

Het niveauverschil in Engels van de Reguliere en de Cambridge Leerlingen op het Stedelijk Gymnasium Breda.

PGO IVLOS lerarenopleiding Utrecht

Lilian Beijnsberger, 0142166

Begeleidster: Margriet Groothuis

Aantal Woorden: 2857

1. Introductie

Sinds een aantal jaar werkt het Stedelijk Gymnasium Breda met het Engels-programma van de Universiteit van Cambridge, dat de leerlingen door middel van extra lestijd voorbereidt voor examens waarmee ze internationaal geaccepteerde certificaten kunnen behalen die ze wereldwijd toelating op alle internationale opleidingen garanderen. Sinds de invoering van het Cambridge ESOL programma lijkt er een groot verschil ontstaan te zijn tussen de resultaten van de reguliere klassen en de Cambridge klassen. Aangezien de reguliere klassen van 1 tot 5 gymnasium, steeds maar de helft van het aantal contacturen hebben dat de Cambridge klassen hebben voor Engels, is het natuurlijk helemaal niet vreemd dat er een groot verschil tussen deze groepen zit, maar het verschil in examen- en rapportcijfers wordt de laatste paar jaar steeds groter. De vraag die het Stedelijk gymnasium zichzelf gesteld heeft, is waar dit verschil door veroorzaakt wordt. Omdat de Cambridge Leerlingen in de onderbouw andere toetsen krijgen dan de reguliere groepen, is het moeilijk om tijdens de schoolloopbaan van deze leerlingen precies te zien waar deze verschillen zitten.

De probleemstelling: Waar worden de verschillen tussen de prestaties van Cambridge en Reguliere klassen door veroorzaakt.

Hiervoor is het belangrijk te weten wat belangrijke factoren zijn bij het leren van een tweede taal. Volgens Lightbown en Spada(2006) spelen leeftijd, persoonlijkheid, motivatie, aanleg en intelligentie een grote rol in het verwerven van taal. De eerste factor die zij bespreken, leeftijd, is van belang omdat er een zogenaamde kritische periode is, waarin mensen gemakkelijker een vreemde taal leren. (Johnson en Newport, 1989) Echter, omdat onze leerlingen bij binnenkomst op onze school allemaal minimaal 2 jaar Engels gehad zouden moeten hebben in het Basisonderwijs en ze allemaal nog binnen de kritische periode bij ons op school met Engels beginnen kunnen we deze factor uitsluiten.

Persoonlijkheid is volgens Lightbown en Spada ook van belang bij het leren van een taal, maar in studies is het moeilijk om aan te tonen hoe verschillen van elkaar verschillen. Persoonlijkheidstreken zoals zelfvertrouwen, dominantie, inlevingsvermogen en verlegenheid lijken van invloed te zijn op het taalleren, maar het effect van persoonlijkheid op de taalverwerving is daarentegen nog nooit aangetoond in wetenschappelijke studies (Krashen, 1981), vandaar dat deze factor ook uitgesloten lijkt voor dit onderzoek.

Motivatie is ook een factor waar verschillende studies voor hebben kunnen aantonen dat het een grote invloed heeft op de taalverwerving. Gardner(2007) zegt zelfs dat het wel eens de belangrijkste factor kan zijn bij het leren van een taal. Ondanks dat ook hij aangeeft dat motivatie vrij moeilijk te testen is, deelt hij motivatie wel op in twee categorieën waarvan onderdelen te testen zijn. Hij noemt ze instrumentele motivatie, waarbij de leerder een doel heeft waardoor hij de taal wil leren, en klassenmotivatie waarbij de leerder zich gemotiveerd voelt om in een klassensetting iets te leren, zich actief opstelt meedoet in de les, en huiswerk maakt. Ondanks dat deze tweede vorm van motivatie moeilijker te testen is, wil ik motivatie wel meenemen in mijn onderzoek, omdat het volgens verschillende wetenschappelijke studies een belangrijke rol speelt. Mijn eerste deelvraag is:

- 1) Wat is de invloed van motivatie op het verschil in resultaten van de Cambridge Leerlingen en de Reguliere leerlingen.

De invloed van intelligentie en aanleg voor taalverwerving is vaak onderling sterk verbonden en hebben samen invloed op de snelheid waarmee taal verworven wordt (Teepen, 2005). Hij zegt dat een hoge intelligentie niet noodzakelijk is voor het leren van een taal, maar dat bepaalde onderdelen van intelligentietests wel hoger moeten zijn om talen gemakkelijker te verwerven. Krashen (1981) zegt daarnaast dat aanleg voor taalleren uit meerdere delen bestaat, waarvan Intelligentie er een is en motivatie de andere. Ik wil aanleg voor taal en intelligentie daarom graag samenvoegen in de term intelligentie zoals in Teepen (2005). Intelligentie heeft volgens verschillende onderzoekers een belangrijke functie in het verwerven van taal. Intelligentie speelt een belangrijke rol bij het aanleren van taalstructuren, meer dan in verbale communicatie (Krashen 1981). Aangezien taalstructuren meer getest worden in de onderbouw van het SGB dan verbale communicatie, is mijn tweede deelvraag:

- 2) Wat is de invloed van intelligentie op het verschil tussen de Cambridge leerlingen en de Reguliere leerlingen.

Buiten de factoren die in Lightbown en Spada genoemd worden voor de tweede taalverwerving, kan er nog een andere factor meewegen in het verschil tussen deze leerlingen. Holdinga (2007) zegt, dat er na meer dan 20 jaar Engels in het basisonderwijs, nog steeds problemen zijn in de aansluiting met het voortgezet onderwijs. Volgens haar zitten er grote verschillen in het startniveau van leerlingen in de brugklas omdat de leerlingen niet allemaal hetzelfde behandeld hebben op de basisschool. Ook is het aantal uur dat de leerlingen op de basisschool Engels krijgen verschillend. De richtlijn is een uur per week in groep 7 en 8. Volgens een advies van de onderwijsraad, *vreemde talen in het onderwijs (2008)*, had in 2006 maar de helft van de docenten Engels gehad tijdens hun opleiding op de Pabo, een kwart deelgenomen aan een nascholingscursus en een kwart geen specifieke scholing gehad. Volgens de onderwijsraad, is zowel het aanbod van onderwijs als de beheersing van het Engels door studenten van de Pabo beperkt. In 2003 boden 15 van de 85 lesplaatsen nog altijd geen onderwijs in het Engels en in 2006 waren er in nog geen stappen genomen om dit te verbeteren. Buiten de verschil in niveau en het feit dat Engels niet in de CITO eindtoets getoetst wordt, is er ook nog een groot verschil in de aard van het onderwijs. In het basisonderwijs ligt de nadruk sterk op het communicatieve karakter, terwijl de leerlingen in de brugklas nog vaak veel met schrijfvaardigheid en grammatica aan de slag gaan (Klunder, 2005). Door bovengenoemde factoren is mijn derde en laatste deelvraag:

- 3) Wat is de invloed van het verschil in vooropleiding op het verschil tussen de Cambridge leerlingen en de Reguliere leerlingen.

2. Methodologie

Voor de eerste deelvraag van dit onderzoek heb ik de brugklassers in een enquête specifieke vragen gesteld over waarom ze wel of niet voor Cambridge gekozen hebben. Daarnaast heb ik ook gevraagd naar de tijd die ze per dag besteden aan het maken van huiswerk, omdat inzet tijdens de les moeilijk te toetsen is. Hiermee probeer ik dus hun inzet voor schoolvakken en de redenen voor keuze voor of tegen Cambridge in kaart te brengen.

Voor de tweede deelvraag heb ik gekeken naar de scores die de leerlingen behaald hebben voor hun eindtoets van het CITO. Deze toets wordt door middelbare scholen gebruikt om leerlingen in te schalen op onderwijsniveau, dus geeft eigenlijk in verkapt vorm de intelligentie weer van de toekomstige brugklasleerlingen. Leerlingen die tussen de 545 en de 550 scoren krijgen van de basisschool een VWO advies mee. Ik kijk naar de totaalscore, maar ik bekijk ook de scores op het onderdeel taal. Hierin worden spelling, woordenschat en het begrijpend leesniveau van het Nederlands getoetst. Omdat de beheersing van de moedertaal sterk samenhangt met het gemak waarin een tweede taal verworven wordt (Teepen, 2005) kan dit van belang zijn bij het niveau van de leerlingen bij het vak Engels. Naast de CITO-scores vergelijk ik ook de gemiddelde rapportcijfers aan het eind van de brugklas van zowel de reguliere leerlingen als de Cambridge leerlingen. Hierbij kijk ik naar de totale resultaten en naar de verschillen tussen de talen en de overige vakken.

Voor de derde deelvraag heb ik in de enquête vragen opgenomen over het vak Engels zoals het aangeboden werd op de basisschool. Ik vraag hier naar hun mening over het vak, vonden ze het leuk? De aansluiting met het Engels op het voortgezet onderwijs, de basisschool waar ze onderwijs gevolgd hebben en hoeveel uur Engels ze in groep 7 en 8 gehad hebben. Met deze informatie kan ik in kaart brengen hoe hun vooropleiding er in grote lijnen uitgezien heeft.

Voor deelvraag een bekijk ik dus enquêtevragen over huiswerkattitude en redenen voor hun keuze omtrent het Cambridge programma. Deelvraag twee onderzoek ik door middel van de resultaten van de CITO eindtoets van de basisschool en hun eindrapportcijfers van het brugklasjaar. De laatste deelvraag toets ik door middel van vragen in de enquête over het vak Engels op de basisschool.

De enquêtes zijn afgenomen vlak na een toets tijdens de toetsweek. De leerlingen hebben dus niet onderling kunnen discussiëren over de vragen. Ook zijn de leerlingen niet van tevoren ingelicht over de achtergronden van het onderzoek, omdat ze uit loyaliteit naar de basisscholen dan misschien wenselijke antwoorden zouden geven. Om te zorgen dat ze de vragen eerlijk zouden beantwoorden was het onderzoek anoniem. Voor het onderzoek heb ik geprobeerd alle leerlingen van jaar 1 te testen. Door afwezigheid en niet volledig of incorrect invullen van de enquêtes is 93,3% (42 van de 45) enquêtes van de reguliere leerlingen meegenomen en 92,8% (103 van de 111) enquêtes van Cambridge leerlingen meegenomen in het onderzoek.

3. Resultaten

Van de 156 leerlingen, hebben volgens de enquêtes tien leerlingen niet meegedaan aan de Cambridge toelatingstoets. Van de andere 146 leerlingen hebben er 35 het toelatingsexamen niet gehaald. Van de 146 leerlingen die toelating hebben gedaan voor het Cambridge programma zijn de redenen voor hun keuze voor Cambridge Engels weergegeven in *figuur 1*.

	Cambridge:		Regulier:		Totaal:	
A. Interessant	21	20%	7	22%	28	21%
B. Moest van ouders	0	0%	2	6%	2	1%
C. Handig voor studie/baan	53	51%	15	46%	67	50%
D. Engels leuk op de basisschool	15	15%	3	9%	18	13%
E. Vrienden/leukere klas	4	4%	4	13%	8	6%
E. Goed in Engels	4	4%	0	0%	4	3%
E. York	3	3%	1	3%	4	3%
E. Kon het toch proberen?	3	3%	0	0%	3	2%

Figuur 1. Waarom kiezen leerlingen op het SGB voor Cambridge Engels.

In figuur 1 zijn alle voorkomende antwoorden weergegeven, Bij antwoord E konden leerlingen een keuze weergeven die niet bij de antwoordmogelijkheden stond. Een groot gedeelte van de reguliere leerlingen die zich aanmelden voor Cambridge, maar het examen niet halen(46%), heeft dezelfde doelgerichte motivatie voor deze keuze dan de andere leerlingen. Daarnaast is er een grote groep met een intrinsieke motivatie om Engels te leren(31%), deze leerlingen kiezen voor het programma omdat ze Engels leuk of interessant vinden. Binnen de Cambridge groep heeft 10% alleen maar externe motivatie om de taal te kiezen, terwijl binnen de reguliere groep 22% alleen een externe motivatie heeft om voor het programma te kiezen. Dit zijn leerlingen die niet voor de taal kiezen, maar om andere factoren, zoals vrienden, de York reis en diegenen die het van hun ouders moesten. De Cambridge groep heeft gemiddeld een meer doelgerichte of intrinsieke motivatie voor het kiezen van het programma.

Van de reguliere groep, heeft 19%, zich niet ingeschreven voor het Cambridge programma. Zij geven 2 redenen aan waarom zij niet voor het programma gekozen hebben. 80% van hen heeft geen zin in de extra studietijd en lessen, terwijl 20% geen duidelijk beeld heeft wat ze van het Cambridge programma moeten verwachten. In totaal hebben dus 17 leerlingen van het reguliere traject geen duidelijke motivatie om de taal te leren, dat is 40% tegenover 10% van de Cambridge leerlingen.

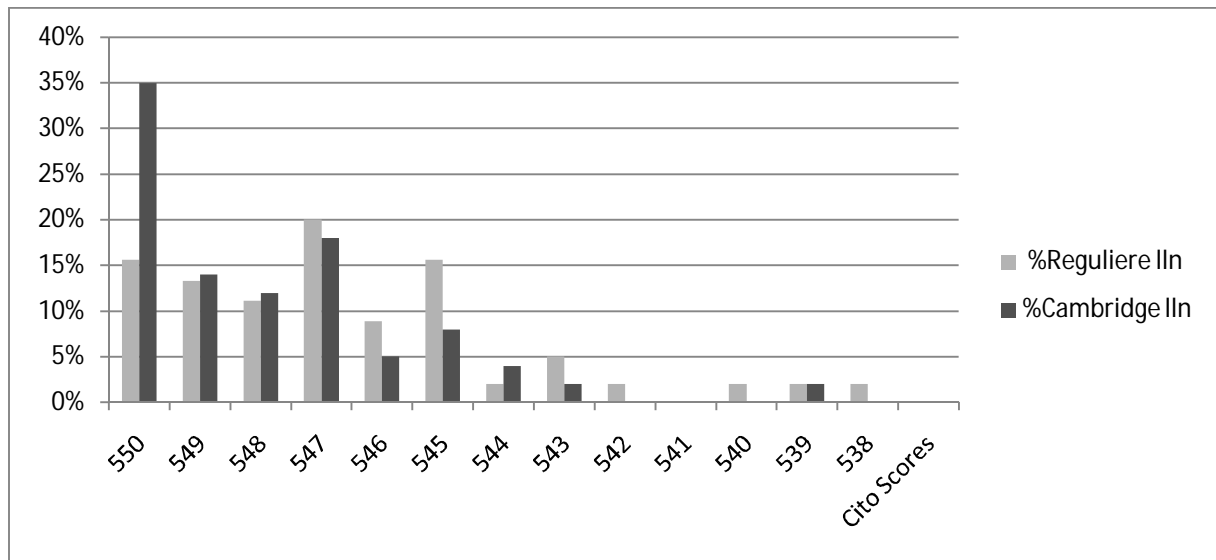
De inzet die de reguliere leerlingen tonen voor hun schoolwerk verhoudt zich echter niet tot hun motivatie voor de taal Engels. Hun huiswerktijd is weergegeven in figuur 2.

	Cambridge lIn:		Reguliere lIn:	
Minder dan een uur	40	39%	10	24%
Tussen 1 en 2 uur	55	53%	20	48%
Meer dan 2 uur	8	8%	12	29%

figuur 2: Hoeveel huiswerk maken de leerlingen op de brugklas van het SGB gemiddeld per dag.

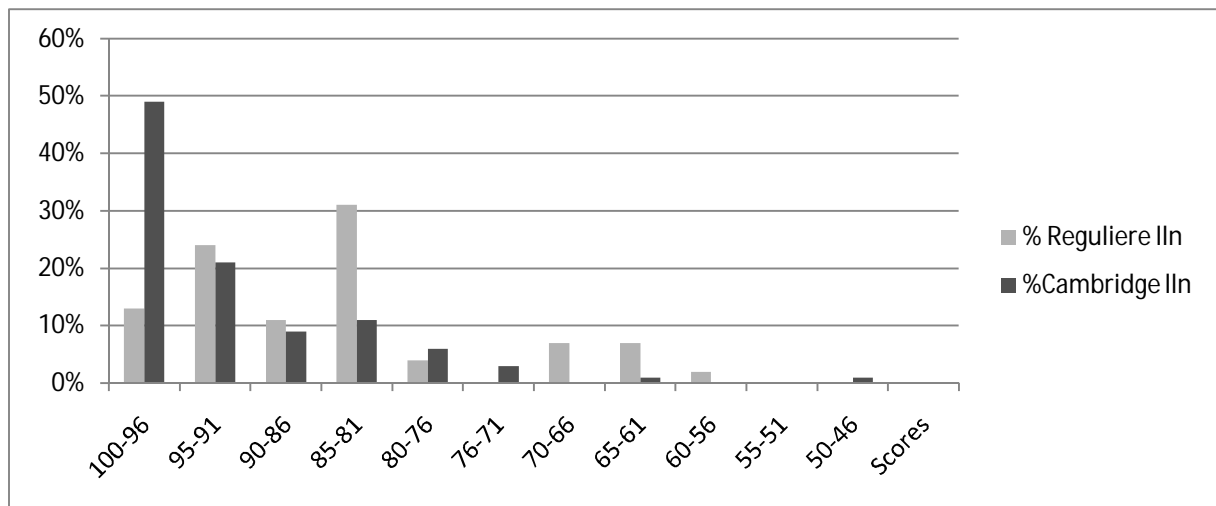
In figuur 2 kunnen we duidelijk zien dat de reguliere leerlingen gemiddeld meer huiswerk maken per dag. Deze leerlingen tonen dus wel degelijk een motivatie om te leren, ondanks dat ze niet zo'n duidelijk doel voor ogen hebben dan hun medeleerlingen. Ondanks dat ze minder intrinsiek en doelgericht gemotiveerd zijn voor het leren van de taal Engels, tonen zij dus meer klasgerichte motivatie. Motivatie speelt dus wel een rol voor het leren van de taal, maar heeft geen negatieve invloed op de inzet van deze leerlingen.

Voor de tweede deelvraag heb ik gekeken naar de CITO-scores en de gemiddeldes van de talen en de overige vakken. De CITO-scores, zoals te zien in figuur 3, laten een opmerkelijk verschil zien.



figuur 3. De CITO-scores van de reguliere leerlingen en Cambridge leerlingen van het SGB.

Zoals duidelijk aangetoond in bovenstaande grafiek, Zijn er duidelijk meer leerlingen in de Cambridge klassen van het SGB die de hoogste scores behalen. De resultaten van het onderdeel taal zijn weergegeven in figuur 4.

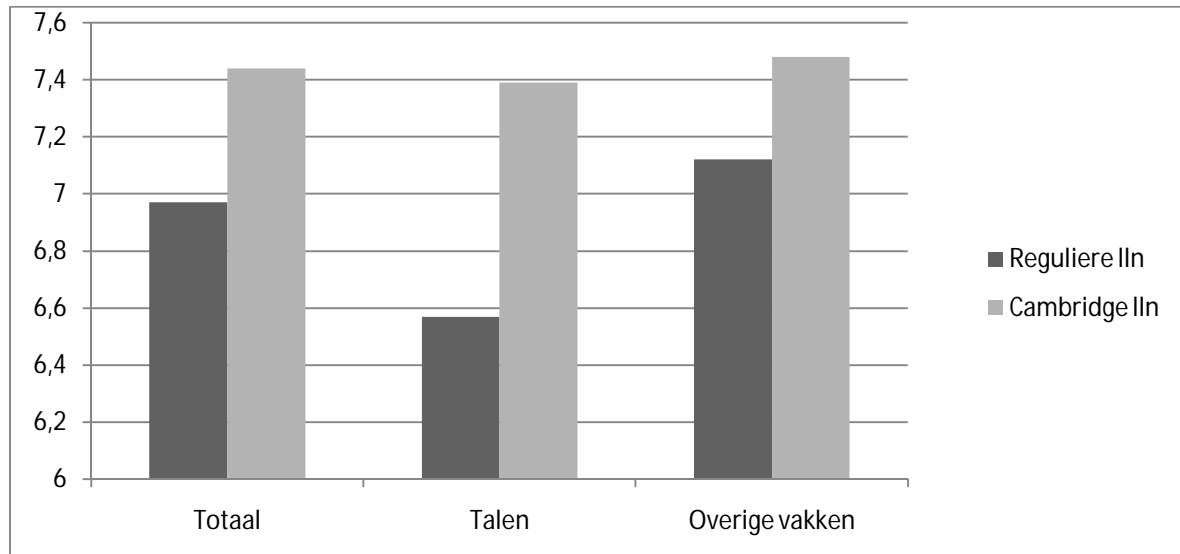


figuur 4. De scores van het onderdeel Taal van de CITO-Eindtoets van de leerlingen van het SGB.

Zoals weergegeven in bovenstaande grafiek, heeft bijna de helft van de Cambridge leerlingen de hoogste 5 scores gehaald bij het onderdeel Taal, tegen 6 procent van de reguliere leerlingen. Dit maakt duidelijk dat deze leerlingen hun eerste taal beter beheersen en vandaar ook een voorsprong hebben bij het leren van een tweede taal. (Teepen, 2005) Bij elkaar opgeteld heeft 72% van de

Cambridge leerlingen een score van hoger dan 86 voor dit onderdeel, tegen 48% van de reguliere leerlingen.

Als laatste heb ik gekeken naar de rapportcijfers die deze leerlingen aan het einde van de brugklas gehaald hebben. Onderstaande figuur geeft de gemiddeldes weer.



figuur 5. de gemiddelde cijfers op het eindrapport van de brugklasleerlingen van het SGB

In figuur 5 kunnen we zien dat de leerlingen van het reguliere traject gemiddeld gezien lager scoren over de gehele linie dan hun medeleerlingen in het Cambridge programma. Ook is het duidelijk dat deze leerlingen niet de aanleg of de interesse hebben voor de talen. De gemiddeldes verschillen bij de talen meer dan bij hun medeleerlingen. Deze leerlingen hebben minder intelligentie en aanleg dan hun medeleerlingen in de Cambridge groep.

Voor de derde en laatste deelvraag, heb ik vergeleken wat de brugklasleerlingen vonden van het vak Engels op de basisschool en de aansluiting met het voortgezet onderwijs. Veel minder leerlingen in het reguliere traject vonden Engels leuk in het basisonderwijs, maar meer dan de helft van de leerlingen van beide groepen, vinden dat het niet echt of helemaal niet aansluit op het vak Engels in het voortgezet onderwijs. Hier heb ik dus weinig opvallende resultaten behaald. Het meest opvallende resultaat was te zien in de hoeveelheid Engels die deze leerlingen kregen in het basisonderwijs, zoals te zien in figuur 6.

	Cambridge IIn:		Reguliere IIn:		Totaal IIn:	
Half uur of minder	13	13%	13	31%	26	18%
Tussen half en 1 uur per week	24	23%	9	21%	33	23%
1 of meer uur per week	66	64%	20	48%	86	59%

figuur 6. De hoeveelheid Engels die de leerlingen op de basisschool heeft gehad.

52% van de reguliere leerlingen op het SGB geeft aan dat ze minder les hebben gehad op de basisschool dan 1 uur per week, dat conform de richtlijn voor Engels in het basisonderwijs is vastgesteld (Holdinga, 2007 & Onderwijsraad, 2008). Bij de Cambridge leerlingen is dit minder, hoewel hier ook nog 37% van de leerlingen minder Engels heeft gehad dan deze richtlijn aangeeft.

Op zich geen dramatisch verschil, maar als er al een verschil in aanleg is, zoals hierboven aangetoond, is dit wel degelijk een van de oorzaken van het niveauverschil op de brugklas.

4. Discussie en Aanbevelingen

Zoals aangetoond in voorgaande resultaten, kunnen we de grootste verschillen tussen de brugklasleerlingen op het SGB, toewijzen aan hun intelligentie en aanleg voor het leren van talen. Dit wordt ook in de literatuur weergegeven als belangrijkste factor bij het leren van taalstructuren (Krashen, 1981). Motivatie speelt ook wel een rol, gezien het feit dat deze leerlingen, minder dan andere leerlingen, een doel hebben voor het leren van Engels als vreemde taal. Echter, hun inzet is gemiddeld gezien zelfs beter dan die van de Cambridge leerlingen als we naar de huiswerkattitude kijken. De Cambridge Leerlingen hebben dus meer instrumentele motivatie, terwijl de Reguliere leerlingen meer klasgerichte motivatie hebben (Gardner 2007).

De combinatie van de lagere aanleg van deze kinderen met het feit dat meer dan de helft van deze leerlingen weinig Engels hebben gehad op de basisschool, werkt het grote niveauverschil zeker in de hand. Hierdoor hebben deze leerlingen minder kans om in het Cambridge programma toegelaten te worden. Als we er van uitgaan dat 17 reguliere leerlingen geen motivatie hebben om een vreemde taal te leren, en er twee klassen zijn, komen deze leerlingen dus gemiddeld gezien bij 8 of 9 leerlingen in de klas die minder gemotiveerd zijn voor het vak Engels. De samenstelling en houding van de klas, kan van grote invloed zijn op het presteren van de leerlingen (Krashen, 1981. Gass & Selinker, 1994). Dit is zeker niet bevorderlijk voor de resultaten van deze groep leerlingen. Daarnaast zouden ze zich aan leerlingen die meer aanleg hebben voor taal, op kunnen trekken met behulp van samenwerkend leren (Lightbown & Spada, 2006) om zodoende betere resultaten te bereiken.

De grote groep leerlingen die het toelatingsexamen niet haalt krijgt aan het begin van de brugklas al te horen dat ze niet goed genoeg zijn in Engels voor het Cambridge programma, iets dat hun motivatie voor het vak Engels op een negatieve manier kan beïnvloeden. Als laatste is er het verschil in aantal uren tussen de reguliere en de Cambridge klassen. Krashen(1981) en Teepen (2005) zeggen allebei dat leerlingen met talent voor het vak, de taal veel sneller leren, vooral bij een groot aantal contacturen. Hierdoor staan de reguliere leerlingen, die minder talent hebben voor het leren van een vreemde taal, eigenlijk op een dubbele achterstand.

Gezien de grote verschillen van Engels in het basisonderwijs (het SGB heeft brugklasleerlingen afkomstig van 44 verschillende basisscholen) is het raadzaam de toelatingstoets te verzetten tot het einde van de brugklas. Er is dan een grotere kans dat de minder gemotiveerde leerlingen meer gespreid zitten over de verschillende klassen, de leerlingen krijgen niet voor aanvang van de brugklas al te horen dat ze niet goed zijn in Engels. Daarnaast kan men de leerlingen eerst naar eenzelfde niveau begeleiden voordat ze hun keuze voor Cambridge Engels maken. Op deze manier hebben mogelijke verschillen in vooropleiding minder invloed op de latere resultaten.

Om de verschillen tussen het Engels op de basisscholen in de regio in kaart te brengen is het raadzaam verder onderzoek te doen, samen met andere scholen voor voortgezet onderwijs in de regio. Aangezien de leerlingen van het SGB van te veel verschillende basisscholen afkomstig zijn was het niet mogelijk om voor alle verschillende scholen in kaart te brengen hoeveel Engels er precies gegeven wordt en hoe de lessen eruit zien. Verder onderzoek zou hiervoor zeker gewenst zijn.

5. Referenties

- Gardner, R.C. (2007). Motivation and second language acquisition .Porta Linguarum. 8, 9-20.
- Gass, S.M. and Selinker, L. (1994) *Second Language Acquisition: An Introductory Course*. Hillsdale, NJ/ London: Lawrence Erlbaum
- Holdinga, L. "Van Engels in het basisonderwijs naar Engels in het voortgezet onderwijs. Een onderzoek naar mogelijke verbetering van de aansluiting." Masterscriptie Taal en Ontwikkeling, 2007.
- Johnson, J.S., and E.L. Newport (1989). 'Critical period effects in second language learning: the influence of maturational state on the acquisition of English as a second language.' *Cognitive Psychology* 21: 60-99.
- Klunder, Rene (2005). *Aansluiting Engels Basisonderwijs- Voortgezet onderwijs*. Masterscriptie, universiteit Twente.
- Krashen, S. (1981), Second Language Acquisition and Second Language Learning, Pergamon Press inc.
- Lightbown, P. M. & Spada, N. (2006). How Languages are Learned (third edition). Oxford: OUP.
- *De onderwijsraad. (2008). Vreemde talen in het onderwijs. Onderwijsraad, Den Haag.*
- Teepen, J. (2005). On the Relationship between Aptitude and Intelligence in Second Language Acquisition. *Teachers College, Columbia University Working Papers In TESOL & Applied Linguistics*, 4(3).