

# **Opvattingen van leerkrachten over Engels in het basisonderwijs en vroeg vreemdetalenonderwijs in het Engels**

Een vergelijkend onderzoek naar VVTO-leerkrachten en niet-VVTO-leerkrachten

<b>Naam:</b>	Loes van den Heuvel
<b>Studentnummer:</b>	s4381998
<b>Opleiding:</b>	BA, Taalwetenschap
<b>Datum:</b>	27-07-2016
<b>Eerste begeleider:</b>	Claire Goriot
<b>Tweede begeleider:</b>	Roeland van Hout

## Inhoudsopgave

Abstract	1
Inleiding	1
Engels in het basisonderwijs in Nederland	2
Vroeg vreemdetalenonderwijs in Nederland	4
Opvattingen van leerkrachten	5
Aandachtspunten VVTO	7
Huidig onderzoek	8
Methode	12
Participanten	12
Vragenlijst	12
Procedure	16
Data-analyse	17
Resultaten	18
Deelvraag 1	18
Deelvraag 2	20
Deelvraag 3	24
Deelvraag 4	29
Discussie	33
Beperkingen	38
Aanbevelingen voor de praktijk	40
Conclusie	42
Literatuurlijst	43
Bijlagen	47
Bijlage 1: Vragenlijst	47

## **Abstract**

Er is een verschuiving plaats aan het vinden in het basisonderwijs wat betreft het onderwijzen van Engels: het wordt steeds vroeger aangeboden. In dit onderzoek werd met vragenlijsten onderzocht hoe leerkrachten op VVTO-scholen en niet-VVTO-scholen (reguliere scholen) hier tegenover staan. De onderzoeksresultaten laten zien dat leerkrachten van deze verschillende typen scholen op wat betreft de negatieve kanten van VVTO-Engels verschillen in hun opvattingen, maar op andere componenten niet (altijd). Over het algemeen zijn leerkrachten van beide type scholen positief over EIBO en VVTO-Engels. Wanneer er tussen beide typen docenten verschillen gevonden worden, zijn VVTO-docenten positiever. Verder blijkt het dat er niet altijd een relatie bestaat tussen de taalvaardigheid in het Engels van de docent en de opvattingen tegenover VVTO en EIBO. Dit verband is er wel tussen de taalvaardigheid en de positieve kanten van EIBO en het onderwijzen van VVTO-Engels. Ook is er een verband gevonden tussen de eigen inschatting van de taalvaardigheid in het Engels van de leerkracht en de eigen inschatting van de vakdidactische vaardigheid in het geven van Engels.

## **Inleiding**

De Engelse taal is niet meer weg te denken in ons dagelijks leven. De taal heeft sinds het eind van de 18<sup>e</sup> eeuw een opmars gemaakt (Wilhelm, 2005) en is vooral na de Tweede Wereldoorlog een grote rol gaan spelen in Europa (Eurydice Studies, 2001). Het Engels wordt gezien als een van de belangrijkste en nuttigste talen in Europa en daarbuiten (Europese Commissie, 2012). De vreemde taal die in Europa het meest wordt onderwezen is dan ook het Engels. Daarna volgt Duits, Frans en Spaans (Corda, Philipsen & de Graaff, 2014; Herder & de Bot, 2005). In alle Europese landen, met uitzondering van Ierland en het Schotse deel van Groot-Brittannië, is op basisscholen het onderwijzen van ten minste één vreemde taal verplicht (Eurydice Studies, 2001). Veelal begint dit onderwijs in een vreemde taal tegen het einde van het primair onderwijs. In Luxemburg, Noorwegen en Oostenrijk begint dit als leerlingen 6 jaar oud zijn en in Italië als leerlingen 7 jaar oud zijn (Herder & de Bot, 2005). In enkele landen, zoals Estland, Finland, Zweden en ook Nederland zijn scholen tot op zekere hoogte vrij om te kiezen vanaf welke klas/leerjaar ze lessen in een vreemde taal introduceren (Eurydice Studies, 2005).

Een groot deel van de basisscholen in Nederland geeft vanaf groep 7 les in het Engels (Thijs, Tuin & Trimbos, 2011). Er is echter een verschuiving aan het plaatsvinden. Op verschillende scholen vinden er al lessen in het Engels plaats vanaf groep 1. Dit heeft niet alleen gevolgen voor de leerlingen, maar ook voor de leerkrachten. Zij zullen deze vorm van onderwijs immers uit moeten voeren. In dit onderzoek zal ingegaan worden op de opvattingen van basisschoolleerkrachten over twee verschillende vormen van het geven van Engels op de basisschool.

In de inleiding zal er eerst een schets worden gegeven van het Engels in het basisonderwijs (EIBO) in Nederland en de opkomst van het vroege vreemdetalenonderwijs in het Engels (VVTO-Engels) in Nederland. Daarna zal er ingegaan worden op de kern van dit onderzoek, namelijk wat de opvattingen van basisschoolleerkrachten wat betreft VVTO-Engels en EIBO volgens eerder onderzoek zijn. Ten slotte zal er in de inleiding ingegaan worden op enkele aandachtspunten van het vroeg vreemdetalenonderwijs. Het einde van de inleiding zal toewerken naar het huidige onderzoek, waarin ook de onderzoeksvraag en deelvragen zullen worden toegelicht.

### *Engels in het basisonderwijs in Nederland*

In het eind van de 18<sup>e</sup> eeuw was er in Nederland nog weinig kennis van het Engels (Wilhelm, 2005). Voor 1800 was het Engels louter handig voor handel met Engeland. In de laatste jaren van de 18<sup>e</sup> eeuw werd er voor het eerst Engelse les gegeven (Wilhelm, 2005). In de eerste helft van de 19<sup>e</sup> eeuw groeide de interesse voor het leren van het Engels. Na 1800 is het lesgeven van Engels verder uitgebreid (Wilhelm, 2005). Dit kwam vooral door economische, sociale en culturele veranderingen als het uitvinden van de telegraaf en telefoon. Het Engels werd steeds belangrijker in de handel met verschillende landen. Ook cultureel gezien begon het Engels een grote rol te spelen. In 1863 werd het Engels verplicht op de Hogere Burger School, de hogere middelbare scholen (Wilhelm, 2005). Na de Tweede Wereldoorlog kwam er een nieuwe boost in het leren van vreemde talen. Dit kwam vooral door het ontstaan van de Europese Unie (Eurydice Studies, 2001).

Het vak Engels is in Nederland sinds 1986 verplicht in het basisonderwijs en vanaf 1984 ook op de Pabo, de opleiding voor basisschoolleerkrachten (Herder & de Bot, 2005). In 1993 werden er kerndoelen voor het Nederlandse basisonderwijs geïntroduceerd (Herder & de Bot, 2005; Lobo, 2013). In de kerndoelen voor het Engels in 1993 staat beschreven dat het geven van Engels vooral bedoeld is om kinderen al vroeg vertrouwd te laten raken met een

vreemde taal en aandacht te schenken aan de functie van Engels als belangrijke internationale taal. Deze internationale functie van het Engels is door de jaren heen steeds belangrijker geworden (Geurts & Hemker, 2012). Daarnaast zijn de kerndoelen voor Engels in het Basisonderwijs (Thijs et al., 2011) gebaseerd op een communicatieve benadering en opgedeeld in drie domeinen: mondeling, auditief en geschreven (Lobo, 2013).

Er kan een onderscheid gemaakt worden in vier categorieën wat betreft Engels dat op de basisschool gegeven wordt:

- Standaard Engels in het basisonderwijs (EIBO): Engels wordt alleen in groep 7 en 8 gegeven.
- Vroeg EIBO: Engels wordt vanaf groep 5 of 6 gegeven.
- Vroeg vreemdetalenonderwijs (VVTO): Engels wordt vanaf groep 1 gegeven. Dit betreft maximaal 15% van de totale lestijd.
- Tweekalig Primair Onderwijs (TPO): Engels wordt vanaf groep 1 gegeven. Dit betreft 30% tot 50% van de totale lestijd.

Wat betreft het TPO loopt er op dit moment een pilot (EP-Nuffic, 2016a). In dit onderzoek wordt echter alleen aandacht besteed aan EIBO en VVTO.

Er bestaan nog steeds grote verschillen in het onderwijs in het Engels op de basisschool, mede omdat er in 1986 geen formeel startmoment is vastgelegd binnen de basisschool voor het geven van Engels. Scholen zijn vrij in keuzes zoals de leerjaren waarin ze Engels aanbieden, de didactiek die gehanteerd wordt, de leerkrachten die Engels verzorgen en de tijd die ze aan Engels besteden. Het meest gangbare startpunt voor het geven van Engels is groep 7 (Lobo, 2013; Thijs et al., 2011). Dit is namelijk het geval op 66% van de basisscholen (Thijs et al., 2011). Zoals hierboven aangegeven wordt dit EIBO genoemd. Er is echter gestaag een verandering plaats aan het vinden, die inhoudt dat scholen steeds vroeger Engels gaan aanbieden. Ter indicatie: in 2004 waren er 44 scholen die VVTO aanboden (Thijs et al., 2011), in 2012 650 scholen (Geurts & Hemker, 2012) en dit aantal is uitgegroeid tot meer dan 1000 scholen in 2016, waarvan de meeste scholen Engels als vreemde taal aanbieden (EP-Nuffic, 2016b).

Naast het beginpunt van het aanbieden van Engels is er ook qua tijd veel verschil wat betreft het Engels in het basisonderwijs. Bodde-Alderlieste (2005) gaf aan dat geen enkele school de aanbevolen 80-100 uur per jaar haalt. Volgens de Periodieke Peiling van het

Onderwijsniveau (PPON) (Geurts & Hemker, 2012) geven de meeste scholen 31 tot 45 minuten (41% van de scholen) of 46 tot 60 minuten (31% van de scholen) per week Engels in groep 8. Ook Thijs et al. (2011) en Oostdam (2009) noemen deze aantallen minuten als gemiddelde per week voor Engels in het basisonderwijs. Omdat dit een gemiddelde is, zijn er ook scholen die minder (16%) of meer (12%) minuten Engels aanbieden per week (Geurts & Hemker, 2012). Vanwege het verschil in het aantal weken waarin Engels gegeven wordt kan het totale aantal uren Engels zo variëren van minder dan 20 uur tot meer dan 60 uur per jaar (Geurts & Hemker, 2012).

### *Vroeg vreemdetalenonderwijs in Nederland*

In 2002 riepen regeringsleiders tijdens de Raad van Ministers in Barcelona op tot verdere actie om het niveau van meertaligheid in Europa te verbeteren (Barcelona European Council, 2002). Dit wilden ze vooral bewerkstelligen door scholieren vanaf jonge leeftijd in ten minste twee talen naast de moedertaal te onderwijzen. In het basisonderwijs moest er daarom eerder begonnen worden met onderwijs in een vreemde taal. De Nederlandse overheid heeft zich hierbij aangesloten. Oud-Minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap Maria van der Hoeven heeft daarom in 2005 het Nederlands Activiteitenprogramma Moderne Vreemde Talen in gang gezet (Wijnhoven & Molenaar, 2006). In 2005 werden ook de herziene kerndoelen voor het basisonderwijs geformuleerd, die in 2006 werden ingevoerd. Bij deze kerndoelen werden tussendoelen en leerlijnen geformuleerd voor alle groepen van de basisschool.

De belangrijkste reden voor de plannen van o.a. het Ministerie en de Onderwijsraad is economisch van aard: *‘Europese burgers hebben internationale kennis en vaardigheden nodig om te functioneren in veelal multi-etnische samenlevingen en een mondiale economie’* (Onderwijsraad, 2008, p. 11). De Europese Commissie (2004) noemt als voordelen van VVTO onder andere betere L1-vaardigheden, maar ook een goede houding tegenover andere talen, mensen en culturen. Geografisch gezien heeft Nederland een grote afhankelijkheid van internationale betrekkingen. De meeste Nederlanders wonen nog geen 175 kilometer van een taalgrens of de Noordzee (Onderwijsraad, 2008). Ook in de internationaliseringagenda voor het onderwijs 2006-2011 pleit de Onderwijsraad (2005) voor aandacht voor internationalisering van het curriculum vanaf de basisschool tot en met hoger onderwijs. Dat betekent dat internationale kennis en vaardigheden onderdeel moeten uitmaken van elk curriculum. Iedere burger moet zich idealiter kunnen uiten in ten minste twee vreemde talen.

Een van deze twee vreemde talen moet een gemeenschapstaal zijn (Thijs et al., 2011). Daarnaast noemt ook het Platform 2032 (2016) dat kinderen in groep 1 al met Engels moeten beginnen, omdat het onmisbaar wordt geacht voor toegang tot de wereld. Het Platform noemt als verdere redenen voor het vroeg aanbieden van Engels dat de taalvaardigheid van kinderen erop vooruit gaat en dat ze op vroege leeftijd makkelijk een tweede taal leren.

Omdat het kind op vier- of vijfjarige leeftijd nog niet bezig is met grammaticale structuren, wordt de vreemde taal op vroege leeftijd (in groep 1) vooral spelenderwijs geleerd door deze te gebruiken door o.a. het zingen van liedjes en voorlezen. Dit wordt ook wel Content en Language Integrated Learning (CLIL) genoemd (Herder & de Bot, 2005).

Taalkundigen zijn het erover eens dat het leren van een tweede taal op jonge leeftijd positief van invloed kan zijn op de cognitieve en taalkundige ontwikkeling van leerlingen, mits de omstandigheden goed zijn (Onderwijsraad, 2008). Zo toonden Verspoor, Schuitemaker-King, van Rein, de Bot & Edelenbos (2011) aan dat het gebruik van Engels als voertaal bijdraagt aan een hogere en natuurlijke taalbeheersing door (jonge) leerlingen. Ook Goorhuis-Brouwer en de Bot (2010) vonden dat wanneer er vroeg gestart wordt met Engels, kinderen hier profijt van kunnen hebben. Cenoz (2003) vond daarnaast dat leerlingen die op vierjarige leeftijd beginnen met Engels, een hogere motivatie en houding tegenover het Engels hadden in vergelijking met kinderen die op achtjarige en elfjarige leeftijd met Engels beginnen.

### *Opvattingen van leerkrachten*

Er zijn verschillende ontwikkelingen wat betreft vreemdetalenonderwijs aan de gang, waar veel actoren bij betrokken zijn. Leerkrachten zijn hiervan een van de belangrijkste actoren, omdat zij dit onderwijs ten uitvoer zullen moeten brengen. Zij moeten onderwijs op maat kunnen aanbieden en leerlingen kunnen begeleiden (Onderwijsraad, 2008). Er zijn gemengde geluiden te horen van verschillende leerkrachten tegenover EIBO als zowel VVTO.

Groepsleerkrachten zijn in de meeste gevallen verantwoordelijk voor de lessen Engels, ook op VVTO-scholen. In enkele gevallen wordt de groepsleerkracht bijgestaan door een native speaker of vakleerkracht. Het is in Nederland vrij zeldzaam dat een vakleerkracht of (near-)native speaker verantwoordelijk is voor de lessen Engels (Thijs et al., 2011). Of een leerkracht voor het geven van vroeg Engels beter een groepsleerkracht of een vakleerkracht kan zijn, is niet eenduidig te zeggen. Zo geven Nikolov en Mihaljevic Djigunovic (2011) aan dat groepsleerkrachten vaak goed bekend zijn met het curriculum en het omgaan met jonge

leerlingen, maar een minder goede taalvaardigheid in het Engels kunnen hebben. Daartegenover hebben vakleerkrachten vaak een goede taalvaardigheid in het Engels, maar zijn ze bijvoorbeeld minder vaardig in het hanteren van verschillende methodes per leeftijd. Ook Cenoz (2005) kan om soortgelijke redenen geen eenduidig antwoord geven op de vraag of de vakleerkracht of de groepsleerkracht het beste Engels kan geven in Baskenland, waar Engels de derde taal is.

Árva en Medgyes (2000) onderzochten daarnaast het zelfvertrouwen van native speakers versus non-native speakers, waaruit bleek dat native speakers meer zelfvertrouwen hebben in het geven van les in het Engels dan non-native speakers. In de onderwijscontext betekent dit dus dat leerkrachten die een hoger niveau hebben (dus richting native niveau gaan), meer zelfvertrouwen hebben bij het geven van Engels dan leerkrachten die een lager niveau hebben. Deze leerkrachten met een hogere taalvaardigheid in het Engels staan dus sterker in hun schoenen bij het lesgeven en zo kunnen ze hun kennis van de Engelse taal (hopelijk) beter overdragen op leerlingen.

Oostdam (2009) haalt aan dat er rond de periode van de verplichte invoering van EIBO (in 1986) grootschalige operaties werden opgezet om leerkrachten die lesgeven op de Pabo en al werkzame leerkrachten in het basisonderwijs bij te scholen (Carpay, 1990a; 1990b). Toch is er lange tijd niet op alle Pabo's Engels aangeboden (Oostdam, 2009). Ondertussen is dit wel het geval (Thijs et al., 2011), maar is het aanbod zeer divers wat betreft het niveau van de leerkrachten die dit onderwijs verzorgen, tijd die eraan besteed wordt en inhoud (vakdidactiek versus taalverwerving en minor versus regulier programma). Uit de Periodieke Peiling van het Onderwijsniveau uit 2012 (Geurts & Hemker, 2012) en het vakdossier Engels in het basisonderwijs (Thijs et al., 2011) blijkt daarnaast dat maar weinig leerkrachten die Engels op de Pabo hebben gehad, tevreden te zijn over de omvang en inhoud van het Engels op de Pabo. Zo geven ze aan dat de Pabo maar een kleine bijdrage heeft geleverd aan onder andere mondelinge en schriftelijke taalvaardigheid en vakdidactische kennis van het Engels.

Wat betreft nascholing blijkt volgens Thijs et al. (2011) dat maar een vijfde van de respondenten de afgelopen tien jaar nascholing voor Engels heeft gevolgd. Vooral leerkrachten op reguliere scholen of scholen waar vroeg EIBO wordt aangeboden, volgen weinig nascholing. Van leerkrachten die lesgeven op een VVTO-school, heeft ongeveer de helft nascholing gevolgd. De leerkrachten die nascholing hebben gevolgd, waren hier wel zeer positief over.



Vroeg beginnen met onderwijs in Engels wordt nog niet door alle leerkrachten een goed idee gevonden. Geurts en Hemker (2012) concludeerden dat 41% van de leerkrachten het eens is met Engels aanbieden in groep 1. 40% vindt dat Engels vanaf jaargroep 5 moet worden aangeboden. In tegenstelling tot wat Geurts en Hemker (2012) concludeerden, vond slechts 41% van de leerkrachten volgens Thijs et al. (2011) dat alle scholen Engels vanaf de onder- of middenbouw moesten geven. Daarentegen zijn wel veel leerkrachten zijn positief over VVTO. 75% vindt dat VVTO-Engels aansprekend kan zijn voor leerlingen en dan het leuk is/zou kunnen zijn om dit te geven (Thijs et al., 2011). VVTO-leerkrachten vinden bijna allemaal (90%) dat Engels vanaf jaargroep 1 moet worden aangeboden.

De meeste leerkrachten vinden volgens Geurts en Hemker (2012) dat de aandacht die naar Engels gaat, niet ten koste gaat van (Nederlandse) taal en rekenen. In Thijs et al. (2011) vond 92% van de leerkrachten het vak Engels in het basisonderwijs belangrijk. Ook vinden veel leerkrachten (ongeveer 90%) dat het leuk is om Engels (in het basisonderwijs) te geven en dat Engels leerlingen aanspreekt (Thijs et al., 2011).

Wat betreft de eigen beheersing van het Engels geven de meeste leerkrachten aan dat de taalkennis van het Engels geen probleem is (Thijs et al., 2011). Ongeveer 29% zegt, naar eigen inschatting van hun taalvaardigheid, B2-niveau te beheersen en 49% B1-niveau. Deze niveaus zijn opgesteld volgens het Europees Referentiekader (Europese Unie en Raad van Europa, 2004-2013). Daarnaast zeggen 22% van de leerkrachten volgens Thijs et al. (2011) B1-niveau niet te halen. Volgens experts is niveau B1 nodig om Engels te doceren en is B2-niveau wenselijk (Hbo-raad, Vereniging van Hogescholen, 2012). Wat betreft vakdidactische kennis vinden meer leerkrachten dat hun kennis onvoldoende is. Driekwart van de leerkrachten geeft in Thijs et al. (2011) aan dat ze onvoldoende op de hoogte zijn van vakdidactische ontwikkelingen. Een verklaring die in Thijs et al. (2011) wordt genoemd is de geringe deelname aan nascholingsactiviteiten.

### *Aandachtspunten VVTO*

Het invoeren van het VVTO is volgens velen een goede stap, maar er zijn ook enkele aandachtspunten en bedenkingen betreffende deze vorm van Engels onderwijs.

Zo is een van de bedenkingen dat aandacht voor het Engels ten koste kan gaan van het Nederlands. Verschillende onderzoeken spreken dit echter tegen. Zo noemt de Onderwijsraad in het advies Internationale leerwegen en het internationale baccalaureaat (2006) dat twee- of meertaligheid geen schadelijke consequenties heeft voor de moedertaal van kinderen.

Goorhuis-Brouwer en de Bot (2005) vinden dat het Nederlands niet lijdt onder het aanbieden van Engels op vroege leeftijd. Uit onderzoek uit o.a. Duitsland (Kersten, Imhoff & Sauer, 2002), Bulgarije (Charkova, 2003), België (Briquet, 1996) en Engeland (Yelland, Pollard & Mercuri, 1993) blijkt dat ook dat moedertalen niet lijden onder het volgen van vreemdetaalonderwijs op jonge leeftijd.

Ook kunnen leerkrachten bang zijn dat leerlingen met dyslexie niet profiteren van het VVTO-onderwijs (Berkel, Wiers, & Hoeks-Mentjens, 2007). De Bree en Unsworth (2014) vonden echter dat tweetalig voortgezet onderwijs wat betreft de Engelse taalverwerving ook voor dyslectici positieve uitwerkingen heeft ten opzichte van dyslectische eentalige scholieren. Van Berkel (2001) haalde ook aan dat het goed is om dyslectische leerlingen al (vroeg) in het basisonderwijs met Engels aan de slag te laten gaan om grotere problemen in het vervolgonderwijs te voorkomen. Een specifieke aanpak is hier wel van belang, omdat dyslectische leerlingen moeite hebben met verschillende aspecten van het taalverwervingsproces, zoals het horen van verschil tussen verschillende klanken (Schoots-Wilke, 2002).

Een andere thuistaal dan het Nederlands wordt ook genoemd als barrière voor het vroeg leren van een vreemde taal (Baker, 1993; Baker, 1995). Ook dit wordt echter door verschillende onderzoeken tegengesproken (Baker, 1995; Broekhof, 2007; Goorhuis-Brouwer & de Bot, 2005). Anderstalige leerlingen profiteren volgens deze onderzoeken niet minder van het Nederlandse taalaanbod als ze daarnaast Engels krijgen aangeboden. Ze zouden juist het voordeel hebben dat ze al leerstrategieën ontwikkeld hebben bij het leren van Nederlands als tweede taal.

### *Huidig onderzoek*

Zoals al eerder aangegeven, zal in dit onderzoek de focus liggen op wat de opvattingen van leerkrachten zijn betreffende verschillende vormen van onderwijs in het Engels, te weten Engels in het basisonderwijs (EIBO) en vroeg vreemdetaalonderwijs (VVTO) in het Engels op de basisschool. Meer specifiek zal worden onderzocht of er verschillen zijn tussen de opvattingen van leerkrachten die wél op een VVTO-school werken en leerkrachten die dat niet doen. De leerkrachten die in dit onderzoek niet op een VVTO-school werken, werken op een reguliere school, waar Engels vanaf groep 7 wordt aangeboden. De hoofdvraag van dit onderzoek luidt *‘In hoeverre verschillen de opvattingen van VVTO-leerkrachten en niet-VVTO-leerkrachten wat betreft EIBO en VVTO-Engels in het basisonderwijs?’*.

Deze hoofdvraag zal beantwoord worden op grond van drie deelvragen. De eerste twee deelvragen gaan specifiek in op het verschil tussen VVTO- en reguliere leerkrachten wat betreft hun opvattingen over EIBO en VVTO. De derde deelvraag gaat daarbij verder en kijkt of er een samenhang is tussen de taalvaardigheid van deze leerkrachten en hun opvattingen over EIBO en VVTO. De vierde deelvraag is een aanvulling op de andere vragen en wijkt af van de andere deelvragen en van de hoofdvraag omdat in deze deelvraag alleen gekeken wordt naar de leerkrachten die op een VVTO-school werken. In deze vraag wordt er gekeken of er een verband is tussen de taalvaardigheid van leerkrachten en hun zelfvertrouwen. Deze vraag is opgenomen omdat de verwachting is dat taalvaardigheid een rol kan spelen in de opvattingen die leerkrachten hebben over EIBO en VVTO, maar ook in hun zelfvertrouwen. Mocht dit zo zijn, dan kan in vervolgonderzoek gekeken worden of dit ook voor leerkrachten op reguliere scholen geldt.

De eerste deelvraag luidt:

**(1) Verschillen VVTO-leerkrachten en niet-VVTO-leerkrachten in hun opvattingen wat betreft EIBO?**

In dit geval gaat het dus om wat de opvattingen van leerkrachten zijn wat betreft Engels in groep 7 en 8. Engels in het basisonderwijs is nog steeds de meest voorkomende vorm wat betreft het geven van Engels op de basisschool (Geurts & Hemker, 2012). Omdat dit de meest voorkomende vorm is en omdat zowel leerkrachten die VVTO-Engels geven als leerkrachten die dat niet doen (en op een reguliere school werken), zullen werken op een school die Engels in groep 7 en 8 aanbiedt, is de verwachting dat beide groepen leraren positief zullen zijn over EIBO. Dit komt onder andere ook naar voren uit Thijs et al. (2011), die aangeven dat 92% van de leerkrachten het vak Engels in het basisonderwijs belangrijk vindt.

De tweede deelvraag luidt als volgt:

**(2) Verschillen VVTO-leerkrachten en niet-VVTO-leerkrachten in hun opvattingen wat betreft VVTO-Engels?**

Omdat VVTO-Engels niet op alle scholen wordt gegeven, zal er naar verwachting meer verschil zijn in opvattingen betreffende VVTO tussen de leerkrachten die wel of geen VVTO-Engels geven. Leerkrachten die wel VVTO-Engels geven, zullen positiever zijn tegenover deze vorm van onderwijs, omdat ze het zelf geven, positieve uitkomsten hebben gelezen, positieve resultaten zelf hebben ondervonden tijdens hun lessen of omdat de schoolleiding erg positief is over deze vorm van Engels. Zo vindt 90 % van de VVTO-leerkrachten in Thijs et al. (2011) dat Engels vanaf groep 1 aangeboden moet worden, tegenover 41% van de overige leerkrachten. Leerkrachten die geen VVTO-Engels geven, zullen dus waarschijnlijk minder positief zijn wat betreft hun opvattingen over VVTO-Engels. Dit kan komen omdat hun eigen school het simpelweg niet aanbiedt en ze er dus niet bekend mee zijn, ze het ten koste vinden gaan van het Nederlands, of omdat ze het veel werk vinden om vanuit hun kant bijgeschoold te worden. Ook kunnen er vooroordelen bij de leerkrachten op reguliere scholen heersen die ongegrond zijn, maar die niet tegengesproken worden omdat de leerkrachten op reguliere scholen de praktijk van het VVTO-Engels niet ervaren. Bostwick (2001) en Cenoz en Lindsay (1996) vonden ook dat naarmate leerkrachten zelf meer ervaring hebben met een vorm van onderwijs, ze er positiever over zijn.

De derde deelvraag luidt als volgt:

**(3) Is er een verband tussen zelfinschatting van het (ERK)-niveau van het Engels van de leerkrachten en hun opvattingen wat betreft het EIBO en VVTO-Engels?**

Alle leerkrachten, dus ook leerkrachten die geen VVTO-Engels geven, werden in dit onderzoek gevraagd hun eigen niveau van het Engels in te schatten op het gebied van spreekvaardigheid, luistervaardigheid en gespreksvaardigheid. Naast dat het zelf geven van VVTO-Engels wellicht een factor kan zijn voor het hebben van positieve opvattingen tegenover VVTO-Engels, kan ook het eigen niveau van een leerkracht invloed hebben op de opvattingen tegenover VVTO-Engels. Wanneer een leerkracht zichzelf hoger inschat op verschillende vaardigheden in het Engels, kan er verwacht worden dat deze leerkracht ook positief staat tegenover het onderwijzen van Engels in het algemeen. Immers, de leerkracht zal zijn kennis van het Engels kunnen overdragen op zijn leerlingen. De verwachting is dan ook dat leerkrachten die een hogere zelfinschatting hebben van hun niveau van het Engels,

positievere opvattingen hebben tegenover VVTO-Engels en EIBO.

De vierde en laatste deelvraag luidt als volgt:

**(4) Is er een verband tussen de zelfinschatting van het (ERK)-niveau van het Engels van de VVTO-leerkrachten en het zelfvertrouwen van deze leerkrachten?**

Leerkrachten die zichzelf hoger inschatten wat betreft hun niveau in het Engels, zullen naar verwachting ook meer zelfvertrouwen hebben in het geven van het Engels. Immers, hoe hoger het niveau, hoe beter iemand is in Engels. In deze vraag kunnen alleen de antwoorden van leerkrachten die VVTO-onderwijs geven worden meegenomen. Alleen zij hebben immers de categorie met vragen over zelfvertrouwen ingevuld. Zoals hierboven ook al is aangehaald, past deze deelvraag wellicht niet helemaal in de hoofdvraag, maar is de vraag toch opgenomen in dit onderzoek, omdat taalvaardigheid mogelijk niet alleen een rol speelt bij de opvattingen over EIBO en VVTO, maar ook bij zelfvertrouwen. Mocht dit zo lijken te zijn, dan kan er in vervolgonderzoek nagedacht worden om vragen over zelfvertrouwen ook op te nemen voor leerkrachten op reguliere scholen.

## **Methode**

### *Participanten*

Aan dit onderzoek deden 26 leerkrachten mee, waarvan allen vrouw waren. Er namen 15 leerkrachten deel die werkten op een VVTO-school en 11 leerkrachten die werkten op een reguliere school. De gemiddelde leeftijd van de leerkrachten was 42.7 jaar. Daarnaast waren de participanten gemiddeld 15.6 jaar werkzaam in het basisonderwijs. De leerkrachten die lesgeven in het VVTO, waren gemiddeld 3.8 jaar werkzaam in het VVTO. De participanten zijn geworven via de scholen die meededen aan het onderzoek over vroeg vreemdetalenonderwijs van het PhD-project van Claire Goriot. Hiervan waren er 4 scholen die VVTO aanboden en 4 reguliere scholen. De VVTO-scholen hadden allemaal een VVTO-keurmerk. Dat houdt in dat deze scholen voldoen aan de kwaliteitseisen uit de Landelijke Standaard VVTO (EP-Nuffic, 2016c). De scholen zijn opgebeld en hebben zelf ingestemd met deelname. Er zijn enkel leerkrachten van groep 1, 2 en 3 (en vakleerkrachten Engels) die mee hebben gedaan aan dit onderzoek, omdat ook alleen de kinderen van groep 1,2 en 3 van de deelnemende scholen gedurende deze fase van het project deelnamen aan het onderzoek in het PhD-project. Er nam 1 vakleerkracht deel en 25 groepsleerkrachten. 3 leerkrachten waren ook nog intern begeleider van een gedeelte van de groepen op school.

### *Vragenlijst*

Iedere deelnemer kreeg een vragenlijst. De vragenlijst is gebaseerd op de vragenlijst die gebruikt werd in de bachelorscriptie van Michels (2015), die de door haar gebruikte vragenlijst op haar beurt weer baseerde op de vragenlijst van Thijs et al. (2011) in combinatie met een document van het Europees Platform over de kwaliteit van VVTO-leerkrachten (Europees Platform, n.d.). Deze vragenlijst van Michels (2015) is aangepast voor gebruik in het huidige onderzoek. De aangepaste vragenlijst is opgenomen in bijlage 1. De precieze aanpassingen zijn in de bijlage aangegeven, maar zullen hier ook globaal worden toegelicht.

Allereerst is de schaal waarop leerkrachten stellingen kunnen beantwoorden, van een vijfpuntsschaal naar een zevenpuntsschaal veranderd. Dit omdat er verwacht wordt dat dit een nauwkeuriger beeld geeft van de opvattingen van leerkrachten.

De vragen over de vaardigheden van de leerkracht in lezen, spreken en het voeren van gesprekken zijn ten opzichte van de vragenlijst van Michels (2015) naar achteren verplaatst.

Ook de leerkrachten die geen Engels geven, dienen deze vragen nu in te vullen. Verder is er in de vragen gezorgd voor consistentie wat betreft woordgebruik: waar er in de eerdere versie inconsequentie bestond betreffende het gebruik van ‘VVTO-Engels’, ‘de Engelse les’, ‘Engels’ en ‘de vreemde taal’, is er in deze vragenlijst per categorie vragen gezorgd voor consistentie wat betreft woordkeuze. In de eerste twee categorieën met stellingen wordt er consequent gebruik gemaakt van ‘de Engelse les’. In de categorie over Engels in het basisonderwijs wordt er consequent gesproken van ‘Engels’. In de categorieën over het VVTO-Engels wordt er consequent gesproken van ‘VVTO-Engels’ in de vraagstellingen.

Enkele stellingen zijn verwijderd. Dit vooral omdat deze stellingen hetzelfde beoogden te vragen als andere stellingen. Daarnaast zijn er ook enkele stellingen gewijzigd, bij elkaar gevoegd of toegevoegd. Stellingen die zijn toegevoegd gaan onder andere over of leerkrachten EIBO en/of VVTO voor dyslectische kinderen of kinderen met een andere thuistaal dan het Nederlands eerder belastend dan voordelig vinden. Deze vragen zijn opgenomen omdat in de literatuur voornamelijk gevonden wordt dat tweetalig onderwijs geen nadelen heeft voor de dyslectici of voor de moedertaal (zie o.a. Goorhuis-Brouwer & de Bot, 2005; de Bree & Unsworth, 2014). Middels deze vragen wordt er gekeken of dit onderzoek ook bekend is onder de leerkrachten, of dat hun intuïtie hier wellicht nog een rol speelt.

In de huidige vragenlijst is er ook een categorie vragen toegevoegd over het VVTO-Engels op de betreffende school van de leerkracht. Deze categorie hoeft alleen maar ingevuld te worden door leerkrachten die op een school lesgeven waar VVTO-Engels gegeven wordt. De vragen over algemene onderwijspraktijken uit de vragenlijst van Jennifer zijn verwijderd, omdat deze voor het huidig onderzoek en het PhD-project niet meer van belang zijn.

De vragenlijst bestaat uit verschillende categorieën, die hieronder zullen worden toegelicht.

*Achtergrond:* In de vragenlijst zijn er algemene achtergrondvragen opgenomen die betrekking hebben op de naam, leeftijd en geslacht van de leerkracht, het aantal jaren dat de leerkracht werkzaam is in het basisonderwijs en op de betreffende school, de functie van de leerkracht en indien van toepassing, hoeveel jaren de leerkracht werkzaam is in het vroeg vreemdetalenonderwijs. Deze algemene achtergrondvragen waren bestemd voor iedere leerkracht. Daarnaast waren er specifieke achtergrondvragen over het Engels. Deze vragen waren louter bestemd voor de leerkrachten die zelf ook Engels gaven en gingen in op het gebruik van Engels in de klas en de eigen beheersing van het Engels van de leerkracht. Zo moest de leerkracht onder andere aangeven hoeveel lestijd zij gemiddeld aan Engels besteedt,

welke onderdelen in de Engelse les de meeste aandacht krijgen en welke diploma's zij heeft op het gebied van taalvaardigheid in het Engels of het lesgeven van Engels aan jonge kinderen.

Hoewel de vragen naar achteraan de vragenlijst zijn verplaatst (ten opzichte van de vragenlijst van vorig jaar), zijn ook de vragen over de taalvaardigheid van de leerkrachten in het Engels achtergrondvragen. Ze staan dus niet bij de andere, hierboven vermelde, achtergrondvragen. Alle leerkrachten, dus ook leerkrachten die zelf geen Engels gaven, moesten hierbij zelf inschatten wat hun vaardigheid in het Engels was op het gebied van luistervaardigheid, gespreksvaardigheid en spreekvaardigheid. Er werden zes beschrijvingen per deelvaardigheid gegeven, waarbij de leerkrachten moesten aangeven welke het beste bij hun taalvaardigheid paste. De beschrijvingen bestonden uit 3 niveaus met per niveau twee deelniveaus, die allemaal opliepen in moeilijkheid. De niveaus correspondeerden met de niveaus van het Europees Referentiekader (ERK) en niveau a, b, c, d, e en f correspondeerden zo respectievelijk met niveau A1, A2, B1, B2, C1 en C2 van het ERK. Een voorbeeld van een omschrijving van luistervaardigheid is als volgt:

**b.** Ik kan zinnen en de meest frequente woorden begrijpen die betrekking hebben op gebieden die van direct persoonlijk belang zijn (bijvoorbeeld basisinformatie over mezelf en mijn familie, winkelen, plaatselijke omgeving, werk). Ik kan de belangrijkste punten in korte, duidelijke en eenvoudige boodschappen en aankondigingen volgen.

Wanneer de leerkracht deze omschrijving (b) aankruist, correspondeert dit met niveau A2 volgens het Europees Referentiekader.

*Didactiek en pedagogiek van het Engels:* In de categorie didactiek en pedagogiek van het Engels moesten leerkrachten aangeven wat hun opvattingen waren tegenover bepaalde stellingen. De stellingen konden beantwoord worden op een zevenpuntsschaal met achtereenvolgens de antwoordcategorieën *helemaal mee oneens, mee oneens, enigszins mee oneens, neutraal, enigszins mee eens, mee eens, helemaal mee eens*. Zoals hierboven ook al benoemd, is in de scriptie van Michels(2015) met een vijf puntsschaal gewerkt, maar er is nu voor een zevenpuntsschaal gekozen omdat we verwachten dat dit een nauwkeuriger beeld geeft van de opvattingen van een leerkracht. Een voorbeeld van een stelling uit de categorie didactiek en pedagogiek van het Engels is:



Ik ben in staat om in de Engelse les vast te stellen of de leerlingen begrepen hebben wat ik heb uitgelegd.

*Zelfvertrouwen van de leerkracht bij het geven van Engels:* Er waren 6 stellingen over het zelfvertrouwen van de leerkracht. Deze stellingen konden op dezelfde manier beantwoord worden als bij de vorige categorie, namelijk door één van de antwoorden op de zevenpuntsschaal aan te kruisen. Deze stellingen gingen onder andere over de beheersing van het Engels van de leerkrachten. Een voorbeeld van een stelling uit deze categorie is:

Ik vind dat mijn eigen beheersing van het Engels voldoende is om instructies te geven tijdens de Engelse les.

Daarna volgde er een vraag over of de leerkracht op een VVTO-school les gaf. Zo ja, dan werd de leerkracht doorverwezen naar de volgende vraag over de opvattingen van leerkrachten over het VVTO op hun school. Zo nee, dan werd de leerkracht doorverwezen naar de vragen over Engels in het basisonderwijs.

*VVTO-Engels op uw school:* De categorie over het VVTO op de eigen school bestond wederom uit 6 stellingen. Ook deze stellingen konden beantwoord worden via de zevenpuntsschaal. Deze categorie ging in op hoe het VVTO op de school door de leerkracht werd ervaren. Zoals al eerder gezegd, is deze categorie nieuw ten opzichte van de lijst van Michels (2015). Een voorbeeld van een stelling uit deze categorie is:

Ik heb een goed gevoel over het VVTO-Engels op mijn school.

*Engels in het basisonderwijs:* Daarna volgde de categorie over de opvattingen van leerkrachten over Engels in het basisonderwijs. Deze bestond ook uit 6 stellingen met een zevenpuntsschaal, die onder andere gingen over of de leerkracht Engels in het basisonderwijs belangrijk vond. Een voorbeeldstelling uit deze categorie is:

Ik vind dat Engels in het basisonderwijs belangrijk is.

*VVTO-Engels in het basisonderwijs:* De laatste categorie met een zevenpuntsschaal betrof stellingen over de opvattingen van de leerkrachten over VVTO-Engels. Deze categorie bestond uit 14 stellingen. Sommige stellingen waren gelijk aan de stellingen uit de categorie over Engels in het basisonderwijs, maar dan toegespitst op het VVTO-Engels. Ook zijn in deze categorie stellingen toegevoegd over waarom VVTO-Engels belangrijk zou zijn voor leerlingen. Een voorbeeldstelling uit deze categorie is:

VVTO-Engels is van belang voor leerlingen, omdat zij dan beter kunnen functioneren in de internationaal georiënteerde maatschappij.

De leerkrachten die zelf Engels gaven en op een VVTO-school werkten, moesten alle vragen invullen. Leerkrachten die geen Engels gaven, hoefden niet alle vragen in te vullen. Zie de vragenlijst in bijlage 1 voor de specifieke vragen.

#### *Procedure*

De school koos ervoor of de leerkrachten de vragenlijsten via internet of op papier kregen. De vragenlijst op internet is met behulp van het programma Qualtrics opgezet, een programma waarmee vragenlijsten gemakkelijk kunnen worden aangemaakt en resultaten te downloaden te zijn in een SPSS-bestand. Uiteindelijk kozen 2 VVTO-scholen en 1 reguliere school voor het invullen van vragenlijsten via Qualtrics en 2 VVTO-scholen en 3 reguliere scholen voor het invullen van de vragenlijsten op papier. Als de leerkrachten de vragenlijsten online in konden vullen, werden deze per e-mail toegestuurd. Na het invullen werden de antwoorden meteen opgeslagen. Wanneer de leerkrachten de vragenlijst op papier ontvingen, werden deze zo snel mogelijk onder de leerkrachten verspreid, nadat er begonnen was met het testen van kinderen op de betreffende school. De vragenlijsten op papier konden worden geretourneerd in een antwoordenvelop. De leerkrachten moesten de vragenlijsten in hun eigen tijd invullen. Enkele leerkrachten leverden de ingevulde vragenlijst al in wanneer de testen voor het VVTO-project werden afgenomen op de school. Gemiddeld duurde het invullen van de vragenlijst per leerkracht ongeveer 25 minuten.

### *Data-analyse*

Voor de verwerking van de data voor dit onderzoek werden niet alle categorieën van vragen uit de vragenlijst meegenomen. De categorieën die werden meegenomen zijn de categorieën over de opvattingen wat betreft EIBO en VVTO, over het geschatte ERK-niveau (ook wel: de taalvaardigheid) van het Engels van de leerkracht en over zelfvertrouwen van de leerkracht. De categorieën vragen die in dit onderzoek niet zijn meegenomen gaan over de pedagogische en didactische vaardigheden in het Engels en over het VVTO op de school van de leerkracht. De variabelen die gebruikt worden om de deelvragen te beantwoorden zijn zo *opvattingen over VVTO, opvattingen over EIBO, taalvaardigheid (beoordeling van ERK-niveau) en zelfvertrouwen*.

Er is voor bijna alle variabelen die in dit onderzoek meegenomen worden een principale component analyse (PCA) met Varimax-rotatie en een betrouwbaarheidsanalyse (met Cronbach's alpha) uitgevoerd. Voor de variabele taalvaardigheid kon wel een PCA worden uitgevoerd, maar niet met varimax-rotatie, omdat deze variabele maar uit één component bestond. Een *t*-test (independent-samples) is gebruikt om te kijken of er verschillen waren in opvattingen tussen de VVTO- en niet-VVTO-leerkrachten. Verder is Pearson's correlatiecoëfficiënt gebruikt om te kijken of er correlaties zijn tussen verschillende variabelen, die hierboven zijn genoemd. Wanneer er verder in dit onderzoek over correlaties gesproken wordt, betreft dit altijd de correlaties die met Pearson's correlatiecoëfficiënt gevonden zijn. In deelvraag drie is er daarnaast nog gebruik gemaakt van een one-way ANCOVA. Dit om te kijken of er invloed was van het type school waar de leerkrachten werken op de opvattingen over EIBO en VVTO, als er gecontroleerd werd voor taalvaardigheid.

## Resultaten

In deze sectie zullen per deelvraag de resultaten besproken worden. Per deelvraag zullen eerst de descriptieve statistieken beschreven worden, waarna de toetsende statistiek besproken zal worden. Stellingen die negatief geformuleerd waren, zijn gehercodeerd, zodat een hoge score bij alle stellingen een positieve opvatting inhoudt. Dit is onder andere te zien in Tabel 1, waar de gehercodeerde stellingen zijn aangegeven met een ‘\*’.

### **(1) Verschillen VVTO-leerkrachten en niet-VVTO-leerkrachten in hun opvattingen wat betreft EIBO?**

#### *Opvattingen van leerkracht per type onderwijs*

In Tabel 1 is te zien dat zowel de VVTO-leerkrachten als leerkrachten op de reguliere scholen over het algemeen meer positief dan negatief waren over Engels in het basisonderwijs. De laagste score (1) op de zevenpuntsschaal staat hier voor zeer negatieve opvattingen, de middelste score (4) voor neutraal en de hoogste score (7) voor zeer positieve opvattingen. Alleen stelling 2 wordt door de leerkrachten van reguliere scholen meer negatief dan positief beoordeeld. De gemiddelde totaalscore was ook voor beide categorieën leerkrachten vrij positief. De gemiddelde totaalscore voor beide groepen lag ook niet erg ver uit elkaar. Dit lijkt op het eerste gezicht overeen te komen met de hypothese die stelde dat beide groepen leerkrachten niet erg verschillend denken en vrij positief zullen zijn over Engels in het basisonderwijs.

#### *Factoranalyse*

Er is een factoranalyse met varimax-rotatie uitgevoerd om te zien hoeveel componenten de vragenlijstsectie *Opvattingen over EIBO* bevat. In Tabel 2 zijn de uitkomsten te zien en is af te lezen dat er twee factoren werden gemeten. Er is gekozen voor twee factoren omdat twee componenten een hogere Eigenwaarde dan 1 hadden. Verder laadden de stellingen ook allemaal sterk op één component. Als de stelling hoger dan .60 laadde, hoorde hij bij de betreffende component.

De eerste component gaat over *negatieve kanten van Engels in het basisonderwijs* en

de tweede component gaat over *positieve kanten van Engels in het basisonderwijs*. Door hercodering van antwoordcategorieën houdt een hoge score op de negatieve kanten wel een positieve houding ten opzichte van Engels in het basisonderwijs in. Beide componenten bestonden uit drie stellingen.

Tabel 1: *Gemiddelde mate van positiviteit en standaarddeviatie per stelling over Engels in het Basisonderwijs voor leerkrachten op VVTO-scholen en leerkrachten op reguliere scholen*

	VVTO	Regulier
1. Ik vind dat Engels in het basisonderwijs belangrijk is.	6.27 (0.88)	6.45 (0.52)
2. Ik vind dat Engels voor leerlingen met dyslexie eerder belastend dan voordelig is.*	4.73 (0.88)	3.27 (1.35)
3. Ik vind dat Engels voor leerlingen met een andere thuistaal dan het Nederlands eerder belastend dan voordelig is.*	5.33 (1.11)	4.82 (1.83)
4. Ik vind dat het leuk is om Engels te geven.	5.93 (1.12)	6.09 (0.70)
5. Ik vind dat Engels leerlingen aanspreekt.	6.00 (0.85)	6.18 (0.75)
6. Ik vind dat Engels ten koste gaat van de tijd die aan andere vakken besteed kan worden.*	5.80 (0.78)	4.45 (1.37)
Gemiddelde totaalscore	5.68	5.21

\*Vóór het berekenen van de scores zijn deze stellingen gehercodeerd, zodat een hoge score een positieve opvatting over EIBO inhoudt.

Tabel 2: *Lading van stellingen over EIBO op componenten na factoranalyse met varimax-rotatie*

	Factor	
	Negatieve kanten EIBO	Positieve kanten EIBO
1. Ik vind dat Engels in het basisonderwijs belangrijk is	-.04	<b>.79</b>
2. Ik vind dat Engels voor leerlingen met dyslexie eerder belastend dan voordelig is.*	<b>.84</b>	-.08
3. Ik vind dat Engels voor leerlingen met een andere thuistaal dan het Nederlands eerder belastend dan voordelig is.*	<b>.87</b>	.11
4. Ik vind dat het leuk is om Engels te geven.	.23	<b>.80</b>
5. Ik vind dat Engels leerlingen aanspreekt.	.04	<b>.80</b>
6. Ik vind dat Engels ten koste gaat van de tijd die aan andere vakken besteed kan worden.*	<b>.83</b>	.20
Verklaarde variantie in %	41.17%	28.18%

\*Vóór het berekenen van de scores zijn deze stellingen gehercodeerd, zodat een hoge score een positieve opvatting over EIBO inhoudt.

Cronbach's alpha was voor de eerste component .80 en voor de tweede .71. De betrouwbaarheid van de eerste component is hoog en van de tweede component redelijk hoog te noemen. De totaal verklaarde variantie voor deze twee componenten was 69.36%. In Tabel 3 is te zien wat de gemiddelde scores per leerkracht van een type school en per component waren. Hier is te zien dat de leerkrachten van de verschillende type scholen wat betreft de

opvattingen over de *negatieve kanten van EIBO* relatief veel verschilden, maar wat betreft de opvattingen over *positieve kanten van EIBO* weinig verschilden.

Tabel 3: Gemiddelde scores en standaarddeviaties per component per leerkracht van type school voor stellingen over EIBO

	VVTO	Regulier
Opvatting over negatieve kanten EIBO	5.29 (0.70)	4.18 (1.33)
Opvatting over positieve kanten EIBO	6.07 (0.77)	6.24 (0.58)

### *Toetsing*

Er is een *t*-test (independent-samples) uitgevoerd om te kijken of er daadwerkelijk verschil was in de opvattingen van VVTO-leerkrachten en reguliere leerkrachten ten opzichte van Engels in het basisonderwijs. Hieruit bleek dat er inderdaad geen significant verschil was tussen VVTO-leerkrachten en reguliere leerkrachten wat betreft *positieve kanten van EIBO* ( $t(24) = -.64, p = .53$ ). Er was wel een significant verschil tussen VVTO-leerkrachten en leerkrachten van een reguliere school wat betreft *negatieve kanten van EIBO* ( $t(24) = 2.76, p = .01$ ). Wat betreft de *positieve kanten van EIBO* hadden de leerkrachten van de verschillende type scholen dus geen significant verschillende opvattingen, wat betreft de *negatieve kanten van EIBO* waren de leerkrachten van VVTO-scholen minder negatief over de negatieve kanten dan de leerkrachten van reguliere scholen.

## **(2) Verschillen VVTO-leerkrachten en niet-VVTO-leerkrachten in hun opvattingen wat betreft VVTO-Engels?**

### *Opvatting van leerkrachten per type onderwijs*

In Tabel 4 is te zien wat de gemiddelde scores per stelling zijn in de categorie vragen over VVTO. De laagste score (1) op de zevenpuntsschaal staat ook hier voor zeer negatieve opvattingen, de middelste score (4) voor neutraal en de hoogste score (7) voor zeer positieve opvattingen. In Tabel 4 is te zien dat bij iedere stelling VVTO-leerkrachten gemiddeld positiever waren dan leerkrachten op een reguliere school. Dit zou overeenkomen met de hypothese dat leerkrachten die op een VVTO-school werken, positiever zijn over VVTO dan leerkrachten die op een reguliere school werken.

### *Factoranalyse*

Er is ook hier een factoranalyse met varimax-rotatie uitgevoerd om te zien hoeveel componenten de categorie *Opvattingen over VVTO* bevat. In Tabel 5 zijn de uitkomsten te

zien en is af te lezen dat er vier componenten werden onderscheiden. Er is gekozen voor vier componenten omdat vier componenten een hogere Eigenwaarde dan 1 hadden. Een stelling hoort bij een component wanneer deze .60 of hoger laadt. De eerste component ging over het *belang van VVTO-Engels*, de tweede component over de *negatieve kanten van VVTO-Engels*, de derde over het *onderwijzen van VVTO-Engels* en de vierde component over het *invoeren van VVTO-Engels*.

Tabel 4: *Gemiddelde mate van positiviteit en standaarddeviatie per stelling over vroeg vreemdetalenonderwijs voor leerkrachten van VVTO-scholen en leerkrachten op Reguliere scholen*

	VVTO	Regulier
1. Ik vind dat VVTO-Engels leerlingen aanspreekt.	6.00 (0.76)	5.00 (0.89)
2. Ik vind dat VVTO-Engels voor leerlingen met dyslexie eerder belastend dan voordelig is.*	4.93 (0.96)	3.91 (1.87)
3. Ik vind dat VVTO-Engels voor leerlingen met een andere thuistaal dan het Nederlands eerder belastend dan voordelig is.*	5.47 (1.13)	3.73 (1.79)
4. Ik vind dat alle scholen in de onderbouw van het basisonderwijs VVTO-Engels moeten geven	5.14 (1.75)	4.00 (1.18)
5. Ik vind dat alle scholen in de middenbouw van het basisonderwijs VVTO-Engels moeten geven.	5.33 (1.45)	4.82 (0.87)
6. Ik vind dat het geven van VVTO-Engels ten koste gaat van de Nederlandse taalontwikkeling.*	5.87 (0.47)	4.18 (1.47)
7. Ik vind dat het geven van VVTO-Engels verrijkend is voor de professionele ontwikkeling van leerkrachten.	5.60 (1.24)	5.09 (1.38)
8. Ik vind dat het leuk is om VVTO-Engels te geven	5.93 (1.22)	5.73 (1.01)
9. Ik vind dat VVTO-Engels ten koste gaat van de tijd die aan andere vakken besteed kan worden.*	5.60 (0.83)	4.27 (1.19)
10. Ik vind dat VVTO-Engels de toekomstkansen voor leerlingen vergroot.	6.13 (0.74)	5.45 (1.21)
11. VVTO-Engels is van belang voor leerlingen, omdat zij dan beter kunnen functioneren in de internationaal georiënteerde maatschappij.	5.93 (0.96)	5.55 (1.04)
12. VVTO-Engels vind ik belangrijk voor leerlingen, omdat zij dan meer zelfvertrouwen hebben wanneer ze met anderen Engels praten.	6.07 (0.88)	5.91 (0.94)
13. Ik vind VVTO-Engels belangrijk voor leerlingen, omdat zij dan gemakkelijker met andere mensen uit andere culturen in contact kunnen komen	5.93 (0.88)	5.82 (0.87)
14. Ik vind dat VVTO-Engels van belang is voor de algemene ontwikkeling van leerlingen	6.00 (0.85)	5.91 (0.83)
Gemiddelde totaalscore	5.71	4.96

\*Vóór het berekenen van de scores zijn deze stellingen gehercodeerd, zodat een hoge score een positieve opvatting over VVTO-Engels inhoudt.

Tabel 5: Lading van stellingen over VVTO op componenten na factoranalyse met varimax-rotatie

	Factor			
	Belang VVTO-Engels	Negatieve kanten VVTO-Engels	Onderwijzen VVTO-Engels	Invoeren VVTO-Engels
1. Ik vind dat VVTO-Engels leerlingen aanspreekt.	.35	.54	<b>.64</b>	-.13
2. Ik vind dat VVTO-Engels voor leerlingen met dyslexie eerder belastend dan voordelig is.*	-.05	<b>.76</b>	-.06	.07
3. Ik vind dat VVTO-Engels voor leerlingen met een andere thuistaal dan het Nederlands eerder belastend dan voordelig is.*	-.12	<b>.83</b>	.29	.07
4. Ik vind dat alle scholen in de onderbouw van het basisonderwijs VVTO-Engels moeten geven	.16	.35	.45	<b>.79</b>
5. Ik vind dat alle scholen in de middenbouw van het basisonderwijs VVTO-Engels moeten geven.	.29	.15	.18	<b>.90</b>
6. Ik vind dat het geven van VVTO-Engels ten koste gaat van de Nederlandse taalontwikkeling.*	.02	<b>.87</b>	.21	.25
7. Ik vind dat het geven van VVTO-Engels verrijkend is voor de professionele ontwikkeling van leerkrachten.	.22	.14	<b>.79</b>	.31
8. Ik vind dat het leuk is om VVTO-Engels te geven	.20	.07	<b>.86</b>	.18
9. Ik vind dat VVTO-Engels ten koste gaat van de tijd die aan andere vakken besteed kan worden.*	.28	<b>.61</b>	-.02	.49
10. Ik vind dat VVTO-Engels de toekomstkansen voor leerlingen vergroot.	<b>.89</b>	.10	.12	.21
11. VVTO-Engels is van belang voor leerlingen, omdat zij dan beter kunnen functioneren in de internationaal georiënteerde maatschappij.	<b>.91</b>	.07	.05	.22
12. VVTO-Engels vind ik belangrijk voor leerlingen, omdat zij dan meer zelfvertrouwen hebben wanneer ze met anderen Engels praten.	<b>.82</b>	.05	.19	-.19
13. Ik vind VVTO-Engels belangrijk voor leerlingen, omdat zij dan gemakkelijker met andere mensen uit andere culturen in contact kunnen komen	<b>.77</b>	-.15	.23	.27
14. Ik vind dat VVTO-Engels van belang is voor de algemene ontwikkeling van leerlingen	<b>.87</b>	-.06	.22	.26
Verklaarde variantie in %	42.52	21.22	9.05	8.48

\*Vóór het berekenen van de scores zijn deze stellingen gehercodeerd, zodat een hoge score een positieve opvatting over VVTO-Engels inhoudt.

De eerste component bestond uit vijf stellingen, de tweede uit vier stellingen, de derde uit drie stellingen en de vierde uit twee stellingen. De totaal verklaarde variantie door deze vier componenten is 81.27%. Cronbach's alpha was voor de eerste component .93, voor de



tweede component .83, voor de derde component .83 en voor de vierde component .92. De betrouwbaarheid van de verschillende componenten is dus hoog te noemen. In Tabel 6 is te zien wat de gemiddelde scores van de leerkrachten van de twee typen onderwijs zijn. Hier is te zien dat de VVTO-leerkrachten ook alle componenten gemiddeld hoger beoordeelden dan de reguliere leerkrachten, maar dat voor het belang van Engels, het onderwijzen van VVTO-Engels en het invoeren van VVTO-Engels de gemiddelde scores niet zo ver uit elkaar lagen en voor de negatieve gevolgen van VVTO-Engels wel redelijk ver.

Tabel 6: Gemiddelde scores en standaarddeviatie per component per leerkracht van type school voor stellingen over VVTO

	VVTO	Regulier
Belang van VVTO-Engels	6.01 (0.77)	5.73 (0.87)
Negatieve kanten VVTO-Engels	5.47 (0.63)	4.02 (1.24)
Onderwijzen VVTO-Engels	5.84 (0.96)	5.27 (0.94)
Invoeren VVTO-Engels	5.07 (1.74)	4.41 (0.94)

### Toetsing

Er is een *t*-test (independent-samples) uitgevoerd om te kijken of er daadwerkelijk verschil zat in de opvattingen van VVTO-leerkrachten en leerkrachten op een reguliere school ten opzichte van vroeg vreemdetalenonderwijs. Hieruit bleek dat er inderdaad geen significant verschil was tussen VVTO-leerkrachten en niet-VVTO-leerkrachten wat betreft *het belang van VVTO-Engels* ( $t(24) = .89, p = .38$ ). Er was wel een significant verschil tussen VVTO-leerkrachten en niet-VVTO-leerkrachten wat betreft *negatieve kanten van VVTO-Engels* ( $t(24) = 3.91, p < .01$ ). Er was ook geen significant verschil tussen VVTO-leerkrachten en niet-VVTO-leerkrachten wat betreft *het onderwijzen van VVTO-Engels* ( $t(24) = 1.51, p = .14$ ). Wat betreft *het invoeren van VVTO-Engels* was er geen significant verschil tussen VVTO-leerkrachten en niet-VVTO-leerkrachten ( $t(24) = 1.24, p = .23$ ). Leerkrachten van VVTO-scholen verschilden dus niet van opvatting met leerkrachten van reguliere scholen wat betreft *het belang van VVTO-Engels, het onderwijzen van VVTO-Engels* en *het invoeren van VVTO-Engels*. Wel waren de leerkrachten van VVTO-scholen minder negatief over *de negatieve kanten van VVTO-Engels* dan leerkrachten van reguliere scholen. Het verschil bij de negatieve kanten van VVTO-Engels lijkt meer uitgesproken dan het verschil bij de *negatieve kanten van EIBO* (resultaten deelvraag 1), vanwege het grotere verschil in gemiddeldes van docenten op een VVTO-school en docenten op reguliere scholen bij de *negatieve kanten van VVTO-Engels*.

### (3) Is er een verband tussen zelfinschatting van het (ERK)-niveau van het Engels van de leerkrachten en hun opvattingen wat betreft het EIBO en VVTO-Engels?

#### *ERK-niveau*

In Tabel 7 is te zien hoe VVTO-leerkrachten en reguliere leerkrachten hun niveau van het Engels inschatten op luistervaardigheid, gespreksvaardigheid en spreekvaardigheid. Ook is de gemiddelde vaardigheid voor de drie vaardigheden tezamen per categorie leerkrachten opgenomen. Hier is te zien dat alle leerkrachten zichzelf het hoogst inschatten op luistervaardigheid, daarna op gespreksvaardigheid en daarna op spreekvaardigheid. De gemiddelde vaardigheid van de VVTO-leerkrachten kwam daarmee tussen 3 en 4 uit, dat tussen B1 en B2 inhoudt. De gemiddelde taalvaardigheid van de reguliere leerkrachten kwam bijna een niveau lager uit, tussen 2 en 3 en zo dus tussen A2 en B1. Voor het doceren van Engels is minimaal B1-niveau nodig en B2-niveau wenselijk (Hbo-raad; 2012; Thijs et al., 2011). Omdat de docenten tijdens het doceren vooral ook Engels moeten spreken, is de gemiddelde spreekvaardigheid van VVTO-docenten laag te noemen (tussen A2 en B1).

Tabel 7: *Gemiddelde zelfinschatting en standaarddeviatie voor taalvaardigheid in het Engels per vaardigheid door leerkrachten op VVTO-scholen en leerkrachten op reguliere scholen*

	VVTO	Regulier
Luistervaardigheid	4.07 (1.22)	3.09 (1.22)
Gespreksvaardigheid	3.67 (1.23)	2.73 (0.91)
Spreekvaardigheid	2.80 (0.68)	2.45 (0.82)
Gemiddelde vaardigheid	3.51 (0.90)	2.76 (0.93)

De correlatie tussen luistervaardigheid en gespreksvaardigheid was positief en significant ( $r=.79$ ,  $p$  (one-tailed)  $< .01$ ). De correlatie tussen gespreksvaardigheid en spreekvaardigheid was ook positief en significant ( $r=.65$ ,  $p$  (one-tailed)  $< .01$ ). De correlatie tussen spreekvaardigheid en luistervaardigheid was eveneens positief en significant ( $r=.66$ ,  $p$  (one-tailed)  $< .01$ ). Cronbach's alpha van de drie vaardigheden tezamen was .86 en de betrouwbaarheid was dus hoog. In Tabel 8 is te zien dat er met de factoranalyse ook maar één component werd gemeten met de drie soorten vaardigheden, namelijk de component *taalvaardigheid in het Engels*. In de factoranalyse was er maar één factor met een Eigenwaarde hoger dan 1.

Tabel 8: *Lading van vaardigheden op componenten na factoranalyse*

	taalvaardigheid in het Engels
Luistervaardigheid	<b>.92</b>
Gespreksvaardigheid	<b>.91</b>
Spreekvaardigheid	<b>.85</b>

*Toetsing van correlaties met opvattingen*

De gemiddelde scores voor de componenten van EIBO en VVTO-Engels zijn terug te vinden in Tabel 3 en Tabel 6. Voor verdere toetsing zal steeds uitgegaan worden van de gemiddelde taalvaardigheid in het Engels, omdat de correlaties tussen de verschillende vaardigheden hoog en significant waren én alle soorten vaardigheid op maar één component laadden. Met correlatiecoëfficiënten is er gekeken welke correlatie er bestaat tussen de gemiddelde taalvaardigheid en de verschillende componenten betreffende de opvattingen over EIBO en VVTO. In Tabel 9 zijn de correlaties tussen de gemiddelde taalvaardigheid en de verschillende componenten te zien.

Tabel 9: *correlaties taalvaardigheid en componenten EIBO en VVTO en significantieniveau van de componenten*

	Correlatie gemiddelde taalvaardigheid en component ( <i>r</i> )	Significantieniveau ( <i>p</i> -waarde)
Negatieve kanten EIBO	.44	.01
Positieve kanten EIBO	.36	.05
Belang VVTO-Engels	.15	.23
Negatieve kanten VVTO-Engels	.39	.03
Onderwijzen VVTO-Engels	.48	.01
Invoeren VVTO-Engels	.20	.16

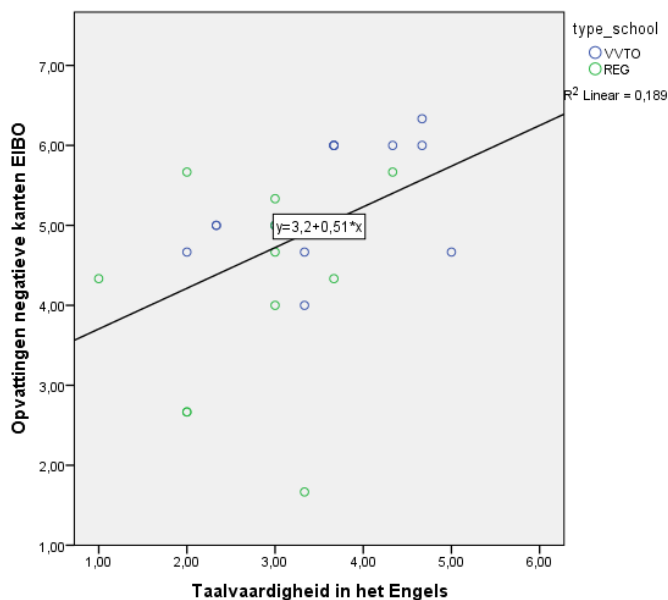
In Tabel 9 is te zien dat wat betreft EIBO, leerkrachten die hun taalvaardigheid in het Engels hoger inschatten, ook positiever waren tegenover EIBO. Beide componenten van EIBO, *negatieve kanten EIBO* en *positieve kanten EIBO*, hadden namelijk een significante correlatie met vaardigheid in het Engels.

Wat betreft VVTO-Engels bestond er een significant en positief verband tussen de ingeschatte taalvaardigheid en de opvatting over *negatieve kanten van VVTO-Engels* en het *onderwijzen van VVTO-Engels*, maar in het geval van de componenten *invoeren van VVTO-Engels* en *belang VVTO-Engels* bestond er hier geen significant verband. Leerkrachten die zichzelf hoger inschatten op hun Engelse taalvaardigheid, waren dus ook minder negatief over de *negatieve kanten van VVTO-Engels* en positiever over het *onderwijzen van VVTO-Engels*.

Hieronder zullen de componenten *negatieve kanten van EIBO* en *negatieve kanten van VVTO-Engels* verder worden besproken, omdat zich in deze correlatie enkele interessante uitschieters bevinden.

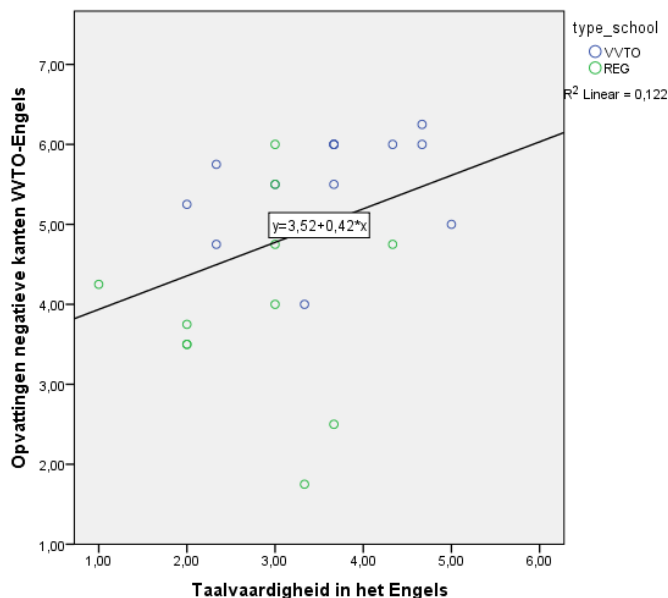
De correlatie tussen de gemiddelde taalvaardigheid en de negatieve kanten van EIBO was, zoals ook te zien in Tabel 9, positief en significant ( $r=.44$ ,  $p$  (one-tailed) = .01). Dit is te zien in Figuur 1. Een hoge beoordeling van de *negatieve kanten van EIBO* houdt nog steeds positieve opvattingen tegenover EIBO in. De regressielijn verklaarde 18,9% van de variantie. VVTO-leerkrachten schatten zichzelf het hoogste in op hun taalvaardigheid, en zij waren ook het minst negatief over de *negatieve kanten van EIBO*. Op de beide assen waren de reguliere leerkrachten de leerkrachten met de laagste scores en de VVTO-leerkrachten de leerkrachten met de hoogste scores.

Drie docenten waren hier uitschieters, vooral wat betreft de scores op de negatieve kanten van EIBO. Twee van deze drie docenten hadden dezelfde scores: hun gemiddelde taalvaardigheid schatten ze 2 (A2) in en hun beoordeling van *negatieve kanten van EIBO* was 2,67. De andere docent, die uitschieter genoemd kan worden, heeft een gemiddelde taalvaardigheid van 3,33 (tussen B1 en B2) en haar beoordeling van *negatieve kanten van EIBO* was 1,67. Deze uitschieters hebben dus, in vergelijking met andere leerkrachten, een redelijke taalvaardigheid in het Engels, maar zijn wel negatief tot zeer negatief over *negatieve kanten van EIBO*.



Figuur 1: Correlatie tussen de gemiddelde taalvaardigheid in het Engels en opvattingen over negatieve kanten van EIBO

De correlatie tussen de gemiddelde taalvaardigheid en de negatieve kanten van VVTO-Engels was, zoals ook te zien in Tabel 9, positief en significant ( $r=.39$ ,  $p$  (one-tailed) = .03). In Figuur 2 is te zien dat de verklaarde variantie 12.2% was. Leerkrachten die zichzelf hoger inschatten in het Engels, waren ook het minst negatief over de *negatieve kanten van VVTO-Engels*. De VVTO-leerkrachten waren echter ook hier het minst negatief én het meest vaardig en de reguliere leerkrachten waren hier het minst vaardig en het meest negatief over de *negatieve kanten van VVTO-Engels*. Twee leerkrachten kunnen hier als uitschieter worden aangemerkt wat betreft de scores op opvattingen over *negatieve kanten van VVTO-Engels*. Hun eigen beoordeling van taalvaardigheid was 3.33 en 3.67 (beide tussen B1 en B2). Wat betreft de *negatieve kanten van VVTO-Engels* scoorden deze docenten hier respectievelijk 1.75 en 2.50. De leerkracht met de gemiddelde taalvaardigheid van 3.33 had ook de opvallend lage score bij *negatieve kanten van EIBO*.



Figuur 2: Correlatie tussen de gemiddelde vaardigheid en opvattingen over negatieve kanten van VVTO-Engels

### Toetsing van de rol taalvaardigheid en schooltype in relatie tot de opvattingen

Hierboven is vastgesteld dat de meeste componenten een significant en positief verband lieten zien tussen gemiddelde taalvaardigheid en opvattingen over EIBO of VVTO. De vraag is echter of er niet nog een variabele meespeelt in de relatie tussen taalvaardigheid in het Engels en de componenten, namelijk de school waar de betreffende leerkracht lesgeeft. Daarom is er voor alle componenten ook nog een one-way ANCOVA uitgevoerd om te kijken of het type school invloed had op de opvattingen over EIBO en VVTO, als er gecontroleerd werd voor de

taalvaardigheid. Daarnaast kon in deze analyse worden gekeken of er ook hier bij de verschillende componenten nog steeds wel of geen significant effect van taalvaardigheid (de covariaat) op opvattingen over componenten van EIBO of VVTO was. Als onafhankelijke (fixed) variabele is hier het type school genomen, als afhankelijke variabele de opvattingen over de componenten van EIBO of VVTO en als covariaat de gemiddelde taalvaardigheid. Het type school is uitdrukkelijk niet als covariaat opgenomen, omdat dit een nominale variabele was. De significantieniveaus (*p*-waarden) van de ANCOVA zijn te zien in Tabel 10.

Hier is te zien dat het verband tussen taalvaardigheid en de componenten in de ANCOVA alleen bij *positieve kanten van EIBO* en het *onderwijzen van VVTO-Engels* significant was. Het verband tussen schooltype (na controle voor taalvaardigheid) en de componenten was alleen bij de *negatieve kanten van VVTO-Engels* significant.

Tabel 10: *Significantie componenten en taalvaardigheid/schooltype in ANCOVA*

	ANCOVA: taalvaardigheid ( <i>p</i> -waarde)	ANCOVA: schooltype ( <i>p</i> -waarde)
Negatieve kanten EIBO	.14	.06
Positieve kanten EIBO	<b>.03</b>	.13
Belang VVTO-Engels	.66	.53
Negatieve kanten VVTO-Engels	.49	<b>.00</b>
Onderwijzen VVTO-Engels	<b>.04</b>	.53
Invoeren VVTO-Engels	.54	.44

In Tabel 11 is een overzicht te zien van de correlaties tussen de componenten over EIBO en VVTO en de taalvaardigheid en schooltype, in verschillende analyses. In de eerste kolom zijn ter herhaling de significantie van de correlaties tussen de componenten en de schooltypen aangegeven, zoals behandeld in deelvraag 1 en 2. Een ‘0’ staat in de gehele tabel voor niet significant, een ‘+’ voor wel significant. In de tweede kolom staan de significanties van de correlaties zoals hierboven bij deelvraag 3 besproken. In kolom drie en vier staan de significanties voor de ANCOVA, die ook bij Tabel 10 besproken zijn.

In Tabel 11 is af te lezen het verband tussen schooltype en de componenten bij toetsing met *t*-test bij de componenten *negatieve kanten van EIBO* en *negatieve kanten van VVTO-Engels* significant was. In de ANCOVA was er alleen een verband tussen schooltype en de *negatieve kanten van VVTO-Engels*.

Tabel 11: *Overzicht significantie van de correlatie tussen componenten en schooltype (t-test) en taalvaardigheid (correlatiecoëfficiënt) én significantie van de correlatie tussen componenten en schooltype en taalvaardigheid in ANCOVA*

	<i>Schooltype (t-test)</i>	<i>Taalvaardigheid</i>	<i>ANCOVA: schooltype</i>	<i>ANCOVA: taalvaardigheid</i>
Negatieve kanten EIBO	+	+	0	0
Positieve kanten EIBO	0	+	0	+
Belang VVTO-Engels	0	0	0	0
Negatieve kanten VVTO-Engels	+	+	+	0
Onderwijzen VVTO-Engels	0	+	0	+
Invoeren VVTO-Engels	0	0	0	0

De correlaties tussen de taalvaardigheid en de componenten waren bij vier componenten significant: *negatieve kanten EIBO*, *positieve kanten EIBO*, *negatieve kanten VVTO-Engels* en *onderwijzen VVTO-Engels*. Het verband tussen de taalvaardigheid en de componenten was in de ANCOVA-analyse echter maar twee keer significant: alleen bij de componenten *positieve kanten EIBO* en *onderwijzen van VVTO-Engels* gold dat leerkrachten die hoog scoorden op taalvaardigheid, ook positiever waren over de component. Dat betekent hier dat leerkrachten die zichzelf hoger inschatten op hun taalvaardigheid in het Engels, ook hoger scoren (positiever waren) over de *positieve kanten van EIBO* en *het onderwijzen van VVTO-Engels*.

Alleen de component *negatieve kanten VVTO-Engels* toonde in beide analyses een significant verband met het schooltype. Dit betekent hier dat docenten op VVTO-scholen minder negatief zijn over *negatieve kanten van VVTO-Engels* dan docenten op reguliere scholen.

Samenvattend was in beide analyses alleen het verband tussen taalvaardigheid en *positieve kanten EIBO* en *onderwijzen VVTO-Engels* en het verband tussen het schooltype en de *negatieve kanten van VVTO-Engels* significant.

#### **(4) Is er een verband tussen de zelfinschatting van het (ERK)-niveau van het Engels van de VVTO-leerkrachten en het zelfvertrouwen van deze leerkrachten?**

Bij de resultaten van deze vraag zijn alleen leerkrachten die op een VVTO-school werken meegenomen. Leerkrachten die niet op een VVTO-school werkten, hebben de stellingen over

zelfvertrouwen immers niet ingevuld. De gemiddelde resultaten voor VVTO-leerkrachten wat betreft hun inschatting van het ERK-niveau, zijn te vinden in Tabel 7. Ook in de resultaten van deze deelvraag zal weer worden gewerkt met de gemiddelde taalvaardigheid van leerkrachten.

#### *Opvattingen van leerkracht over zelfvertrouwen bij het geven van Engels*

In Tabel 12 is te zien hoe de VVTO-leerkrachten gemiddeld scoren op de stellingen over zelfvertrouwen (in het Engels). Score 1 hield hier een laag zelfvertrouwen in het Engels in, score 4 was een neutrale score en score 7 hield een hoog zelfvertrouwen in het Engels in. De leerkrachten scoorden gemiddeld allemaal (net) boven score 4, dat een ‘neutraal’ zelfvertrouwen in het Engels weergeeft. Alleen stelling 4 (*Lesgeven in het Engels is voor mij moeilijker dan lesgeven in het Nederlands*) scoorde gemiddeld lager dan score 3. Het is echter lastig te achterhalen wat deze stelling precies betekende: vinden leerkrachten bij een negatieve score lesgeven in het Nederlands makkelijk en lesgeven in het Engels moeilijk? En gaat het dan om het vak Engels of overige vakken in het Engels? Lesgeven in het Nederlands zullen ze waarschijnlijk makkelijker vinden, want dat is de moedertaal van de leerkrachten. Maar geeft dat ook aan dat ze geen zelfvertrouwen hebben in het Engels? De score op stelling 4 is niet eenduidig te noemen, mede ook door de relatief grote standaarddeviatie.

#### *Factoranalyse*

Er is ook hier een factoranalyse met varimax-rotatie uitgevoerd om te zien hoeveel componenten de categorie *zelfvertrouwen* bevat. In Tabel 13 is te zien dat er 3 componenten onderscheiden zijn. Er waren namelijk drie componenten die een hogere eigenwaarde dan 1 hadden. Deze componenten waren *vakdidactische vaardigheid*, *nervositeit* en *moeilijkheid van lesgeven*. Alle stellingen wezen eenduidig naar een bepaalde component (lading hoger dan .80). De componenten bestonden respectievelijk uit 3, 2 en 1 stellingen.

Cronbach's alpha van *vakdidactische vaardigheid* was .86 en van *nervositeit* .79. De betrouwbaarheid voor deze componenten was dus hoog te noemen. Van *moeilijkheid van lesgeven* kon geen betrouwbaarheid worden gegeven, omdat deze component maar uit één stelling bestond. De totaal verklaarde variantie door de drie componenten was 90.01%. In Tabel 14 is te zien wat de gemiddelde scores per component waren voor de stellingen over zelfvertrouwen in het Engels.



Tabel 12: *Gemiddelde mate van zelfvertrouwen en standaarddeviatie per stelling over zelfvertrouwen voor VVTO-leerkrachten*

	VVTO-leerkrachten
1. Ik vind dat mijn eigen beheersing van het Engels voldoende is om instructies in het Engels te geven tijdens de Engelse les (Engels als instructietaal).	5.21 (1.37)
2. Ik vind dat mijn eigen beheersing van het Engels voldoende is om Engels te spreken tijdens verschillende vakken (zowel Engels als andere vakken; Engels als doeltaal).	4.64 (1.15)
3. Ik vind dat ik voldoende op de hoogte ben van de ontwikkelingen in de vakdidactiek van het Engels.	4.07 (1.00)
4. Lesgeven in het Engels is voor mij moeilijker dan lesgeven in het Nederlands.*	2.93 (1.73)
5. Wanneer mijn Engelstalige les bezocht wordt door een collega/leidinggevende, ben ik nerveus.*	4.07 (1.77)
6. Wanneer mijn Nederlandstalige les bezocht wordt door een collega/leidinggevende, ben ik nerveus.*	4.57 (1.45)
Gemiddelde totaalscore	4.52

\*Vóór het berekenen van de scores zijn deze stellingen gehercodeerd, zodat een hoge score een hoge mate van zelfvertrouwen in het Engels inhoudt.

Tabel 13: *Lading van stellingen over zelfvertrouwen na factoranalyse met varimax-rotatie*

	Factor		
	Vakdidactische vaardigheid	Nervositeit	Moeilijkheid van lesgeven
1. Ik vind dat mijn eigen beheersing van het Engels voldoende is om instructies in het Engels te geven tijdens de Engelse les (Engels als instructietaal).	<b>.94</b>	-.03	.18
2. Ik vind dat mijn eigen beheersing van het Engels voldoende is om Engels te spreken tijdens verschillende vakken (zowel Engels als andere vakken; Engels als doeltaal).	<b>.88</b>	.22	.04
3. Ik vind dat ik voldoende op de hoogte ben van de ontwikkelingen in de vakdidactiek van het Engels.	<b>.82</b>	-.21	-.32
4. Lesgeven in het Engels is voor mij moeilijker dan lesgeven in het Nederlands.*	-.01	.04	<b>.98</b>
5. Wanneer mijn Engelstalige les bezocht wordt door een collega/leidinggevende, ben ik nerveus.*	.31	<b>.88</b>	.21
6. Wanneer mijn Nederlandstalige les bezocht wordt door een collega/leidinggevende, ben ik nerveus.*	-.26	<b>.94</b>	-.11
Verklaarde variantie in %	41.64 %	30.00%	18.37%

\*Vóór het berekenen van de scores zijn deze stellingen gehercodeerd, zodat een hoge score een positieve opvatting inhoudt.

Tabel 14: *Gemiddelde score en standaarddeviaties per component voor stellingen over zelfvertrouwen in het Engels*

	VVTO-leerkrachten
Vakdidactische vaardigheid	4.64 (1.04)
Nervositeit	4.32 (1.48)
Moeilijkheid van lesgeven	2.93 (1.73)

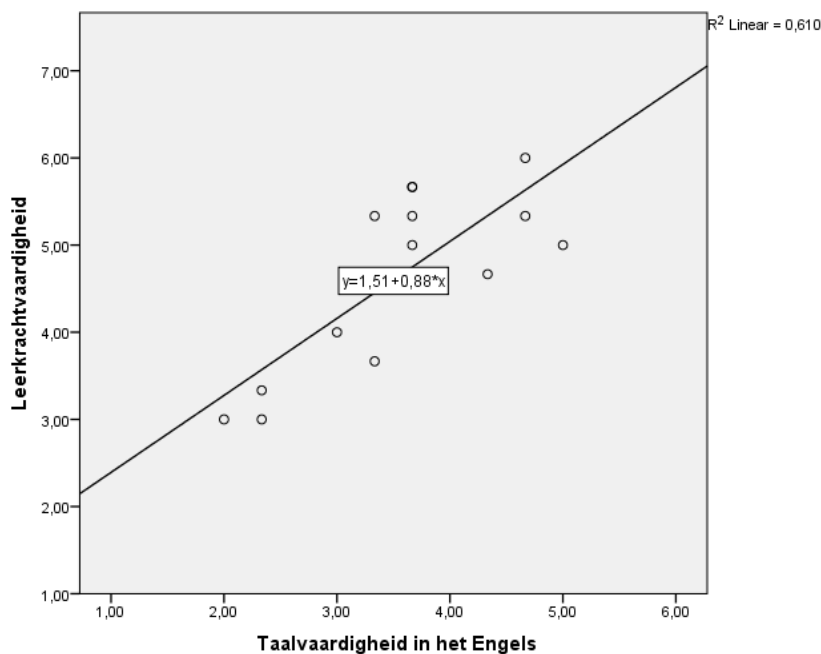
### Toetsing

Met correlatiecoëfficiënten is er gekeken welke correlatie er bestond tussen de gemiddelde taalvaardigheid en de drie componenten van zelfvertrouwen bij het geven van Engels die hierboven beschreven zijn. In Tabel 15 zijn daar de resultaten van te zien.

Tabel 15: correlaties vaardigheid en componenten zelfvertrouwen, inclusief significantieniveau

	Correlatie taalvaardigheid en component ( $r$ )	Significantieniveau ( $p$ -waarde)
Vakdidactische vaardigheid	.78	< .01
Nervositeit	.18	.27
Moeilijkheid van lesgeven	.23	.21

De correlatie tussen de gemiddelde taalvaardigheid en de *vakdidactische vaardigheid* was positief en significant ( $r=.78$ ,  $p$  (one-tailed) < .01). Dit is te zien in Figuur 3. De verklaarde variantie is hier 61.0%. Als leerkrachten zichzelf dus hoog inschatten op taalvaardigheid in het Engels, scoorden ze ook hoog op de component *vakdidactische vaardigheid*. Dit verband gold echter niet voor de componenten *nervositeit* en *moeilijkheid van lesgeven*.



Figuur 3: Correlatie tussen de gemiddelde taalvaardigheid en vakdidactische vaardigheid

## Discussie

In dit onderzoek is er gekeken naar de opvattingen over EIBO en VVTO van leerkrachten op VVTO-scholen en leerkrachten op reguliere scholen. De hoofdvraag is ten opzichte van het onderzoek van Michels (2015) hetzelfde gebleven, namelijk: ‘In hoeverre verschillen de opvattingen van VVTO-leerkrachten en niet-VVTO-leerkrachten wat betreft EIBO en VVTO-Engels in het basisonderwijs?’. Deze hoofdvraag is getracht te beantwoorden aan de hand van vier deelvragen.

De eerste deelvraag luidde ‘*Verskillen VVTO-leerkrachten en niet-VVTO-leerkrachten in hun opvattingen wat betreft EIBO?*’. Hierbij was de hypothese dat er geen significant verschil in de opvattingen over EIBO tussen de VVTO-leerkrachten en niet VVTO-leerkrachten zou zijn. De categorie stellingen over EIBO bestond in het huidige onderzoek uit twee componenten, namelijk de *negatieve kanten van EIBO* en *positieve kanten van EIBO*. Het bleek dat leerkrachten in het huidige onderzoek wat betreft de *positieve kanten van EIBO* niet significant verschilden, maar wat betreft de negatieve kanten wel. Hier waren de leerkrachten van VVTO-scholen minder negatief over de *negatieve kanten van EIBO* dan leerkrachten op een reguliere school. De hypothese kan dus maar gedeeltelijk worden aangenomen.

Een verklaring voor het verschil in opvattingen in het huidige onderzoek wat betreft de *negatieve kanten van EIBO* kan zijn dat VVTO-leerkrachten in het algemeen positiever zijn over alle vormen van Engels, omdat het op hun school al vanaf vroege leeftijd wordt gegeven. Waarschijnlijk hebben ze zelf positieve ervaringen met het geven van Engels en zien ze geen of weinig nadelen hiervan. Leerkrachten op reguliere scholen zullen mogelijk meer moeite hebben met mogelijke nadelen van Engels, omdat zij slechts in twee groepen van de bovenbouw Engels aanbieden en minder begaan zijn met het geven van Engels in het algemeen. De leerkrachten op reguliere scholen geven zelf ook geen Engels. De leerkrachten op VVTO-scholen doen dit wel en kunnen zo positief staan tegenover het geven van lessen (in het) Engels, omdat ze er zelf goede ervaring mee hebben. Dit vinden ook Bostwick (2001) en Cenoz en Lindsay (1996): na verloop van tijd en naarmate leerkrachten er zelf mee ervaring mee hebben worden leerkrachten positiever over een vorm van onderwijs. Ook Dewey (1938) hechtte al een grote waarde aan ervaring: goed onderwijs komt voort uit de juiste ervaringen. Daarnaast kunnen ook andere factoren een rol spelen bij de opvattingen van leerkrachten

tegenover onderwijsvernieuwingen. Van Veen (2003) haalde zo aan dat hoe leerkrachten naar hervormingen in onderwijs kijken, ook afhankelijk kan zijn van hun manier van lesgeven: leerkracht- of leerlinggestuurd. Mogelijk speelt dit ook een rol in de opvattingen van leerkrachten over EIBO.

In het onderzoek van Michels (2015) werd er geen significant verschil gevonden tussen de leerkrachten die lesgeven op een VVTO-school en leerkrachten die lesgeven op een reguliere school wat betreft de opvattingen over EIBO. Een verklaring voor het verschil met het onderzoek van Michels (2015) is niet direct te geven, behalve dat er in dit onderzoek andere leerkrachten zijn bevestigd. In het onderzoek van Michels (2015) namen leerkrachten van groep 1, 5 en 8 deel. Mogelijk hebben leerkrachten die lesgeven in hogere groepen andere (positievere) opvattingen over het Engels in het basisonderwijs. Leerkrachten uit groep 8 geven namelijk ook vaak zelf Engels.

De tweede deelvraag was: '*Verschillen VVTO-leerkrachten en niet-VVTO-leerkrachten in hun opvattingen wat betreft VVTO-Engels?*'. Bij deze deelvraag was de hypothese dat VVTO-leerkrachten positiever zouden zijn over VVTO-Engels dan leerkrachten op reguliere scholen. Na het opdelen van de stellingen in vier componenten bleek dat de VVTO-leerkrachten en leerkrachten van reguliere scholen significant verschilden in hun opvattingen wat betreft *negatieve kanten van VVTO-Engels*. Ze verschilden niet significant in hun opvattingen wat betreft het *belang van VVTO-Engels, het onderwijzen van VVTO-Engels* en het *invoeren van VVTO-Engels*. De hypothese klopt in dit onderzoek bij drie van de vier componenten niet, en kan daarom verworpen worden.

De minder negatieve opvattingen over de *negatieve kanten van VVTO-Engels* van VVTO-leerkrachten tegenover leerkrachten op reguliere scholen kan ook hier wellicht verklaard worden door het feit dat leerkrachten op VVTO-scholen zelf in aanraking zijn gekomen met VVTO en er positieve ervaringen mee hebben. De nadelen worden door de leerkrachten die er zelf mee in aanraking zijn gekomen minder ervaren dan de leerkrachten die werken op een school waar geen VVTO-Engels wordt aangeboden.

Het is opmerkelijk dat er bij drie van de vier componenten geen significant verschil wordt gevonden tussen de leerkrachten op VVTO-scholen en leerkrachten op reguliere scholen. Beide typen leerkrachten hebben positieve opvattingen (gemiddeld boven de neutrale score '4'). Vanuit de leerkrachten op VVTO-scholen is dat te verwachten, omdat zij zelf waarschijnlijk (goede) ervaringen hebben met deze vorm van onderwijs. Van leerkrachten op

reguliere scholen is dit wellicht opmerkelijk te noemen, maar hun positieve opvattingen tegenover het *belang van VVTO-Engels* kunnen ingegeven zijn door het feit dat ook zij vinden dat Engels een steeds belangrijkere rol speelt in de samenleving. Geurts en Hemker (2012) vinden dan ook dat in vergelijking met de Periodieke Peiling van het Onderwijsniveau in 2006 (Heesters, Feddema, van der Schoot & Hemker, 2006) meer leerkrachten vinden dat Engels vanaf groep 1 moet worden ingevoerd: 10% in 2006 in vergelijking met 41% in 2012.

Wat betreft het *onderwijzen* en het *invoeren van VVTO-Engels* hebben leerkrachten op reguliere scholen er vanuit hun huidige school geen ervaring mee, maar kan het wel zo zijn dat de leerkrachten op reguliere scholen hier de eventuele meerwaarde of positieve kanten van inzien -voor zichzelf en voor de leerlingen-, mocht het ingevoerd worden op hun school. Thijs et al. (2011) vonden immers ook dat 75% van alle ondervraagde (dus VVTO-leerkrachten en leerkrachten op reguliere scholen) leerkrachten VVTO-Engels aansprekend vonden voor leerlingen en dat het leuk is/zou kunnen zijn om dit te geven.

In de scriptie van Michels (2015) was er geen significant verschil in opvatting bij de component *onderwijzen van VVTO-Engels*. Dit komt dus overeen met bevindingen in het huidig onderzoek. Een significant verschil bestond in de scriptie van Michels (2015) bij de component *implementeren van VVTO-Engels*. Deze component kan vergeleken worden met de component *invoeren van VVTO-Engels* in het huidige onderzoek. In het huidig onderzoek was er echter geen significant verschil tussen de leerkrachten van type scholen bij de component *invoeren van VVTO-Engels*. Het is wederom niet duidelijk waarom er een discrepantie zit in de resultaten. Een mogelijk oplossing blijft het feit dat de vragenlijsten door verschillende docenten, van verschillende groepen zijn ingevuld.

De derde deelvraag luidde: *'Is er een verband tussen zelfinschatting van het (ERK)-niveau van het Engels van de leerkrachten en hun opvattingen wat betreft het EIBO en VVTO-Engels?'* De hypothese was hier dat hoe hoger leerkrachten zichzelf inschatten op hun taalvaardigheid in het Engels, hoe positiever ze zijn tegenover EIBO en VVTO-Engels. Er was in alle analyses een significant en positief verband tussen de geschatte taalvaardigheid in het Engels en de *positieve kanten van EIBO* en het *onderwijzen van VVTO-Engels*.

Leerkrachten die zichzelf hoog inschatten op hun taalvaardigheid in het Engels, waren dus ook positiever over de *positieve kanten van EIBO* en het *onderwijzen van VVTO-Engels*. Er was in het huidig onderzoek geen significant verband tussen de geschatte taalvaardigheid en de *negatieve kanten van EIBO*, *het belang van VVTO-Engels*, *de negatieve kanten van VVTO-*

### *Engels en het invoeren van VVTO-Engels.*

Een verklaring voor het gegeven dat er geen significant verband is tussen de taalvaardigheid en de *negatieve kanten van EIBO* en *negatieve kanten van VVTO-Engels* (zoals uit de ANCOVA blijkt, maar niet uit de correlatiecoëfficiënten), is lastig te geven. Het zou kunnen komen doordat er leerkrachten zijn die een hoge taalvaardigheid hebben in het Engels, maar niet vinden dat (het vroeg geven van) Engels aan iedereen besteed is.

Er is in ieder geval in geen analyse een significant positief verband tussen *het belang van VVTO-Engels* en de geschatte taalvaardigheid in het Engels van de leerkracht. Dit kan komen doordat naarmate leerkrachten meer het belang van VVTO-Engels inzien, niet per se een hoge taalvaardigheid in het Engels hebben. Het kan dus zo zijn dat veel leerkrachten, ongeacht hun taalvaardigheid, het belang van VVTO-Engels inzien. In Tabel 6 is immers te zien dat ook leerkrachten op reguliere scholen positief denken over het *belang van VVTO-Engels* (gemiddelde score van 5.73 op een schaal van 1 tot 7). In Tabel 6 is ook te zien dat de leerkrachten op reguliere scholen minder positief zijn over het *invoeren van VVTO-Engels* (gemiddelde score van 4.41 op een schaal van 1 tot 7). Leerkrachten van VVTO-scholen zijn wat betreft het *invoeren van VVTO-onderwijs* het minst positief vergeleken met de andere componenten (gemiddelde score van 5.07 op een schaal van 1 tot 7).

Hoewel de gemiddelde score voor beide categorieën leerkrachten nog steeds hoger is dan de neutrale score 4, is dit relatief laag te noemen, zeker gezien de standaarddeviatie van de VVTO-leerkrachten bij deze component (1.74). Een verklaring voor het niet-significante verband tussen de taalvaardigheid in het Engels en *het invoeren van VVTO-Engels* kan daarom komen door het feit dat niet alle leerkrachten vinden dat VVTO-Engels ingevoerd moet worden, ook leerkrachten die wel al op een VVTO-school werken. Dit kan komen omdat ze er misschien zelf minder goede ervaringen mee hebben (gehad), of dat ze vinden dat niet alle scholen, maar een gedeelte van de scholen maar Engels in groepen lager dan groep 7 aan moet bieden.

Bij deze deelvraag is er ook (nogmaals) gekeken naar het verband tussen het type school en de componenten. Alleen het verband tussen type school en de opvattingen over *negatieve kanten van VVTO-Engels* in beide analyses significant. Dit kan komen doordat leerkrachten van verschillende typen scholen toch vinden dat Engels steeds belangrijker wordt voor kinderen, alleen vanwege de mogelijke negatieve kanten van het vroeg aanbieden van Engels vinden de leerkrachten op reguliere scholen dat niet iedereen vanaf groep 1 Engels moet volgen. Deze mogelijke negatieve kanten zoals dat VVTO-Engels nadelig zou zijn voor

kinderen met dyslexie of voor kinderen met een andere thuistaal dan het Nederlands zijn door verschillende onderzoeken echter tegen gesproken (o.a. Baker, 1995; de Bree & Unsworth, 2014; Broekhof, 2007; Goorhuis-Brouwer & de Bot, 2005). Het feit dat verschillende onderzoeken deze negatieve kanten tegenspreken, maar (voornamelijk) leerkrachten op reguliere scholen nog steeds deze negatieve gedachten hebben bij het aanbieden van Engels vanaf groep 1, laat zien dat er bij deze leerkrachten waarschijnlijk geen kennis is van dit onderzoek. Voor de overige componenten is er, beide analyses samen genomen, geen significant verband gevonden tussen het type school en de component. Een verklaring hiervoor is niet direct te geven, maar feit is dat wanneer de vaardigheid van de docent wordt meegenomen, het type school vaak niet meer een rol speelt.

Nogmaals: samenvattend is het moeilijk om een antwoord te geven op deze deelvraag. Er zijn meer aanwijzingen dat er geen direct verband is tussen de taalvaardigheid en de opvattingen over EIBO en VVTO-Engels. Dit geldt ook voor de relatie tussen de opvattingen over EIBO en VVTO-Engels en het type school. Het lijkt er verder op dat docenten over het algemeen vrij positief zijn over EIBO en VVTO-Engels. Dit is ook te zien in Tabel 1, 3, 4 en 6. Omdat de uitkomsten van verschillende analyses niet eenduidig zijn, is het moeilijk om verklaringen te geven. Duidelijk is in ieder geval dat de variabelen type school en taalvaardigheid elkaar in de weg zitten.

In de scriptie van Michels (2015) was er een significant verband tussen de zelfinschatting van het ERK-niveau en het *onderwijzen van VVTO-Engels*. Verder vond Michels (2015) geen significant verband tussen de taalvaardigheid en het *onderwijzen van EIBO*. Een vergelijking met het huidig onderzoek is lastig te maken, zeker vanwege de verschillende componenten. Alleen de component *onderwijzen van VVTO-Engels* werd in beide onderzoeken gebruikt. In beide onderzoeken was er ook een significant verband tussen de taalvaardigheid en deze component: leerkrachten met een hogere taalvaardigheid staan dus ook positiever tegenover het invoeren van VVTO-Engels.

De vierde en laatste deelvraag luidde: *Is er een verband tussen de zelfinschatting van het (ERK)-niveau van het Engels van de VVTO-leerkrachten en het zelfvertrouwen van deze leerkrachten?* De hypothese was hier dat hoe hoger leerkrachten zichzelf inschatten op hun taalvaardigheid in het Engels, hoe meer zelfvertrouwen ze zouden hebben. Bij de stellingen over zelfvertrouwen werden drie componenten gemeten. Als een leerkracht zichzelf relatief hoog inschatte op haar niveau in het Engels, scoorde hij ook hoger op de component

*vakdidactische vaardigheid*. De hypothese wordt bij deze component dus bevestigd.

Er bestond echter geen significant verband tussen de taalvaardigheid in het Engels en de componenten *nervositeit* en *moeilijkheid van lesgeven*. Een mogelijke verklaring hiervoor kan zijn dat bepaalde leerkrachten mogelijk altijd een vorm van nervositeit behouden tijdens het lesgeven, of dat nou in het Engels of in het Nederlands is. Dat kan echter per leerkracht verschillend zijn. Dit is in dit geval echter niet met zekerheid te zeggen. Ook gingen de stellingen bij deze component specifiek over of leerkrachten nerveus waren als andere leerkrachten in de klas kwamen kijken. Het kan dus ook zijn dat leerkrachten tijdens het lesgeven niet per se nerveus zijn, maar wel als andere leerkrachten komen kijken. Het niet significante verband tussen de taalvaardigheid en moeilijkheid van lesgeven is moeilijk te interpreteren, omdat het niet eenduidig is wat een hoge of lage score op de enige stelling waar de component uit bestaat (namelijk *Lesgeven in het Engels is voor mij moeilijker dan lesgeven in het Nederlands*), precies betekent. Dit kan betekenen dat de leerkracht lesgeven in het Engels moeilijk vindt en lesgeven in het Nederlands niet moeilijk vindt. Het kan echter ook betekenen dat de leerkracht in beide talen lesgeven moeilijk of juist makkelijk vindt, maar dat er weinig verschil voor de leerkracht in zit. Omdat de scores op deze stelling een ambigue betekenis kunnen inhouden, is interpretatie dus lastig.

### *Beperkingen*

Er zijn enkele beperkingen te noemen, die zich in dit onderzoek hebben voorgedaan. Allereerst was het, omwille van de tijdsspanne van dit onderzoek, niet meer mogelijk om de leerkrachten van de laatste controlescholen mee te nemen. Dat zorgde dus voor minder ingevulde vragenlijsten van leerkrachten. Het duurde relatief lang om controlescholen te vinden die mee wilde werken aan het overkoepelende project naar VVTO-onderwijs, waardoor het ook relatief lang duurde voordat er leerkrachten die werkten op een reguliere school waren die de vragenlijst in hadden gevuld.

Hoewel er dit jaar meer leerkrachten de vragenlijst in hebben gevuld dan vorig jaar (26 dit jaar versus 22 vorig jaar), is het aan te raden om deze aangepaste vragenlijst bij meer leerkrachten af te nemen, zodat er een beter beeld gekregen kan worden van de praktijk. Dit werd ook al aangehaald in de scriptie van Michels (2015). Aan de andere kant is het lastig om in dit project meer leerkrachten te betrekken, omwille van tijd en opzet van het onderzoek. Het is daarom wellicht een idee om deze vragenlijst op grotere schaal te verspreiden (bijvoorbeeld via vakbladen) en niet alleen te beperken tot de scholen die meedoen aan het



overkoepelende project naar VVTO-onderwijs.

Er zijn ook geen mannen die mee hebben gedaan aan dit onderzoek: alle leerkrachten die de vragenlijst hebben ingevuld, waren vrouw. Dit hoeft echter niet per se een beperking te zijn. Als er mannen mee hadden gedaan, was het echter wel mogelijk geweest om verschillen tussen mannen en vrouwen te bekijken en hadden deze wellicht een verklaring op kunnen leveren.

In dit onderzoek zijn er meer componenten onderscheiden dan vorig jaar (Michels, 2015), wat aan de ene kant zorgt voor een goede opsplitsing van de categorieën vragen, maar aan de andere kant betekent dit ook dat sommige componenten maar uit één of twee stellingen bestonden (zoals de component invoeren VVTO-Engels en moeilijkheid van lesgeven). Het is aan te raden om zeker de componenten met weinig stellingen uit te breiden. Meer stellingen per component en meer leerkrachten die deelnemen aan dit onderzoek, zouden zo moeten zorgen voor meer betrouwbare, sterkere conclusies.

Verder was het vooral bij de derde deelvraag moeilijk om scores en verbanden te interpreteren, omdat twee analyses andere uitkomsten gaven wat betreft significantie. De variabelen taalvaardigheid en type school gaven geen eenduidige mate van significanties in verschillende analyses ten opzichte van de verschillende componenten over EIBO en VVTO-Engels. Een groter aantal deelnemers zou dit probleem al voor een gedeelte kunnen oplossen.

Zoals ook al in de inleiding al aangehaald, paste deelvraag 4 niet helemaal bij de hoofdvraag omdat in deze vraag geen verschil tussen leerkrachten wordt beschreven, maar enkel naar de categorie VVTO-leerkrachten wordt gekeken. Voor vervolgonderzoek is het een idee om deze categorie uit te breiden en ook aan leerkrachten op reguliere scholen voor te leggen (dan zullen de stellingen echter wel ook naar dit type school moeten worden aangepast). Dan kan er ook gekeken worden of er in zijn geheel een verband is tussen taalvaardigheid en zelfvertrouwen (en de componenten die bij zelfvertrouwen horen), net zoals bij deelvraag 3 is gedaan.

Hoewel het niet per se een beperking van louter dit onderzoek is te noemen, is het altijd lastig om correlaties te interpreteren in termen van causaliteit. Leerkrachten scoren bijvoorbeeld hoog op gemiddelde taalvaardigheid in het Engels en vakdidactische vaardigheid, zoals we ook zagen in de resultaten van deelvraag 4 (*Is er een verband tussen de zelfinschatting van het (ERK)-niveau van het Engels van de VVTO-leerkrachten en het zelfvertrouwen van deze leerkrachten?*) en in Figuur 3. De vraag is nu echter wat hier de oorzaak en wat het gevolg is. Zijn deze leerkrachten ‘leerkrachtvaardig’ omdat ze goed zijn in

Engels, of zijn ze goed in Engels omdat ze leerkrachtvaardig zijn? Bij vrijwel iedere correlatie kan en moet deze vraag gesteld worden en daarom is het soms lastig om bepaalde correlaties te interpreteren.

Voor vervolgonderzoek is het wellicht aan te raden om ook kwalitatief onderzoek doen naar wat leerkrachten vinden van EIBO en VVTO-Engels. In dit onderzoek en het onderzoek van Michels (2015) kwamen overeenkomstige, maar ook verschillende bevindingen naar voren. Hoewel het goed is om te zorgen voor het uitbreiden van het aantal deelnemers om zo sterkere conclusies te verkrijgen, kunnen interviews met leerkrachten dieper ingaan op wat de leerkrachten wel en niet goed vinden aan EIBO en VVTO-Engels. Ook zou kwalitatief onderzoek in de vorm van interviews ambiguïteit van stellingen, zoals we zagen bij de stelling *Lesgeven in het Engels is voor mij moeilijker dan lesgeven in het Nederlands* kunnen omzeilen. Daarnaast kwam er uit dit onderzoek naar voren dat leerkrachten over het algemeen redelijk positief zijn over EIBO en VVTO-Engels, maar zeker wat betreft de negatieve kanten van EIBO en VVTO-Engels, is het interessant om door te vragen wanneer leerkrachten verwachten dat EIBO of VVTO-Engels niet altijd een positieve uitwerking heeft.

Ter afsluiting een kleine opmerking bij het aangeven van het taalvaardigheidsniveau. Er is in dit onderzoek één leerkracht van een reguliere school geweest, die op alle soorten taalvaardigheid de vaardigheid '1' heeft ingevuld. Dit was het laagst mogelijke niveau in deze vragenlijst. Het kan echter ook zo zijn dat deze docent helemaal geen kennis heeft van het Engels. Deze mogelijkheid wordt echter niet aangeboden als antwoordoptie. In vervolgonderzoek is wellicht aan te raden om de optie 'A0' of 'helemaal geen kennis van het Engels in deze vaardigheid' op te nemen, zeker als de vragenlijst bij docenten in het reguliere onderwijs wordt afgenomen.

#### *Aanbevelingen voor de praktijk*

Uit dit onderzoek zijn enkele bevindingen te halen die in de praktijk van het geven van Engels in het basisonderwijs nuttig kunnen zijn.

Zo is het aan te raden om leerkrachten in het VVTO-onderwijs nascholing te bieden, zeker op het gebied van spreekvaardigheid. Uit het huidige onderzoek bleek dat VVTO-leerkrachten gemiddeld onder het aanbevolen niveau van B1 scoorden. Unsworth, Persson., Prins en de Bot (2014) toonden aan dat wanneer leerlingen meer dan 60 minuten per week les

krijgen van een vaardige docent, dit effect heeft op het niveau van Engels van kinderen, maar minder dan 60 minuten les van een niet-vaardige docent niet. Taalvaardigheid van docenten is dus van groot belang.

Meer nascholing kan zo ook eventueel weer zorgen voor meer zelfvertrouwen van de leerkrachten en mogelijk een positievere kijk op Engels in het basisonderwijs. Árva en Medgyes (2000) toonden aan dat native speakers meer zelfvertrouwen hadden bij het geven van Engels dan niet-native speakers. (Na)scholing kan zorgen voor een beter taalvaardigheidsniveau en ervoor zorgen dat leerkrachten beter bij het ‘native’ niveau komen.

Verder waren leerkrachten op reguliere scholen in de meeste gevallen negatiever over de eventuele negatieve kanten van Engels in het basisonderwijs en VVTO-Engels dan leerkrachten op VVTO-scholen. Deze mogelijke negatieve kanten zijn echter door verschillende onderzoeken tegengesproken. Zo vonden Baker (1995), Broekhof (2007) en Goorhuis-Brouwer en de Bot (2005) dat een andere thuistaal dan het Nederlands geen barrière hoeft te zijn voor het vroeg leren van Engels. De Bree en Unsworth (2014) vonden dat er in het voortgezet tweetalig onderwijs, in vergelijking met eentalig onderwijs, geen nadelen waren voor dyslectici. Daarnaast hebben verschillende Nederlandse onderzoeken (o.a. Goorhuis-Brouwer & de Bot, 2005) en buitenlandse onderzoeken (Briquet, 1996; Charkova, 2003; Kersten, Imhoff & Sauer, 2002; Yelland, Pollard & Mercuri, 1993) aangetoond dat de moedertaal niet lijdt onder het aanbieden van Engels op vroege leeftijd. Het zou daarom aan te raden zijn om voorlichting te geven op scholen en Pabo's over het aanbieden van Engels, ongeacht of dit vanaf groep 1 of vanaf groep 7 is, om de mogelijke negatieve gedachten die er heersen over het aanbieden van deze taal, uit de wereld te helpen.

## Conclusie

De hoofdvraag van dit onderzoek was ‘In hoeverre verschillen de opvattingen van VVTO-leerkrachten en niet-VVTO-leerkrachten wat betreft EIBO en VVTO-Engels in het basisonderwijs?’. Het antwoord hierop is dat de leerkrachten in ieder geval wat betreft negatieve kanten van VVTO-Engels significant verschillen qua opvatting, en op andere componenten niet in alle analyses. Bij dit verschil waren VVTO-leerkrachten positiever dan leerkrachten die op een reguliere school werken. Bij de niet-significante verschillen waren de leerkrachten over het algemeen allemaal vrij positief (gemiddelde score per vraag of component was, op een uitzondering na, altijd hoger dan het gemiddelde van 4).

Als er niet gekeken wordt naar het verschil in type school, maar naar het verschil in taalvaardigheid van leerkrachten, zijn leerkrachten die zichzelf hoger inschatten op taalvaardigheid in het Engels, over het algemeen ook positiever tegenover positieve kanten van EIBO en het onderwijzen van VVTO-Engels. Ook is er een positief verband tussen de taalvaardigheid en de vakdidactische vaardigheid in het Engels gevonden. Hoewel veel hypothesen maar gedeeltelijk uitgekomen zijn, zijn leerkrachten over het algemeen positief over EIBO en VVTO-Engels. Het taalvaardigheidsniveau van de docenten kan echter nog verbeterd worden. Als dat lukt, kan het onderwijzen van Engels (op vroege leeftijd) in Nederland zeker succesvol zijn.

## Literatuurlijst

- Árva, V.A. & P. Medgyes (2000). Native and nonnative teachers in the classroom. In: *System* 28, p. 353-72
- Baker, C. (1993). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Clevedon, England: Multilingual Matters Ltd.
- Baker, C. (1995). *A parents and teachers guide to bilingualism*. Clevedon, England: Multilingual Matters Ltd.
- Barcelona European Council. (2002). Presidency conclusions. Geraadpleegd via [http://ec.europa.eu/invest-in-research/pdf/download\\_en/barcelona\\_european\\_council.pdf](http://ec.europa.eu/invest-in-research/pdf/download_en/barcelona_european_council.pdf)
- Berkel, A. van (2001). Hulp bij spellingsproblemen. *Balans Belang*, 74(7).
- Berkel, A. van, Wiers, E., Hoeks-Mentjens, R. (2007). Dyslexie en vreemde talen: het kernprobleem. *Levende Talen Magazine*, 94(6), 5-7.
- Bodde-Alderlieste, M. (2005). A case for primary English. In: *Levende Talen Magazine 1*, 5-7.
- Bostwick, R. M. (2001). Bilingual education of children in Japan: Year four of a partial immersion programme. In M.G. Noguchi & S. Fotos (Eds.), *Studies in Japanese bilingualism* (p. 272-311). Clevedon: Multilingual Matters.
- de Bree, E. & Unsworth, S. (2014). Dutch and English literacy and language outcomes of dyslexic students in regular and bilingual secondary education. *Dutch Journal of Applied Linguistics* 3 (1) p. 62-81. doi 10.1075/dujal.3.1.04bre
- Briquet, R. (1996). Learning English through an Immersion Programme in Belgium. In: G.Fruhauf, D. Coyle, I. Christ (eds.), *Teaching Content in a Foreign Language. Practice and Perspectives in European Bilingual Education* (p. 31-44). Stichting Europees Platform voor het Nederlands Onderwijs, Alkmaar.
- Broekhof, K. (2007). Engels als derde taal. In: Philipsen, K., E. Deelder, M. Bodde Alderlieste (red.). *Early English: a good start! Conferentiebundel* (p. 85-93). Den Haag: Europees Platform voor het Nederlandse Onderwijs.
- Carpay, J.A.M. (1990a). Van blauwdruk naar werkelijkheid: Engels in het Basisonderwijs. Deel 1. *Vernieuwing, tijdschrift voor onderwijs en opvoeding*, september, 14-17.
- Carpay, J.A.M. (1990b). Van blauwdruk naar werkelijkheid: Engels in het Basisonderwijs.

- Deel 2. *Vernieuwing, tijdschrift voor onderwijs en opvoeding*, oktober, 23-25.
- Cenoz, J. (2003) The influence of age on the acquisition of English: general proficiency, attitudes and code mixing, in: M. del Pilar Garcia Mayo & M. L. G. Lecumberri (Eds) *Age and the acquisition of English as a foreign language (77–93)*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cenoz, J. (2005). English in bilingual programs in the Basque Country. *International Journal of the Sociology of Language* 2005, 171, 41-56.
- Charkova, K.D. (2003). Early foreign language education and metalinguistic development. In *Annual Review of Language Acquisition*, 3, 51-88.
- Contra, A., Philipsen, K., & de Graaff, R. de (2014). *Handboek vroeg vreemdetalenonderwijs*. Bussum: Coutinho.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York, NY: Kappa Delta Phi.
- EP-Nuffic. (2016a). Tweektalig primair onderwijs. Geraadpleegd via <https://www.epnuffic.nl/primair-onderwijs/talenonderwijs/tweektalig-primair-onderwijs-tpo>
- EP-Nuffic. (2016b). Locaties vvtto-scholen. Geraadpleegd via <https://www.epnuffic.nl/primair-onderwijs/talenonderwijs/vroeg-vreemdetalenonderwijs-vvtto/locaties-vvtto-scholen>
- EP-Nuffic. (2016c). Vvtto-scholen met vvtto-keurmerk. Geraadpleegd via <https://www.epnuffic.nl/bestanden/documenten/vvtto-scholen-met-vvtto-keurmerk.pdf>.
- Europees Platform (n.d.). Handleiding kwaliteit vvtto Engels. Haarlem: Europees Platform.
- Europese Commissie (2004). Promoting language learning and linguistic diversity: An action plan 2004–2006. Retrieved from [http://www.saaic.sk/eu-label/doc/2004-06\\_en.pdf](http://www.saaic.sk/eu-label/doc/2004-06_en.pdf)
- Europese Commissie (2012). Europeans and their languages. Geraadpleegd via [http://ec.europa.eu/public\\_opinion/archives/ebs/ebs\\_386\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_386_en.pdf)
- Europese Unie en Raad van Europa (2004-2013). Gemeenschappelijk Europees Referentiekader voor Talen (CEFR) - Beschrijvingschema voor zelfbeoordeling. Geraadpleegd via <https://europass.cedefop.europa.eu/sites/default/files/cefr-nl.pdf>.
- Eurydice Studies (2001). *Foreign Language Teaching in Schools in Europe*. Brussels, Belgium: European Commission.
- Eurydice Studies (2005). *Key data on teaching Languages at Schools in Europe*. Brussels, Belgium: European Commission.

- Geurts, B. & Hemker, B. (2012). Balans van het Engels aan het einde van de basisschool 4. Uitkomsten van de vierde peiling in 2012. Arnhem: Stichting Cito Instituut voor Toetsontwikkeling.
- Goorhuis-Brouwer, S. & Bot, K. De (2005). Heeft vroeg vreemde-talenonderwijs een negatief effect op de Nederlandse taalontwikkeling van kinderen? *Levende Talen*, 6(3), 3-5.
- Goorhuis-Brouwer, S. & de Bot, K. (2010). Impact of early English language teaching on L1 and L2 development in children in Dutch schools. *International Journal of Bilingualism* 14 (3), 289-302.
- Hbo-raad, vereniging voor Hogescholen (2012). *Kennisbasis leerkracht Engels*.
- Heesters, K., Feddema, M., van der Schoot, F. & Hemker, B. (2008). Balans van het Engels aan het einde van de basisschool 3. Uitkomsten van de derde peiling in 2006. Arnhem: Cito Instituut voor Toetsontwikkeling.
- Herder, A.A., & Bot, C.L.J. de (2005). Vroeg vreemdetalenonderwijs in internationaal perspectief. Een literatuurstudie. Groningen: Expertisecentrum taal, onderwijs en communicatie. Rijksuniversiteit Groningen.
- Kersten, K., Imhoff, C. & Sauer, B. (2002). The Acquisition of English verbs in an elementary school immersion program in Germany. In *An integrated view of language development. Papers in honor of Henning Wode*, P. Burmeister, T. Piske & A. Rohde (eds), 473-497. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier.
- Michels, J. (2015). *Attitude van leerkrachten ten opzichte van EIBO en VVTO-Engels in het basisonderwijs: een vergelijking tussen VVTO- en niet-VVTO-leerkrachten* (Bachelor thesis, Radboud Universiteit Nijmegen, Nederland).
- Nikolov, M. & Mihaljevic Djigunovic, J. (2011). All Shades of Every Color: An Overview of Early Teaching and Learning of Foreign Languages. *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 95-119. Cambridge University Press.
- Lobo, V.R. (2013). *Teaching L2 English at a very young age: a study of Dutch schools*. Utrecht : Landelijke Onderzoekschool Taalwetenschap LOT.
- Onderwijsraad. (2005). *Internationaliseringsagenda voor het onderwijs, 2006-2011*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad. (2006). *Internationale leerwegen en het internationale baccalaureaat*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad. (2008). *Vreemde talen in het onderwijs: advies*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Oostdam, R. (2009). Engels na ruim twintig jaar in het basisonderwijs: Push it or leave it! In

- R. de Graaff & D. Tuin (Eds.), *De toekomst van het talenonderwijs. Nodig? Anders? Beter?* 249-265. Enschede: NaB-MVT.
- Platform 2032. (2016). *Hoofdlijn advies: een voorstel*. Den Haag: Bureau Platform Onderwijs2032.
- Schoots-Wilke, H. (2002). *Dyslexie, een praktische gids voor scholen voor voortgezet onderwijs*. Zoetermeer: Ministerie van OCW.
- Thijs, A., Tuin, D. & Trimbos, B. (2011). *Engels in het basisonderwijs: verkenning van de stand van zaken*. Onderzoeksrapportage. Enschede: SLO.
- Verspoor, M.H., Schuitemaker-King, J., Rein, E.M.J. van, Bot, K. de & Edelenbos, P. (2010). *Tweetalig onderwijs: vormgeving en prestaties*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.
- Wilhelm, F. (2005). *English in the Netherlands: A history of foreign language teaching 1800-1920*. Utrecht: Gopher Publishers.
- Unsworth, S., Persson, L., Prins, T., & Bot, K. de (2014). An investigation of factors affecting early foreign language learning in the Netherlands. *Applied Linguistics*, 36 (5), 1-23.
- Veen, K. van. (2003). *Teachers' emotions in a context of reforms*. (Proefschrift, Radboud Universiteit Nijmegen, Nederland).
- Wijnhoven, L. & Molenaar, P. (2006). *Nederlands activiteitenprogramma moderne vreemde talen*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Yelland, G., Pollard, J. & Mercuri, A. (1993). The metalinguistic benefits of limited contact with a second language. *Applied Psycholinguistics* 14, p. 423-444.



## Bijlagen

*Bijlage 1: Vragenlijst*

# Radboud Universiteit



*This questionnaire is in Dutch. When you prefer an interview in English, please contact me by email or telephone.*

**De ingevulde vragenlijst kunt u bij de directie van uw school inleveren.**

*Geachte leerkracht,*

*Deze vragenlijst is bedoeld voor leerkrachten van basisschool de Springplank. Basisschool de Springplank doet mee aan een onderzoek naar taalonderwijs. Hieronder kunt u meer lezen over dit onderzoek. Wij zijn heel blij dat de school meedoet. Wij zouden het op prijs stellen als u ook uw medewerking zou willen verlenen aan ons onderzoek door deze vragenlijst in te vullen.*

*Deze vragenlijst is onderdeel van het onderzoek naar vroeg vreemdetalenonderwijs (VVTO), uitgevoerd door de Radboud Universiteit in Nijmegen. Aan het onderzoek doen scholen mee die vroeg vreemdetalenonderwijs aanbieden, en scholen die dat niet doen. Scholen die VVTO-Engels aanbieden, zijn scholen die vanaf de kleuterklas Engelse les geven. Zou u ons willen helpen door de onderstaande vragenlijst in te vullen en aan ons te retourneren?*

*In deze vragenlijst worden u vragen gesteld over de manier waarop Engels een rol speelt binnen het onderwijs in uw lessen. Wij willen graag een goed beeld krijgen van de onderwijspraktijk. Wij vragen u daarom om elke vraag of stelling goed te lezen en te beantwoorden met de daadwerkelijke situatie in uw gedachten, en niet met de situatie zoals u graag zou willen dat die is.*

*U wordt vriendelijk verzocht alle vragen van de vragenlijst in te vullen. Wij zullen uw antwoorden vertrouwelijk en zo veel mogelijk anoniem verwerken. Indien u vragen of opmerkingen heeft, kunt u ons via onderstaande contactgegevens bereiken.*

*Heel hartelijk bedankt voor uw tijd en medewerking!*

*Namens het onderzoeksteam,*

*Claire Goriot*

Radboud Universiteit  
Afdeling Taalwetenschap  
Postbus 9103  
6500 HD Nijmegen

Email: [c.goriot@let.ru.nl](mailto:c.goriot@let.ru.nl)  
Telefoon: 024-3611668

Deze vragenlijst is specifiek bedoeld voor de leerkracht(en) van groep 1/2.

In deze vragenlijst wordt gesproken van ‘lessen Engels’ en ‘lessen waarin Engels gebruikt wordt’. In de ‘lessen Engels’ is het doel het geven van Engelse les. In de ‘lessen waarin Engels gebruikt wordt’, is het doel op de eerste plaats niet om Engelse les te geven, maar om andere lesstof op de kinderen over te brengen. U doet dit dan in het Engels in plaats van in het Nederlands.

### Achtergrondinformatie

*De volgende vragen hebben betrekking op uw persoonskenmerken. Wij gebruiken deze kenmerken alleen als achtergrondinformatie.*

1. Wat is uw naam? \_\_\_\_\_
2. Wat is uw leeftijd? \_\_\_\_\_
3. Wat is uw geslacht? \_\_\_\_\_
4. Sinds hoeveel jaren bent u werkzaam in het basisonderwijs? \_\_\_\_\_
5. Sinds hoeveel jaren bent u werkzaam op deze school? \_\_\_\_\_
6. In welke groep(en) geeft u les? \_\_\_\_\_
7. Wat is uw functie? (bijvoorbeeld groepsleerkracht, vakleerkracht etc.) \_\_\_\_\_
8. Indien van toepassing, sinds hoeveel jaren bent u werkzaam in het vroeg vreemdetalenonderwijs? \_\_\_\_\_

### Engels in de klas

*De volgende vragen hebben betrekking op het Engels in groep 1/2.*

9. Geeft of gebruikt u zelf Engels in groep 1/2?
  - a. Ja, ga door naar vraag 10.
  - b. Nee, ga door naar vraag 20.
10. Hoeveel lestijd wordt er gemiddeld per week door u besteed aan Engels in groep 1/2 (zowel lessen Engels als lessen waarin Engels gebruikt wordt)? En in hoeverre is Engels de voertaal tijdens deze lessen? (Waarbij 1=nooit en 5=altijd, omcirkel het passende antwoord)

Aantal minuten Engelse les per week	Hoe vaak wordt Engels tijdens de Engelse les als	Aantal minuten per week waarin andere vakken/activiteiten*	Hoe vaak wordt Engels dan als voertaal gebruikt
-------------------------------------	--	--	---

	voertaal gebruikt?	in het Engels gebruikt wordt	tijdens die vakken?
	1 2 3 4 5 Nooit                      Altijd		1 2 3 4 5 Nooit                      Altijd

*\*Bijvoorbeeld creatieve vakken, gymnastiek, of vakoverstijgende projecten*

**Wordt er in groep 1/2 een lesmethode gebruikt voor het geven van Engelse les? Zo ja, welke lesmethode (bijvoorbeeld iPockets, Take it easy, Backpack)?**

**11. Welke onderdelen krijgen de meeste aandacht bij Engels in groep 1/2, wanneer u Engels gebruikt? Kies de 3 onderdelen die bij u het meeste aandacht krijgen en zet deze 3 onderdelen op volgorde, met het onderdeel met de meeste aandacht bovenaan.**

**Activiteiten**

- a. Lezen
- b. Schrijven
- c. Spreken
- d. Luisteren
- e. Woordenschat
- f. Grammatica
- g. Opzoeken van informatie
- h. Anders, namelijk...

**Antwoord:**

- 1.
- 2.
- 3.

**Uw eigen beheersing van het Engels**

*De volgende vragen hebben betrekking op uw eigen beheersing van het Engels en het lesgeven in het Engels. We willen benadrukken dat het gaat om de situatie zoals die nu is, en niet om wat volgens u wenselijk zou zijn. We gebruiken deze gegevens als achtergrondinformatie. Uw antwoorden zullen vertrouwelijk worden behandeld.*

**12. Op welke leeftijd bent u zelf begonnen met Engels leren? \_\_\_\_\_**

*De volgende vragen hebben betrekking op diploma's die u mogelijk behaald heeft. Wij gebruiken deze informatie alleen als achtergrondinformatie en zullen vertrouwelijk met uw antwoorden omgaan.*



**Heeft u een bevoegdheid om onderwijs te geven? Kruis het bolletje aan dat van toepassing is. Er zijn meerdere antwoorden mogelijk.**

- Nee
- Diploma van de PABO
- Tweedegraads bevoegdheid, namelijk ...
- Eerstegraads bevoegdheid, namelijk ...
- Anders, namelijk (bijvoorbeeld een master, een diploma in het buitenland behaald, etc.)...

**14. Heeft u een diploma dat uw vaardigheid in het Engels aantoont? Kruis het bolletje aan dat van toepassing is. Er zijn meerdere antwoorden mogelijk.**

- Nee
- TOEFL test
- IELTS test
- TOEIC test
- Cambridge First Certificate in English
- Cambridge Certificate of Advanced English
- Cambridge Certificate of Proficiency in English
- Anders, namelijk ...

**15. Heeft u een diploma voor het lesgeven in het Engels aan jonge kinderen? Kruis het bolletje aan dat van toepassing is. Er zijn meerdere antwoorden mogelijk.**

- Nee
- Module op de PABO, namelijk....
- Primary Classroom English
- Classroom English/Classroom English intensive programme
- Methodology and Language for Primary Teachers (Pilgrim, Earlybird)
- The CLIL Experience
- Keep up your English Fluency
- Engels voor schoolleiders
- Anders, namelijk ...

**16. Hoe heeft u zich het Engels eigen gemaakt? Kruis het bolletje aan dat van toepassing is. Er zijn meerdere antwoorden mogelijk.**

- Een periode in een Engelstalig land gewoond. Zo ja, welk land en voor hoe lang?

- Engelstalige ouders
- Engelstalige familieleden
- Lessen op (de middelbare) school gevolgd
- Een (nascholings)cursus gevold (bijv. Classroom English, een module op de PABO, een talencursus). Zo ja, welke cursus(sen)?








- Anders, namelijk ...

## De didactiek en pedagogiek van het Engels

De volgende stellingen hebben betrekking op uw pedagogische en didactische kennis en vaardigheden voor het lesgeven in het Engels.





**17. Hoe beoordeelt u uw pedagogische en didactische kennis en vaardigheden voor het lesgeven in het Engels? Geef aan in hoeverre u het eens bent met de volgende stellingen. U kunt steeds één antwoord kiezen.**

	Helemaal mee oneens	Mee oneens	Enigszins mee oneens	Neutraal	Enigszins mee eens	Mee eens	Helemaal mee eens
Ik heb kennis van taalverwervingsprocessen bij kinderen in de verschillende fases van hun basisschoolloopbaan.	0	0	0	0	0	0	0
Ik kan in een vreemde taalomgeving veiligheid creëren voor alle leerlingen.	0	0	0	0	0	0	0
Ik kan leerlingen op verschillende manieren feedback geven op hun gebruik van het Engels, zoals door herhaling, ontkenning, vragen en non-verbale feedback.	0	0	0	0	0	0	0
Ik gebruik het Engels op een manier zodat dit de leerlingen stimuleert om zich ook in die taal uit te drukken.	0	0	0	0	0	0	0
Ik ben in staat om het Engels op een goede manier aan te bieden en toegankelijk te maken voor de leerlingen.	0	0	0	0	0	0	0
Ik kan differentiëren en Engels op maat aanbieden.	0	0	0	0	0	0	0
Ik weet hoe ik de door het team opgestelde taaldoelen voor het Engels kan omvormen tot praktische lessen die passen bij de leeftijd van het kind.	0	0	0	0	0	0	0
Wanneer er sprake is van vak-geïntegreerd taalonderwijs, ben ik in staat om bepaalde	0	0	0	0	0	0	0

vakken in het Engels te onderwijzen.	Helemaal mee oneens	Mee oneens	Enigszins mee oneens	Neutraal	Enigszins mee eens	Mee eens	Helemaal mee eens
Ik kan geschikt Engels lesmateriaal selecteren op basis van taalniveau en interesses van de leerlingen. 	0	0	0	0	0	0	0
Ik heb kennis van verschillende audiovisuele materialen voor de Engelse les. 	0	0	0	0	0	0	0
Ik heb kennis van ICT en hoe dit gebruikt kan worden in de Engelse les. 	0	0	0	0	0	0	0
Ik ken het gebruik van mime en weet hoe dit het Engelse taalbegrip kan stimuleren. 	0	0	0	0	0	0	0
Ik heb kennis van activerende en enthousiasmerende didactische werkvormen voor de Engelse les, zoals 'Total Physical Response' (TPR), drama, muziek, handpoppen en spellen.	0	0	0	0	0	0	0
Ik ben vaardig in dramatische expressie en kan deze inzetten in de Engelse les. 	0	0	0	0	0	0	0
Ik ben creatief en kan dus inspelen op verschillende situaties in de Engelse les. 	0	0	0	0	0	0	0
Ik ben in staat om mijn eigen lessen Engels en die van mijn collega's te beoordelen en te evalueren.	0	0	0	0	0	0	0
Ik ben in staat om de kennis van het Engels van de leerlingen te beoordelen en te evalueren.	0	0	0	0	0	0	0
Ik ben in staat om leerlingen die ongewenst gedrag vertonen in de Engelse les bij te sturen. 	0	0	0	0	0	0	0

Ik ben in staat om leerlingen enthousiast te maken voor de Engelse les.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Helemaal mee oneens	Mee oneens	Enigszins mee oneens	Neutraal	Enigszins mee eens	Mee eens	Helemaal mee eens
Ik ben in staat om leerlingen die het Engels lastig vinden te motiveren.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik ben in staat om leerlingen die gewenst gedrag vertonen in de Engelse les te complimenteren.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik ben in staat om in de Engelse les vast te stellen of de leerlingen begrepen hebben wat ik het uitgelegd.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**18. Geef aan in hoeverre u het eens bent met de volgende stellingen. U kunt steeds één antwoord kiezen.**

	Helemaal mee oneens	Mee oneens	Enigszins mee oneens	Neutraal	Enigszins mee eens	Mee eens	Helemaal mee eens
Ik vind dat mijn eigen beheersing van het Engels voldoende is om instructies te geven tijdens de Engelse les. 	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik vind dat mijn eigen beheersing van het Engels voldoende is om Engels te spreken in andere vakken (bijvoorbeeld rekenen of wereldoriëntatie). 	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik vind dat ik voldoende op de hoogte ben van de ontwikkelingen in de vakdidactiek van het Engels. 	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lesgeven in het Engels is voor mij moeilijker dan lesgeven in het Nederland 	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wanneer mijn Engelstalige les bezocht wordt door een collega/leidinggevende, ben ik nerveus.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Wanneer mijn <u>Nederlandstalige</u> les bezocht wordt door een collega/leidinggevende, ben ik nerveus.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
---	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

**19. Geeft u les op een VVTO-school?** 

**a. Ja, ga door naar vraag 21.**

**b. Nee, ga door naar vraag 22.**

**VVTO -Engels op uw school** 

*De volgende stellingen hebben betrekking op uw mening over het VVTO-Engels op uw school.*

**20. Geef aan in hoeverre u het eens bent met de volgende stellingen. U kunt steeds één antwoord kiezen.**



	Helemaal mee oneens	Mee oneens	Enigszins mee oneens	Neutraal	Enigszins mee eens	Mee eens	Helemaal mee eens
Ik heb een goed gevoel over het VVTO-Engels op mijn school.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik ben trots dat mijn school het VVTO-Engels realiseert.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik ervaar het VVTO-Engels als een succes op mijn school.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik voel mij betrokken bij het VVTO-Engels op mijn school.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik zie dat de samenwerking binnen het VVTO-Engels op mijn school positief verloopt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik voel mij goed geïnformeerd over de ontwikkeling van het VVTO-Engels op mijn school.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>




**Engels in het basisonderwijs**


De volgende stellingen hebben betrekking op uw mening over het Engels in het basisonderwijs. Er zijn geen goede of foute antwoorden, we willen graag weten wat u vindt.

**21. Onafhankelijk van of u wel of geen Engels geeft, wat is uw mening over de volgende stellingen met betrekking tot *het vak Engels in het basisonderwijs* (vanaf groep 7)? Het gaat hier niet specifiek over vroeg vreemdetalenonderwijs. U kunt steeds één antwoord kiezen.**

	Helemaal mee oneens	Mee oneens	Enigszins mee oneens	Neutraal	Enigszins mee eens	Mee eens	Helemaal mee eens
Ik vind dat Engels in het basisonderwijs belangrijk is.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik vind dat Engels voor leerlingen met dyslexie eerder belastend dan voordelig is. 	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik vind dat Engels voor leerlingen met een andere thuistaal dan het Nederlands eerder belastend dan voordelig is.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik vind het leuk dat het is om Engels te geven	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik vind dat Engels leerlingen aanspreekt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik vind dat Engels ten koste gaat van de tijd die aan andere vakken besteed kan worden 	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**22. Onafhankelijk van of er op uw school al in de onderbouw Engels onderwezen wordt, wat is uw mening over de volgende stellingen met betrekking tot *vroeg vreemdetalenonderwijs* in het basisonderwijs (dus het onderwijzen van Engels vanaf groep 1)? U kunt steeds één antwoord kiezen.**

	Helemaal mee oneens	Mee oneens	Enigszins mee oneens	Neutraal	Enigszins mee eens	Mee eens	Helemaal mee eens
Ik vind dat VVTO-Engels leerlingen aanspreekt.	0	0	0	0	0	0	0
Ik vind dat VVTO-Engels voor leerlingen met dyslexie eerder belastend dan voordelig is. 	0	0	0	0	0	0	0
Ik vind dat VVTO-Engels voor leerlingen met een andere thuistaal dan het Nederlands eerder belastend dan voordelig is.	0	0	0	0	0	0	0
Ik vind dat alle scholen in de onderbouw van het basisonderwijs VVTO-Engels moeten geven.	0	0	0	0	0	0	0
Ik vind dat alle scholen in de middenbouw van het basisonderwijs VVTO-Engels moeten geven.	0	0	0	0	0	0	0
Ik vind dat het geven van VVTO-Engels ten koste gaat van de Nederlandse taalontwikkeling.	0	0	0	0	0	0	0
Ik vind dat het geven van VVTO-Engels verrijkend is voor de professionele ontwikkeling van leerkrachten.	0	0	0	0	0	0	0
Ik vind dat het leuk is om VVTO-Engels te geven.	0	0	0	0	0	0	0
Ik vind dat VVTO-Engels ten koste gaat van de tijd die aan andere vakken besteed kan	0	0	0	0	0	0	0

worden.	Helemaal mee oneens	Mee oneens	Enigszins mee oneens	Neutraal	Enigszins mee eens	Mee eens	Helemaal mee eens
Ik vind dat VVTO-Engels de toekomstkansen voor leerlingen vergroot. 	0	0	0	0	0	0	0
VVTO-Engels is van belang voor leerlingen, omdat zij dan beter kunnen functioneren in de internationaal georiënteerde maatschappij.	0	0	0	0	0	0	0
VVTO-Engels vind ik belangrijk voor leerlingen, omdat zij dan meer zelfvertrouwen hebben wanneer ze met anderen Engels praten.	0	0	0	0	0	0	0
Ik vind VVTO-Engels belangrijk voor leerlingen, omdat zij dan gemakkelijker met andere mensen uit andere culturen in contact kunnen komen.	0	0	0	0	0	0	0
Ik vind dat VVTO-Engels van belang is voor de algemene ontwikkeling van leerlingen.	0	0	0	0	0	0	0

## Vaardigheid in het Engels

De volgende vragen hebben betrekking op uw mening over uw vaardigheid in het Engels. Het maakt hierbij niet uit of zelf Engelse lessen geeft of niet.

**24. Hoe beoordeelt u uw eigen luistervaardigheid in het Engels? Kies uit de antwoorden hieronder het antwoord dat het beste bij u past (omcirkel de letter van uw keuze). De antwoorden zijn oplopend in moeilijkheidsgraad.**



Niveau 1.	<b>a.</b> Ik kan vertrouwde woorden en basiszinnen begrijpen die mezelf, mijn familie en directe concrete omgeving betreffen, wanneer de mensen langzaam en duidelijk spreken.
	<b>b.</b> Ik kan zinnen en de meest frequente woorden begrijpen die betrekking hebben op gebieden die van direct persoonlijk belang zijn (bijvoorbeeld basisinformatie over mezelf en mijn familie, winkelen, plaatselijke omgeving, werk). Ik kan de belangrijkste punten in korte, duidelijke en eenvoudige boodschappen en aankondigingen volgen.
Niveau 2.	<b>c.</b> Ik kan de hoofdpunten begrijpen wanneer in duidelijk uitgesproken standaarddialect wordt gesproken over vertrouwde zaken die ik regelmatig tegenkom op mijn werk, school, vrije tijd enzovoort. Ik kan de hoofdpunten van veel radio- of tv-programma's over actuele zaken of over onderwerpen van persoonlijk of beroepsmatig belang begrijpen, wanneer er betrekkelijk langzaam en duidelijk gesproken wordt.
	<b>d.</b> Ik kan een langer betoog en lezingen begrijpen en zelfs complexe redeneringen volgen, wanneer het onderwerp redelijk vertrouwd is. Ik kan de meeste nieuws- en actualiteitenprogramma's op de tv begrijpen. Ik kan het grootste deel van films in standaarddialect begrijpen.
Niveau 3.	<b>e.</b> Ik kan een langer betoog begrijpen, zelfs wanneer dit niet duidelijk gestructureerd is en wanneer relaties slechts impliciet zijn en niet expliciet worden aangegeven. Ik kan zonder al te veel inspanning tv-programma's en films begrijpen.
	<b>f.</b> Ik kan moeiteloos gesproken taal begrijpen, in welke vorm dan ook, hetzij in direct contact, hetzij via radio of tv, zelfs wanneer in een snel moedertaaltempo gesproken wordt als ik tenminste enige tijd heb om vertrouwd te raken met het accent.

**25. Hoe beoordeelt u uw eigen gespreksvaardigheid in het Engels? Kies uit de antwoorden hieronder het antwoord dat het beste bij u past (omcirkel de letter van uw keuze). De antwoorden zijn oplopend in moeilijkheidsgraad.**

Niveau 1.	<b>a.</b> Ik kan deelnemen aan een eenvoudig gesprek, wanneer de gesprekspartner bereid is om zaken in een langzamer spreektempo te herhalen of opnieuw te formuleren en mij helpt bij het formuleren van wat ik probeer te zeggen. Ik kan eenvoudige vragen stellen en beantwoorden die een directe behoefte of zeer vertrouwde onderwerpen betreffen.
	<b>b.</b> Ik kan communiceren over eenvoudige en alledaagse taken die een eenvoudige en directe uitwisseling van informatie over vertrouwde onderwerpen en activiteiten betreffen. Ik kan zeer korte sociale gesprekken aan, alhoewel ik gewoonlijk niet voldoende begrip om het gesprek zelfstandig gaande te houden.
Niveau 2.	<b>c.</b> Ik kan de meeste situaties aan die zich kunnen voordoen tijdens een reis in een gebied waar de betreffende taal wordt gesproken. Ik kan onvoorbereid deelnemen aan een gesprek over onderwerpen die vertrouwd zijn, of mijn persoonlijke belangstelling hebben of die betrekking hebben op het dagelijks leven (bijvoorbeeld

	familie, hobby's, werk, reizen en actuele gebeurtenissen).
	<b>d.</b> Ik kan zodanig deelnemen aan een vloeiend en spontaan gesprek dat normale uitwisseling met moedertaalsprekers redelijk mogelijk is. Ik kan binnen een vertrouwde context actief deelnemen aan een discussie en hierin mijn standpunten uitleggen en ondersteunen.
Niveau 3.	<b>e.</b> Ik kan mezelf vloeiend en spontaan uitdrukken zonder merkbaar naar uitdrukkingen te hoeven zoeken. Ik kan de taal flexibel en effectief gebruiken voor sociale en professionele doeleinden. Ik kan ideeën en meningen met precisie formuleren en mijn bijdrage vaardig aan die van andere sprekers relateren.
	<b>f.</b> Ik kan zonder moeite deelnemen aan welk gesprek of discussie dan ook en ben zeer vertrouwd met idiomatische uitdrukkingen en spreektaal. Ik kan mezelf vloeiend uitdrukken en de fijnere betekenisnuances precies weergeven. Als ik een probleem tegenkom, kan ik mezelf hernemen en mijn betoog zo herstructureren dat andere mensen het nauwelijks merken.

**26. Hoe beoordeelt u uw eigen spreekvaardigheid in het Engels? Kies uit de antwoorden hieronder het antwoord dat het beste bij u past (omcirkel de letter van uw keuze). De antwoorden zijn oplopend in moeilijkheidsgraad.**

Niveau 1.	<b>A.</b> Ik kan eenvoudige uitdrukkingen en zinnen gebruiken om mijn woonomgeving en de mensen die ik ken, te beschrijven.
	<b>B.</b> Ik kan een reeks uitdrukkingen en zinnen gebruiken om in eenvoudige bewoordingen mijn familie en andere mensen, leefomstandigheden, mijn opleiding en mijn huidige of meest recente baan te beschrijven.
Niveau 2.	<b>C.</b> Ik kan uitingen op een simpele manier aan elkaar verbinden, zodat ik ervaringen en gebeurtenissen, mijn dromen, verwachtingen en ambities kan beschrijven. Ik kan in het kort redenen en verklaringen geven voor mijn meningen en plannen. Ik kan een verhaal vertellen of de plot van een boek of film weergeven en mijn reacties beschrijven.
	<b>D.</b> Ik kan duidelijke, gedetailleerde beschrijvingen presenteren over een breed scala van onderwerpen die betrekking hebben op mijn interessegebied. Ik kan een standpunt over een actueel onderwerp verklaren en de voordelen en nadelen van diverse opties uiteenzetten.
Niveau 3.	<b>E.</b> Ik kan duidelijke, gedetailleerde beschrijvingen geven over complexe onderwerpen en daarbij subthema's integreren, specifieke standpunten ontwikkelen en het geheel afronden met een passende conclusie.
	<b>F.</b> Ik kan een duidelijke, goedlopende beschrijving of redenering presenteren in een stijl die past bij de context en in een doeltreffende logische structuur, zodat de toehoorder in staat is de belangrijke punten op te merken en te onthouden.

*Dit is het einde van de vragenlijst. Mochten wij toch nog vragen aan u hebben, mogen wij u dan nogmaals benaderen? U kunt uw e-mailadres en/of telefoonnummer hieronder invullen.*

***E-mailadres:***

***Telefoonnummer:***

*Als er zaken zijn die u graag onder de aandacht wilt brengen en die in bovenstaande vragen niet of niet voldoende aan bod zijn gekomen, dan kunt u deze hieronder kwijt. U kunt de ingevulde vragenlijst per post opsturen naar Claire Goriot.*

**HEEL HARTELIJK BEDANKT VOOR UW TIJD EN MOEITE!**