woord hoort niet in het rijtje thuis?

- A *bag*
- B *bird*
- C *fish*
- D *insect*

17 Wat is het tegengestelde van *dry*?

- A *full*
- B *old*
- C *wet*

Schrijf bij elk plaatje het Engelse woord.



20 Wat is het tegengestelde van *dirty*?

- A *clean*
- B *hungry*
- C *round*

23 Welk woord hoort niet in het rijtje thuis?

- A *aunt*
- B *cousin*
- C *neighbour*
- D *sister*

24 Wat is het tegengestelde van *expensive*?

- A *cheap*
- B *interesting*
- C *young*

Schrijf bij elk plaatje het Engelse woord.

25



bottle

26



hat

Vervolg
voorbeelden bij de
vaardigheidsschaal
Engels: woorden-
schat lezen

Verschillen tussen leerlingen

Met verschilscore 10 is het vaardigheidsniveau van jongens bij dit onderwerp significant hoger dan het vaardigheidsniveau van meisjes. Tussen de leerlingen uit de drie formatiegewichtsgroepen bestaan zeer beperkte verschillen in vaardigheidsniveau voor het onderwerp Woordenschat Lezen. Er is alleen een significant verschil tussen 1.00- en 1.25-leerlingen, maar dit verschil is zeer klein. Vertraagde leerlingen blijven opnieuw achter bij de niet-vertraagde leerlingen. Dit onderwerp is alleen afgenomen bij de peiling in 1996 zodat een vergelijking tussen peilingsjaren niet mogelijk is.

5.3 WOORDBEGRIIP

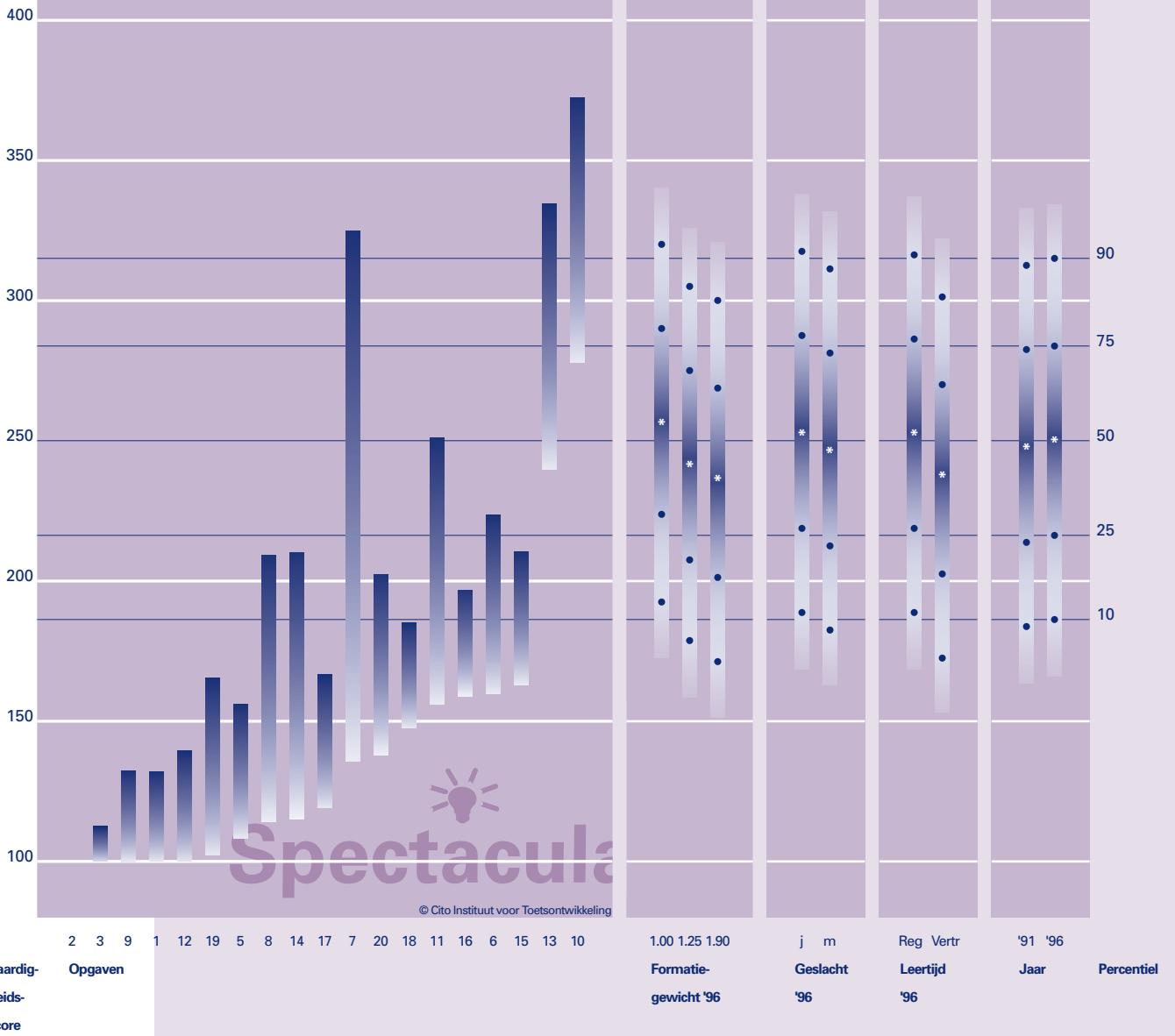
Inhoud

De sterke invloed van de Engelse taal binnen de Nederlandse samenleving verloopt zeker niet alleen auditief. Ook leerlingen worden geconfronteerd met een uitbundig scala aan woorden van Angelsaksische origine die in de dagelijkse omgeving zijn binnengedrongen. De volledig Engelstalige advertentieteksten van bijvoorbeeld M&M's zijn sprekende voorbeelden. Leerlingen maken mede daarom niet altijd een helder onderscheid tussen de woorden uit een andere taal en de Nederlandse taal. De omvang van de passieve woordenschat van het Engels voordat de formele instructie begint, is niet of nauwelijks vastgesteld. De methoden voor Engels in het basisonderwijs spelen echter zeer duidelijk in op de veronderstelde latente kennis van leerlingen. Woorden uit het Engels worden zeer frequent binnen categorieën gerubriceerd om de betekenis in contexten vast te leggen en te oefenen.

Onder woordbegrip verstaan we het (her)kennen van visueel gepresenteerde lexicale elementen, hetgeen tot uiting komt in het correct rubriceren van het woord binnen een overkoepelende categorie. De leerlingen krijgen binnen een taak een serie van 20 woorden aangeboden, waarvan zij moeten bepalen tot welke categorie zij behoren. In één taak zijn drie antwoordcategorieën mogelijk. Bij ieder woord moet de leerling aangeven in welke categorie het hoort. De volgende categorieën werden in taken aangeboden:

- kleur – dieren – vervoermiddelen;
- kleding – familie – keuken;
- taal – tijd – het weer;
- huis – eten – het lichaam.

De vaardigheidschaal bij het onderwerp Engels: woordbegrip



De leerling krijgt telkens een schema met vijf Engelse woorden voorgelegd en moet aangeven tot welke van drie categorieën het woord behoort.	kleur – dier – vervoermiddel		taal – tijd – weer	
	1 <i>boat</i>	<u>vervoermiddel</u>	11 <i>hear</i>	<u>taal</u>
	2 <i>green</i>	<u>kleur</u>	12 <i>sun</i>	<u>weer</u>
	3 <i>train</i>	<u>vervoermiddel</u>	13 <i>month</i>	<u>tijd</u>
	4 <i>sheep</i>	<u>dier</u>	14 <i>night</i>	<u>tijd</u>
	5 <i>red</i>	<u>kleur</u>	15 <i>afternoon</i>	<u>tijd</u>
	kleding – familie – keuken		huis – eten/drinken – lichaam	
	6 <i>son</i>	<u>familie</u>	16 <i>face</i>	<u>lichaam</u>
	7 <i>jumper</i>	<u>kleding</u>	17 <i>sugar</i>	<u>eten/drinken</u>
	8 <i>plate</i>	<u>keuken</u>	18 <i>floor</i>	<u>huis</u>
	9 <i>mother</i>	<u>familie</u>	19 <i>nose</i>	<u>lichaam</u>
	10 <i>aunt</i>	<u>familie</u>	20 <i>bread</i>	<u>eten/drinken</u>

De vaardigheidsschaal bestaat uit 74 opgaven en daarvan zijn 20 opgaven als voorbeeld gepresenteerd. In vergelijking tot 1991 zijn vijf items uit de schaal verwijderd, met name omdat ze te gemakkelijk waren.

In de vorige peiling is dit onderwerp aangeduid als Woordenschat. Wij zijn nu van oordeel dat deze benaming beter van toepassing is op de opgavenverzameling uit paragraaf 5.2. Het kunnen categoriseren van woorden zou ook als een aspect van Woordenschat opgevat kunnen worden. In de toekomst zou dan ook zeker onderzocht moeten worden of de beide onderwerpen Woordenschat en Woordbegrip niet samengevoegd kunnen worden. In deze peiling zijn ze echter nog als afzonderlijke onderwerpen opgenomen.

Wat leerlingen kunnen

De opgaven die in het kader van Woordbegrip aan de leerlingen zijn voorgelegd hebben hen over het algemeen voor weinig problemen gesteld.

De percentiel-10 leerling beheerst 34 van de 74 opgaven goed (46%) en 27 matig (38%). Minder dan 20% van de aangeboden woorden weet hij onvoldoende te categoriseren.

De gemiddelde leerling beheerst 60 van de 74 opgaven goed (83%) en 13 matig (18%).

De percentiel 90-leerling beheerst bijna alle woorden goed.

De afbeelding van de vaardigheidsschaal Woordbegrip laat ook duidelijk zien dat deze opgaven gemakkelijk zijn. We zien dat de percentiel-25 leerling al bijna alle afgebeelde opgaven goed beheerst. Opgave 7 'jumper' is een opmerkelijke opgave. De lange balk die voor deze opgave is afgebeeld geeft aan dat binnen de range tussen percentiel-10 en percentiel-90 leerlingen waarschijnlijk vooral op raadniveau het correcte alternatief hebben aangekruist.

Woorden die passen binnen de thema's vervoermiddelen, kleuren en het weer zijn voor de leerlingen het gemakkelijkst. De woorden die binnen de thema's kleding, familie en taal passen blijken voor leerlingen het moeilijkst te rubriceren.

Standaarden

Vanwege de relatieve lage moeilijkheidsgraad van de opgavenverzameling voor dit onderwerp zijn er geen standaarden vastgesteld.

Verschillen tussen leerlingen

Het gemiddelde vaardigheidsniveau van jongens voor Woordbegrip is niet beduidend hoger dan dat van meisjes. Op het niveau van formatiegewicht constateren we dat er geen beduidend verschil in gemiddeld vaardigheidsniveau is tussen 1.25- en 1.90-leerlingen. Wel is er een verschil in vaardigheid tussen deze twee groepen en de 1.00-leerlingen in het voordeel van de laatste groep. De prestaties van leerlingen in 1991 en 1996 zijn voor dit onderwerp van vergelijkbaar niveau.

5.4 HANTEREN VAN HET WOORDENBOEK

Inhoud

Het opzoeken van de betekenis van een onbekend woord in een woordenlijst is niet een vaardigheid die strikt beperkt is tot het domein lezen. Deze vaardigheid is wel gemeten naar aanleiding van gedrukte teksten en is in principe zelf ook een leesactiviteit. Het opzoeken van een betekenis is een vaardigheid die het begrijpen van een context ondersteunt, omdat het verhelderen van een woord helpt bij het begrijpen van de juiste context waarin het is gebruikt. Het kunnen opzoeken van (onbekende) woorden in een woordenlijst is relevant voor het geval leerlingen teksten gaan lezen waarin voor hen nog onbekende woorden voorkomen. In principe geldt dat natuurlijk ook voor het geval zij zich schriftelijk zullen willen uitdrukken, maar deze vaardigheid laten we in de peiling buiten beschouwing. Het kunnen hanteren van een woordenboek blijft daarom beperkt tot het kunnen achterhalen van de betekenis van een Engels woord in een Nederlands-Engels woordenboek. De leerlingen moeten in dat geval een woord in een Engelse brontekst – al of niet in een verbogen vorm – herkennen, waarbij de onverbogen vorm moet worden herkend als het te zoeken item. Daarbij kan het woord uit de brontekst meerdere betekenissen hebben. De context moet worden gebruikt voor het bepalen van de betekenis.

Voor de leerlingen betekent dit dat zij de juiste vertaling van een woord opzoeken in het op de tegenoverliggende pagina afgedrukte woordenlijstje en de binnen de context correcte vertaling invullen. Mede aan de hand van voorbeeldopgaven wordt de leerling erop gewezen dat:

- sommige woorden meer dan één betekenis hebben en dat de betekenis die in de zinnen past gekozen moet worden;
- sommige woorden als meervoudsvorm of werkwoordsvorm geschreven moeten worden;
- soms ook het lidwoord opgeschreven moet worden.

In totaal zijn binnen vijf toetsboekjes 32 opgaven aan de leerlingen voorgelegd. Voor de vaardigheidsschaal zijn 27 opgaven gebruikt. Er zijn twee woordenlijsten met de bijbehorende opgaven afgebeeld, in totaal 11 opgaven.

Wat leerlingen kunnen

De kennis van **de percentiel-10 leerling** op dit onderwerp is beperkt. Van de in totaal 27 opgaven beheerst deze leerling er 8 goed of matig, waaronder de voorbeeldopgaven 1, 2 en 3.

De gemiddelde leerling beheerst 10 van de in totaal 27 opgaven goed en 9 matig. De opgaven 1 tot en met 4 zijn voorbeelden van opgaven die goed beheerst worden, de opgaven 8, 9, 10 en 6 zijn voorbeelden van matig beheerste opgaven.

De percentiel-90 leerling kan nagenoeg alle woorden opzoeken in het woordenlijstje. Het zijn woorden zoals 'heat', waar de betekenissen dicht tegen elkaar liggen die voor de leerlingen problematisch zijn of waarbij de structuur van de zinnen van invloed is op de betekenis. Een voorbeeld van een zeer moeilijke opgave (niet als voorbeeldopgave opgenomen) is de juiste betekenis van het woord 'think' achterhalen in de zin 'Mrs and Mrs. Calldell do not think Andrew Mills good enough for there daughter'. Voor de vraag naar de betekenis van think zijn er 5 alternatieven: gedachte, denken, nadenken, vinden, zich voorstellen. Er zijn nauwelijks leerlingen die daarbij kiezen voor het juiste alternatief 'vinden'. Andere moeilijke opgaven zijn de voorbeeldopgaven 5 en 11. Voor opgave 5 geldt dat de leerling het meervoud moet noteren, terwijl voor opgave 11 niet 'pijn' maar 'pijn doen' gekozen moet worden.

Standaarden

Er zijn voor dit onderwerp geen standaarden vastgesteld.

Verschillen tussen leerlingen

Voor dit onderwerp geldt dat meisjes gemiddeld een beduidend hoger vaardigheidsniveau bereiken dan jongens. Het gemiddelde vaardigheidsniveau van meisjes in 1996 is 257, dat van jongens 242.

Ook bij dit onderwerp vinden we de gebruikelijke verschillen tussen de naar formatiegewicht onderscheiden groepen. De prestaties van 1.00-leerlingen zijn gemiddeld beter dan die van 1.25-leerlingen, terwijl de gemiddelde prestatie van deze laatste groep weer beter is dan die van 1.90-leerlingen.

De leerlingen die vertraagd in groep 8 komen hebben een aanzienlijk lager vaardigheidsniveau in het opzoeken van betekenissen in een woordenlijst dan hun jongere groepsgenoten.

Tenslotte blijkt voor dit onderwerp dat het vaardigheidsniveau van de leerlingen uit 1996 aanzienlijk lager is dan het niveau van de leerlingen in 1991. Het verschil tussen de gemiddelden van beide groepen bedraagt maar liefst 27 scorepunten wat overeenkomt met een halve standaardafwijking.

De vaardigheidsschaal bij het onderwerp Engels: woordenboek



abroad in/naar het buitenland; wijd uiteen; (naar) buiten.
abundant overvloedig; rijk.
abuse misbruik; mishandeling; misbruiken; mishandelen.
accidental toevallig; door ongeval.
acclaim (toe)juichen; uitroepen tot.
acquaintance kennis; bekendheid; kennissenkring.
acquainted bekend.
acquiesce (zwijgend) instemmen.
affirm (voor rechtbank) de belofte afleggen; bevestigen.
after na; achter; nadat.
angular hoekig, kantig; onbehouwen.
announce aankondigen; omroepen.
annoy vervelend zijn; ergeren; lastig vallen.
annoyance ergernis; last.
annoying vervelend.
antiquate doen verouderen.
any enige; enigszins; om het even welk.
appear (ver)schijnen; opdagen; blijken.
applaud applaudiseren; toejuichen.
badge kenteken; kenmerk; een onderscheiding verlenen.
badger das; borstel van dassenhaar; pesten.
bare naakt; kaal; louter; ontbloten.
bat vleermuis; knuppel; slaginstrument.
beat (vaste) route; slag; slaan; verslaan.
beck teken; (berg)beekje.
beet biet, kroot.

bench bank; rechtbank; aanstellen tot rechter.
bend bocht; buigen; aanslaan; richten.
bent neiging; bloemstengel; afwijkend.
bet weddenschap; inzet; mening; wedden.
between ertussen; onder; tussen.
bid bod; bieden; bevelen.
blue blauw; terneergeslagen; blauw worden.
blur vlek; geroezemoes; bevleken.
blush blos; glimp; blozen.
Bulgarian Bulgaars; Bulgaar.

- 1 Kate kreeg voor haar verjaardag een boek met gymoefeningen. Op bladzijde 10 stond de volgende oefening:



Put your fingers to your toes.
Try not to bend your knees.

Probeer je knieën niet te buigen

- 2 Max: 'Why are you going to Spain?'
 Bill: 'Well, an acquaintance of my father's lives in Spain'.

Er woont een kennis van mijn vader in Spanje.

- 3 *I think Jill will be number one. She is going to beat Jacky in this swimming-race.*

Ze gaat Jacky verslaan in deze zwemwedstrijd.

- 4 *Uncle Derek says I'm still too young to bet on horses.*

Oom Derek zegt dat ik nog te jong ben om op paarden te wedden.

- 5 *I'm sorry about the blurs. My sister put a cup of coffee on the paper.*

Het spijt me van de vlekken.

Voorbeelden bij de vaardigheidsschaal Engels: woordenboek

hand hand; voorpoot; werkman;
 overhandigen; geleiden.

hate een hekel hebben aan; haat
 voelen; het jammer vinden.

hire huur; beloning; huren;
 in dienst nemen;
 te huur aanbieden.

hold (vast)houden; bevatten;
 in zijn bezit hebben; beslissen.

hurry (overgrote) haast;
 zich haasten; haastig vervoeren.

hurt letsel; pijn; nadeel; pijn doen;
 treffen; krenken.

lift lift; hefvermogen; (op)tillen;
 een lift geven; omhooggaan.

tail staart; gevolg; (uit)einde;
 aan de grond lopen; volgen;
 uitzwermen.

tear traan; scheur; rennen;
 (ver)scheuren; vlliegen.

test onderzoeken; getoetst worden;
 op de proef stellen; toets;
 keuring.

think gedachte; denken; nadenken;
 vinden; zich voorstellen.

tidy netjes; tamelijk goed;
 opbergdoosje voor prulletjes;
 opruimen.

tie (vast)binden; afbinden;
 gelijk staan; verbinden; band;
 knoop.

6 *Let's hire a car for the weekend and
 go and visit Uncle Wayne.*

hire betekent: huren.

7 *The policeman tried to tail the man
 all day, in the hope that he would
 take him to the drugs dealers.*

tail betekent: volgen.

8 *Jeremy wanted to hold his girl-
 friend's hand as she started to cry.*

hold betekent: vasthouden.

9 *Douglas wants to tie a rope around
 the tree, but the rope is too short.*

tie betekent: (vast)binden.

10 *Our dog Pluto wants to test
 everything with his pointed nose.*

test betekent: onderzoeken.

11 *The doctor said the injection would
 not hurt at all.*

hurt betekent: pijn doen.

HOOFDSTUK 6

Hoofdstuk 6



6 VERSCHILLEN TUSSEN LEERLINGEN

In de voorgaande hoofdstukken zijn verschillen in prestaties tussen groepen leerlingen beschreven op basis van hun vaardigheidsverdelingen in 1996. In dit hoofdstuk gaan we na wat de specifieke bijdrage van een aantal variabelen is op de verschillen in de prestaties tussen leerlingen. Het betreft dan leerlingkenmerken als formatiegewicht, stratum, geslacht, leertijd en peilingsjaar en enkele meer onderwijsgebonden variabelen als lestijd, methode en de mate waarin de methode wordt gevolgd bij het onderwijs in de Engelse taal.

In de voorgaande hoofdstukken is aandacht besteed aan verschillen tussen groepen leerlingen op basis van de vaardigheidsverdelingen van de onderscheiden groepen leerlingen in het peilingsjaar 1996. De afgebeelde vaardigheidsverdelingen geven de verschillen tussen de groepen, zonder dat we ons afvragen of die groepen naar samenstelling wel vergelijkbaar zijn. Zo weten we dat vertraagde leerlingen meestal een aanmerkelijke achterstand hebben op de reguliere leerlingen van een jaargroep. Het verschil tussen twee groepen leerlingen zou dan geheel of gedeeltelijk veroorzaakt kunnen worden doordat de ene groep aanmerkelijk meer vertraagde leerlingen kent dan de andere groep. In dit hoofdstuk onderzoeken we de specifieke bijdrage van een aantal variabelen op de prestaties van leerlingen. We spreken dan van *gezuiverde effecten* omdat alle andere kenmerken van de leerlingen – voor zover bekend – constant worden gehouden. Het verschil in vaardigheid tussen de doelgroepen wordt getoetst en bij een overschrijdingskans $p < .05$ spreken we van een significant effect. Een dergelijke toetsing geeft echter geen informatie over de grootte van het verschil. Zeker bij grote aantallen subjecten, zoals in het onderhavige peilingsonderzoek, kunnen relatief kleine verschillen al gauw een significant effect geven. We rapporteren de verschillen daarom in termen van effectgrootten. De effectgrootte is het quotiënt van het verschil tussen de gemiddelden en de standaardafwijking binnen de groepen. Voor de interpretatie van de effectgrootten zijn de kwalificaties vanuit de literatuur gevolgd.

Kwalificatie van effectgrootten

Effectgrootte	Kwalificatie
-0.8	groot negatief effect
-0.5	matig negatief effect
-0.2	klein negatief effect
0.0	geen effect
0.2	klein positief effect
0.5	matig positief effect
0.8	groot positief effect

Er zijn effectschattingen uitgevoerd voor vijf leerlingkenmerken en twee onderwijskenmerken. De leerlingkenmerken zijn:

- formatiegewicht, met drie niveaus 1.00, 1.25 en 1.90;
- stratum, met de niveaus S1, S2 en S3;
- geslacht, met de niveaus jongen en meisje;
- leertijd, met de niveaus regulier en vertraagd;
- afnamejaar, met meestal twee niveaus 1991 en 1996.

De onderwijskenmerken zijn:

- methodecategorie, met de niveaus communicatief, grammaticaal en gemengd;
- lestijd, met de niveaus weinig, gemiddeld en veel.

Bij alle analyses is uitsluitend gebruik gemaakt van een hoofdeffectenmodel.

Incidenteel is in additionele analyses gezocht naar interactie-effecten.

Systematische interacties deden zich niet voor.

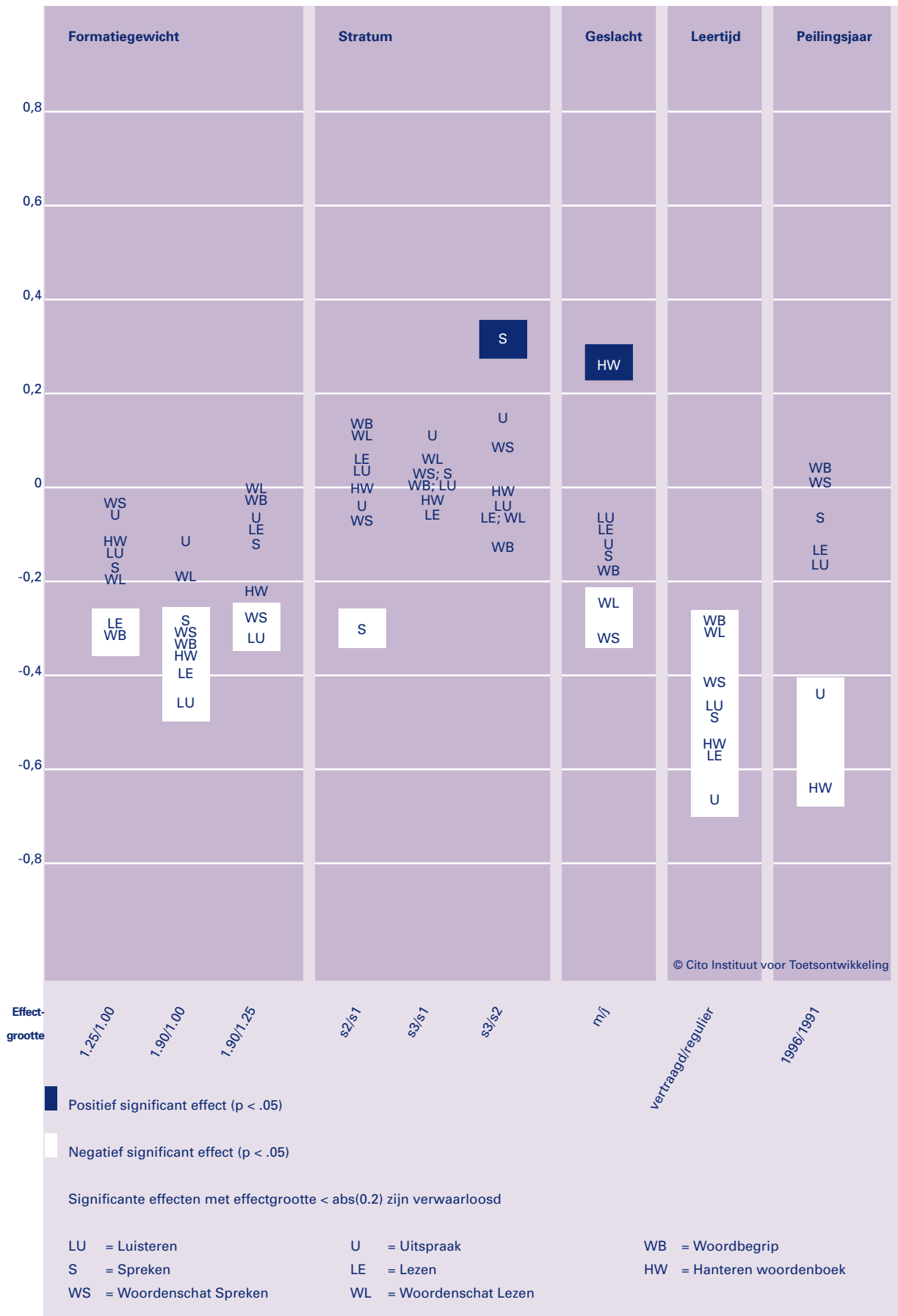
Het effect van formatiegewicht en stratum

Voor de lerarenformatie op basisscholen kunnen aan de leerlingen afhankelijk van hun sociaal-economische achtergrond gewichten worden toegekend (zie hoofdstuk 2). De resultaten uit de hoofdstukken 4 en 5 tonen al aan dat formatiegewicht met een aantal taalvaardigheden samenhangt. Het effect van formatiegewicht varieert. In de vergelijking tussen 1.00-leerlingen en 1.25-leerlingen vinden we voor vijf onderwerpen significant negatieve effecten in het nadeel van de 1.25-leerlingen. Voor drie onderwerpen (Luisteren, Spreken en Woordenschat Lezen) zijn de effectgrootten kleiner dan $-0,2$ en daarmee verwaarloosbaar klein. Voor de onderwerpen Lezen en Woordbegrip is de effectgrootte klein tot matig. Het verschil tussen beide groepen is licht negatief in het nadeel van de 1.25-leerlingen.

Veel groter is het verschil in vaardigheid tussen 1.00-leerlingen en 1.90-leerlingen. Met uitzondering van de onderwerpen Uitspraak en Woordenschat Lezen worden voor alle onderwerpen significant negatieve effecten gevonden voor 1.90-leerlingen ten opzichte van 1.00-leerlingen. De effectgrootten variëren van klein tot matig. De effectgrootten voor de vergelijking van 1.90-leerlingen en 1.25-leerlingen zijn weliswaar meestal negatief in het nadeel van de 1.90-leerlingen, maar slechts voor twee onderwerpen (Lezen en Woordenschat Spreken) is er sprake van een significant effect. We concluderen dat er een duidelijk verschil is in vaardigheidsniveau tussen de formatiegewichten 1.00 en 1.90, waarbij formatiegewicht 1.25 een tussenpositie inneemt.

Op basis van de formatiegewichten zijn schoolscores berekend en zijn de scholen ingedeeld in drie strata, die in grote lijnen de samenstelling van de schoolbevolking representeren (zie hoofdstuk 2). Voor de variabele stratum is het beeld duidelijk. Na controle voor formatiegewicht bestaat er alleen voor het onderwerp Spreken een onderscheidend verschil. Stratum 2 vertoont een significant negatief effect ten opzichte van de beide andere strata. Waarom uitgerekend alleen voor Spreken de leerlingen uit stratum 2 minder presteren, is geen plausibele verklaring voor. Deze uitkomsten betekenen dat bij gelijkblijvend formatiegewicht leerlingen uit de drie strata geen betere prestaties leveren. Als op een school veel leerlingen met een sociaal economische achterstand zitten heeft dat extra nadelige uitwerking op de prestaties voor Engels.

Effectgrootten voor leerlingkenmerken en peilingsjaar



Het effect van geslacht

Over het algemeen liggen de scores van de jongens op een hoger niveau dan die van de meisjes. Slechts in twee gevallen – Woordenschat Spreken en Woordenschat Lezen – is dit effect ook significant. Bij het onderwerp Hanteren van een woordenboek is sprake van een significant positief effect voor meisjes ten opzichte van jongens. De effectgrootten zijn echter steeds klein.

Het effect van leertijd

Op grond van hun leeftijd zijn de leerlingen in jaargroep 8 verdeeld in reguliere en vertraagde leerlingen. De reguliere leerlingen zijn vooral de leerlingen die gelet op hun leeftijd thuishoren in jaargroep 8, maar ook de leerlingen die jonger zijn worden tot deze groep gerekend. De andere leerlingen hebben, om welke reden dan ook, in hun schoolloopbaan vertraging opgelopen.

De vertraagde leerlingen (17% van de hele populatie) presteren duidelijk minder goed dan leerlingen die vlot de basisschool doorlopen. Voor alle onderwerpen is er sprake van een significant negatief effect, waarbij de effectgrootten over het algemeen als matig aangeduid kunnen worden. Voor Woordbegrip en Woordenschat Lezen is de effectgrootte wat kleiner, voor Uitspraak relatief het grootst. Ter illustratie: het verschil in prestaties op de vaardigheidsschaal voor Lezen bedraagt 30 punten, voor Uitspraak 31 punten, voor Luisteren 26 punten; voor Woordbegrip en Woordenschat Lezen respectievelijk 13 en 14 punten.

Het effect van afnamejaar

Het effect van afnamejaar kan worden opgevat als een resultante van verschillende ontwikkelingen binnen het onderwijs en eveneens van tendensen in een vakgebied. Voor twee onderwerpen wordt een significant negatief effect gevonden voor 1996 ten opzichte van 1991, te weten Uitspraak en Hanteren van een woordenboek. Bij de andere onderwerpen vinden we geen verschil in prestaties op basis van afnamejaar. Het is onnodig te spreken van een negatieve ontwikkeling over de volle breedte van het vaardigheidsniveau van de leerlingen in de Engelse taal. Eerder dringt de conclusie zich op dat het algehele taalvaardigheidsniveau stabiel is gebleven, maar dat voor twee specifieke vaardigheden een verontrustende ontwikkeling zich lijkt af te tekenen. Met name de kwaliteit van de uitspraak, als belangrijk fundament voor toekomstig gebruik van het Engels in communicatieve situaties, is in het geding. Geconstateerd moet worden dat de aandacht voor deze onderwerpen zichtbaar in de afgelopen jaren sterk is verminderd.

Het effect van de methode

Het effect van de methode voor Engels op de taalvaardigheid van de leerlingen is in de eerste balans (Vinjé, 1993) bepaald op het niveau van methode-categorieën. Een onderscheid is gemaakt in overwegend communicatieve methoden (Engels in het basisonderwijs, Units, Walkie Talkie, No Problem, English Spoken), overwegend grammaticale methoden (Say it in English, Ready Steady Go!, Ticket to Britain, Now for English) en methoden die een mengvorm zijn van voornoemde typen methoden (Real English, Junior Contact). Het methodespectrum voor Engels in het basisonderwijs is slechts in geringe mate

veranderd sinds de invoering van Engels in het basisonderwijs in 1986. Pas aan het eind van de jaren negentig schuiven de zogenaamde tweede generatie methoden Engels de scholen in. De bestaande methode-indeling heeft een pregnant bezwaar, namelijk dat het differentiële effect van individuele methoden niet zichtbaar wordt gemaakt. Communicatieve methoden zijn niet allemaal gelijk en leiden niet in gelijke mate tot een bepaald taalvaardigheidsniveau. De beperkte steekproefomvang in combinatie met het brede scala aan methoden maakt het aantal waarnemingen per methode echter te gering voor een zinvolle vergelijking op het niveau van individuele methoden.

In dit peilingsonderzoek heeft slechts 5% van de leerlingen les gekregen met een grammaticale methode, terwijl respectievelijk 37% en 58% van de leerlingen Engels met een mengvorm of communicatieve methode kreeg. Op categorieniveau is het effect van type methode gering. Grammaticale methoden zijn in vergelijking met communicatieve methoden effectiever voor de vaardigheden Spreken, Uitspraak en Woordenschat Lezen en minder effectief voor de vaardigheid Lezen. Grammaticale methoden onderscheiden zich voor geen enkele vaardigheid van methoden die als mengvorm worden gezien. Ook ten opzichte van communicatieve methoden onderscheiden de mengvorm-methoden zich niet, met uitzondering van de vaardigheid Spreken. Het is op zijn minst merkwaardig dat methoden die communicatief gericht worden gezien juist op de vaardigheid Spreken negatief scoren ten opzichte van de beide andere categorieën methoden.

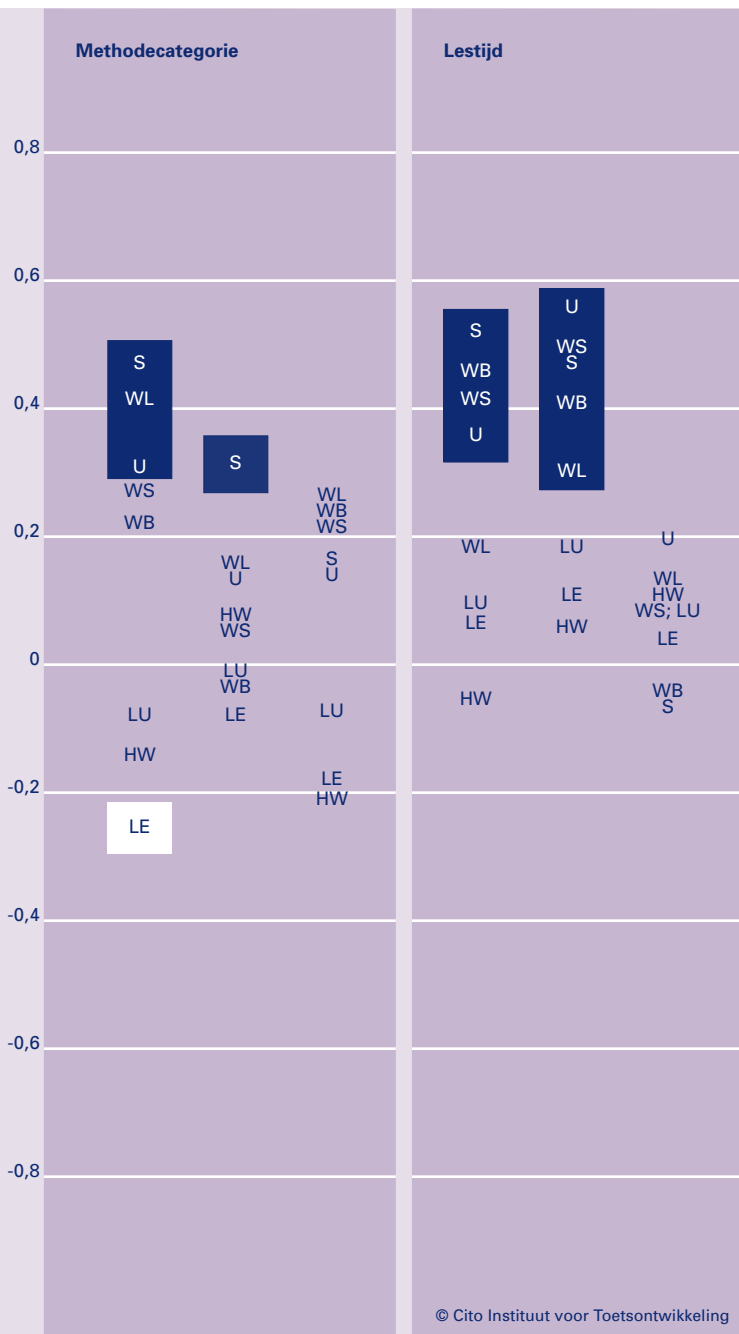
Sommige leraren geven aan dat zij de methode in zijn geheel volgen, andere dat zij bepaalde onderdelen weglaten. Onderzocht is ook of de mate waarin leraren zeggen de methode te volgen van invloed is op het prestatieniveau van de leerlingen. Dit blijkt echter geen effect te hebben.

Lestijd

Tenslotte is nagegaan of lestijd van invloed is op het niveau van de verschillende vaardigheden. Leraren van de jaargroepen 6, 7 en 8 hebben aangegeven hoeveel tijd per week zij aan Engels besteden. Voor het bepalen van de totale lestijd is de opgegeven tijd voor de leerjaren 6 en 7 met factor 40 vermenigvuldigd en – vanwege het tijdstip van de peiling – voor jaargroep 8 met factor 35. Bij de indeling van de scholen is gestreefd naar een gelijkmatige verdeling over de categorieën weinig, gemiddeld en veel. Er is sprake van weinig lestijd wanneer de totale tijd minder bedraagt dan 3200 minuten (ongeveer 53 uur) en van veel lestijd wanneer de totale lestijd meer bedraagt dan 3900 minuten (65 uur). De tussenliggende categorie duiden we aan als gemiddeld.

We vinden geen verschillen tussen de gemiddelde lestijd en relatief veel lestijd. Wel onderscheiden deze beide niveaus zich duidelijk in positieve zin van de categorie relatief weinig lestijd. Voor de vaardigheden Spreken, Woordenschat Spreken, Uitspraak en Woordbegrip is er steeds sprake van een positief en matig effect voor gemiddeld of meer lestijd. Een additioneel positief effect voor Woordenschat wordt gevonden in de vergelijking tussen veel en weinig lestijd. Het vasthouden aan de reguliere lestijd voor Engels heeft dus zeker voor een aantal vaardigheden een positief effect.

Effectgrootten voor enkele onderwijskenmerken



Effect-grootte

gram/comm meng/comm gram/meng gem/weinig veel/weinig veel/gem

- Positief significant effect ($p < .05$)
- Negatief significant effect ($p < .05$)

Significante effecten met effectgrootte $< \text{abs}(0.2)$ zijn verwaarloosd

- | | | |
|---------------------------|-------------------------|---------------------------|
| LU = Luisteren | U = Uitspraak | WB = Woordbegrip |
| S = Spreken | LE = Lezen | HW = Hanteren woordenboek |
| WS = Woordenschat Spreken | WL = Woordenschat Lezen | |



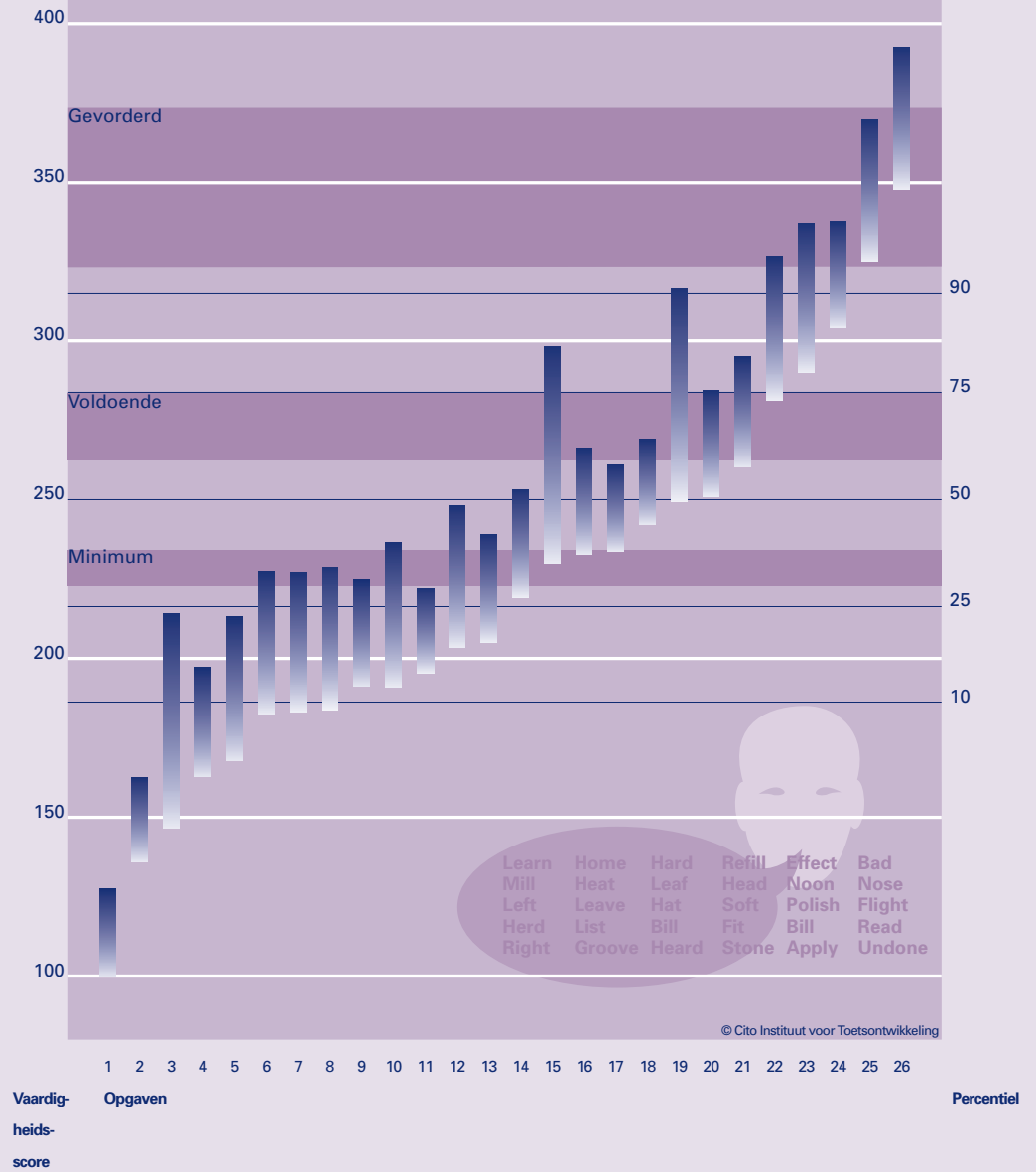
BIJLAGEN

Bijlagen



BIJLAGE I TOELICHTING BIJ DE AFBEELDING

De vaardigheidsschaal bij het onderwerp Engels: woordenschat spreken



- Learn
- Home
- Hard
- Refill
- Effect
- Bad
- Mill
- Heat
- Leaf
- Head
- Noon
- Nose
- Left
- Leave
- Hat
- Soft
- Polish
- Flight
- Herd
- List
- Bill
- Fit
- Bill
- Read
- Right
- Groove
- Heard
- Stone
- Apply
- Undone

Standaarden

Goed

Matig

Onvoldoende

Beheersings-niveau

90

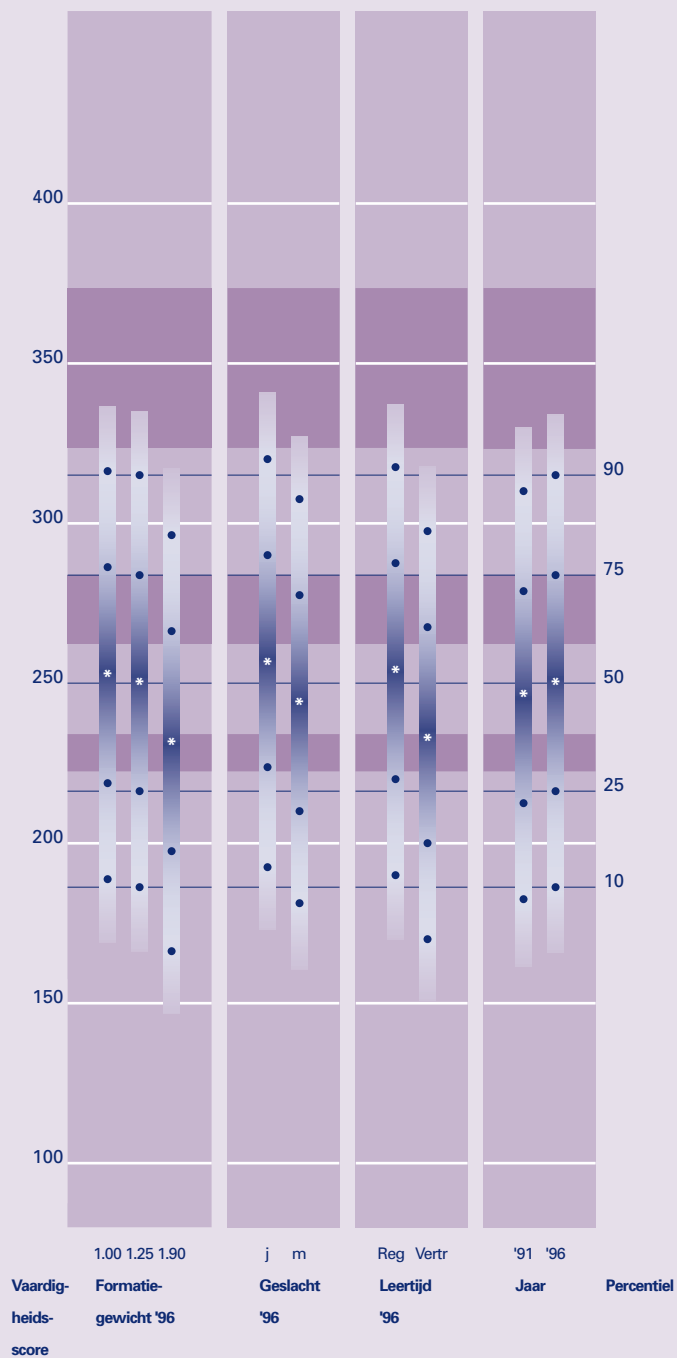
75

* 50

25

10

Percentiel-aanduidingen



Bij de beschrijving van de resultaten van de leerlingen op de verschillende onderwerpen wordt steeds gebruikgemaakt van een vaardigheidsschaal. Omdat deze afbeelding toch tamelijk complex is, geven we een nadere toelichting.

Als voorbeeld van een vaardigheidsschaal kiezen we voor de afbeelding van de vaardigheidsschaal bij het onderwerp Woordenschat Spreken (zie par. 4.3). In het linkerdeel van de afbeelding is opgenomen:

- de vaardigheidsschaal met de verdeling in de leerlingpopulatie;
- de moeilijkheidsgraad van een aantal opgaven;
- het niveau van de standaarden Minimum en Voldoende en Gevorderd.

In het rechterdeel van de afbeelding worden de vaardigheidsverdelingen van enkele groepen leerlingen vergeleken. Het betreft de vaardigheidsverdelingen in 1996 voor de formatiegewichten 1.00, 1.25 en 1.90, voor jongens en meisjes, voor reguliere en vertraagde leerlingen in jaargroep 8 en voor de peilingsjaren 1991 en 1996.

De vaardigheidsschaal en de verdeling in de leerlingpopulatie

De vaardigheidsschalen zijn geconstrueerd met behulp van zogenaamde itemresponsmodellen. De aanname is dat de vaardigheid die met een schaal wordt gemeten, in de populatie bij benadering normaal verdeeld is. De maatverdeling op de schaal is vrij te kiezen. Het landelijk gemiddelde voor de leerlingpopulatie in jaargroep 8 in het peilingsjaar 1996 is op 250 gesteld en de standaardafwijking op 50. De afbeelding toont de vaardigheidsschaal tussen de vaardigheidsscores 100 en 400 en heeft daarmee een bereik van drie standaardafwijkingen boven en beneden het gemiddelde van 250. Op de schaal zijn enkele percentielen afgebeeld. Deze geven aan hoeveel procent van de leerlingen in de populatie de betreffende of een lagere vaardigheidsscore heeft. Zo ligt percentiel 25 op vaardigheidsscore 216, hetgeen betekent dat 25% van de leerlingen in jaargroep 8 in 1996 een vaardigheidsscore van 216 of lager heeft.

De moeilijkheidsgraad van een aantal opgaven

De moeilijkheidsgraad van een opgave duiden we vaak aan met de p-waarde. Een p-waarde van 0.80 betekent dat 80% van de leerlingen de opgave goed heeft opgelost. Een opgave met een p-waarde van 0.50 is dan moeilijker omdat nu slechts de helft van de leerlingen de opgave goed heeft beantwoord.

De moeilijkheidsgraad van een opgave is echter niet voor alle leerlingen gelijk. Over het algemeen zal gelden dat naarmate een leerling een onderwerp beter beheerst, hij of zij een grotere kans heeft om een opgave over dat onderwerp goed te beantwoorden. Die relatie wordt voor een aantal voorbeeldopgaven in de figuur afgebeeld met een verticale balk. De voorbeeldopgaven zelf zijn steeds naast de figuur afgedrukt.

De balk begint onderaan op het punt dat de kans om die opgave goed te maken 0.5 is. Naarmate een opgave moeilijker is, zal dat punt steeds hoger op de schaal komen te liggen. De vaardigheid van de leerlingen moet dan immers groter zijn om nog met een kans van 0.5 de opgave goed te maken. De opgaven zijn dus gerangschikt naar moeilijkheidsgraad met links de gemakkelijkste opgave en rechts de moeilijkste. De balk eindigt op het punt dat de kans op het correct beantwoorden van een opgave 0.8 is. Het donkerder worden van de balk symboliseert de toename in de kans om de opgave goed te maken.

Aan de hand van deze balk onderscheiden we drie niveaus van beheersing van een opgave:

- We spreken van goede beheersing wanneer de kans op een goed antwoord groter is dan 0.8. De leerling heeft dan een vaardigheidsscore die hoger ligt dan de afgebeelde balk.
- Wanneer de kans op een goed antwoord tussen 0.5 en 0.8 ligt, spreken we van matige beheersing. Dit gebied op de vaardigheidsschaal wordt dus gemarkeerd door de verticale balk.

- Tenslotte spreken we van onvoldoende beheersing van een opgave wanneer de kans op een goed antwoord kleiner is dan 0.5. Dat gebied ligt dus – zoals ook de legenda laat zien – beneden de balk.

Nemen we als voorbeeld opgave 12. Leerlingen met vaardigheidsscore 219 hebben een kans van 0.5 om die opgave goed te maken. Leerlingen met een lagere vaardigheidsscore beheersen die opgave dus onvoldoende. Als we naar de percentiellijnen kijken, dan zien we dat iets meer dan 25% van de leerlingen een vaardigheidsscore heeft die lager is dan 219. Daaruit mogen we concluderen dat iets meer dan 25% van de leerlingen deze opgave onvoldoende beheerst. Dat betekent niet dat alle leerlingen met een score lager dan 219 die opgave ook altijd fout zullen maken, maar als we deze leerlingen tien van deze opgaven zouden laten maken, zullen ze gemiddeld minder dan de helft goed hebben. Leerlingen met vaardigheidsscore 253 hebben een kans van 0.8 om opgave 12 goed te maken. Leerlingen met deze of een hogere vaardigheidsscore beheersen deze opgave dus goed en zij zullen gemiddeld minder dan twee van de tien opgaven fout maken. Uit de percentiellijnen kunnen we afleiden dat iets minder dan 50% van de leerlingen een hogere vaardigheidsscore heeft en deze opgave dus goed beheerst. Leerlingen met een vaardigheidsscore tussen 219 en 253 beheersen opgave 12 matig. Deze indeling moet overigens niet te zeer verabsoluteerd worden. In dit geval zouden we ook van de gemiddelde leerling kunnen zeggen dat hij of zij de opgave goed beheerst.

Het niveau van de standaarden

Over welke vaardigheden op het gebied van Engels in het basisonderwijs zouden leerlingen in het licht van de kerndoelen aan het einde van het basisonderwijs moeten beschikken? Welke opgaven of opdrachten moeten zij wel of niet kunnen uitvoeren en welk vaardigheidsniveau zouden de leerlingen moeten hebben? Voor een antwoord op deze vraag is een standaardenonderzoek gehouden. Dit onderzoek wordt in hoofdstuk 2 beschreven. Voor dit onderzoek zijn ter zake deskundige beoordelaars uitgenodigd die standaarden hebben vastgesteld voor minimum, voldoende en gevorderd niveau van beheersing. Deze drie standaarden worden in de figuur afgebeeld met donkergetinte horizontale balken. De beoordelaars zullen van mening verschillen over het gewenste niveau. Daarom geven we met een balk de spreiding van oordelen aan van de middelste 50% beoordelaars.

Uit de figuur is nu vrij eenvoudig af te leiden dat de leerlingen op het niveau van de standaard Minimum de eerste 10 à 11 voorbeeldopgaven min of meer goed moeten beheersen. Een drietal opgaven worden dan matig beheerst en vanaf opgave 15 behoeven de opgaven op het niveau van deze standaard niet meer beheerst te worden.

Op het niveau van de standaard Voldoende moeten de leerlingen met uitzondering van opgave 15 de eerste 18 opgaven goed beheersen. Er is dan sprake van matige beheersing van vier opgaven (opgave 15, 19, 20 en 21). De figuur laat vervolgens zien in hoeverre de leerlingen aan het eind van jaargroep 8 deze standaarden bereiken. In dit geval bereikt 70% van de leerlingen de standaard Minimum en ongeveer 30% tot 40% van de leerlingen bereikt de standaard Voldoende. Zoals in hoofdstuk 2 is uiteengezet, zou de standaard Minimum door 90% tot 95% van de leerlingen bereikt moeten worden en de standaard Voldoende door 70% tot 75% van de leerlingen. Beide standaarden worden dus door te weinig leerlingen in het basisonderwijs bereikt. De

beoordelaars zijn duidelijk van mening dat de Woordenschat Spreken op onvoldoende niveau wordt gerealiseerd. Aan de hand van de gegeven voorbeeldopgaven kan de lezer voor zichzelf nagaan in hoeverre hij of zij deze conclusie gerechtvaardigd vindt.

De standaard Gevorderd geeft het niveau aan en daarmee ook de opgaven die de kerndoelen voor het basisonderwijs overschrijden. In dit geval geldt dat volgens de beoordelaars voor de laatste twee voorbeeldopgaven.

De vaardigheidsverdelingen van enkele groepen leerlingen

In het rechterdeel van de figuur zijn vaardigheidsverdelingen voor verschillende groepen leerlingen afgebeeld in de peiling van 1996. Het gaat hierbij om verdelingen, waarbij niet wordt gecorrigeerd voor andere mogelijk van invloed zijnde factoren.

De figuur staat ons toe de prestaties van de leerlingen met de formatiegewichten 1.00, 1.25 en 1.90 te vergelijken, de prestaties van jongens en meisjes te vergelijken, van reguliere en vertraagde leerlingen en van leerlingen in de verschillende jaren te vergelijken. Zoals de legenda aangeeft, worden voor iedere groep vijf percentielpunten op de vaardigheidsschaal afgebeeld.

De gemiddelde vaardigheidsscore van een groep (percentiel 50) is met een wit sterretje aangegeven.

In dit geval leert de figuur ons bijvoorbeeld dat de gemiddelde vaardigheidsscore van de 1.00-leerlingen iets meer dan 250 is, voor de 1.25-leerlingen is de gemiddelde vaardigheidsscore 250 en de gemiddelde score van de 1.90-leerlingen ligt op 232.

Het verschil in vaardigheid tussen de verschillende groepen leerlingen kunnen we concretiseren aan de hand van de voorbeeldopgaven. De gemiddelde 1.00-leerling beheerst bijvoorbeeld de eerste 14 opgaven goed, terwijl de gemiddelde 1.90-leerling 10 opgaven goed beheerst. Verder is uit de figuur af te leiden dat bijna 50% van de 1.00-leerlingen boven de ondergrens van de standaard Voldoende scoort, terwijl dat niveau door iets meer dan 25% van de 1.90-leerlingen wordt bereikt.

Ook zien we een verschil tussen jongens en meisjes, waarbij jongens gemiddeld iets hoger scoren dan meisjes. De figuur laat een groot verschil zien tussen reguliere en vertraagde leerlingen in jaargroep 8. Het verschil tussen de beide peilingsjaren is minimaal.



LITERATUUR

Besluit kerndoelen basisonderwijs (1993). 's-Gravenhage, Sdu.

Edelenbos, P. (1990). Leergangen voor Engels in het basisonderwijs vergeleken. Proefschrift Rijksuniversiteit Groningen. Groningen: RION.

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (1998). Kerndoelen basisonderwijs 1998. Over de relatie tussen de algemene doelen en kerndoelen per vak. Den Haag, Sdu.

Jong, J.H.A.L. de (1989). Domeinbeschrijving en toetsplan voor de periodieke peiling van Engels in het basisonderwijs. Arnhem: Instituut voor Toetsontwikkeling.

Netelenbos, T. (1995). De school als lerende organisatie. Den Haag, Sdu.

SLO (1989). Advies over de voorlopige eindtermen basisonderwijs. Zoetermeer: Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen.

Vinje, M. (red.) (1993). Balans van het Engels aan het einde van de basisschool. Uitkomsten van de eerste peiling Engels einde basisonderwijs. Arnhem, Cito. (PPON-reeks nr. 4.)

COLOFON

- Opdrachtgever: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen
- Ontwerp peiling: Marja Vinje, Willem van Roosmalen, Johan Wijnstra
- Opgaven- en toetsconstructie: Linde van den Bosch, Marion Feddema, Willem van Roosmalen en Marja Vinje in samenwerking met leraren basis- en voortgezet onderwijs
- Coördinatie gegevensverzameling: Johan Wijnstra
- Secretariaat: Joke van Daal en Truus Peters
- Auteurs: Peter Edelenbos en Frank van der Schoot
- Psychometrische analyses: Huub Verstralen
- Analyse vragenlijsten: Marja Vinje
- Bureauredactie: Truus Peters
- Grafische vormgeving: Grafische dienst Cito, Marianne Brouwer
- Ontwerp grafieken en advies: leesTeken, Jan Kamies
- DTP-opmaak: Grafische dienst Cito, Ron Egbers
- Fotografie: Reinier Gerritsen
- Druk- en bindwerk: Tamminga Siegers

Artikelnummer 57622

© Citogroep Arnhem 2000. Auteursrecht voorbehouden.

Niets uit dit werk mag zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de Citogroep worden openbaar gemaakt en/of verveelvoudigd door middel van druk, fotokopie/reprografie, scanning, computersoftware of andere elektronische verveelvoudiging of openbaarmaking, microfilm, geluidskopie, film- of videokopie of op welke wijze dan ook.