



Engels als instructietaal in het basisonderwijs

Een kwalitatief onderzoek naar verbale interactie tijdens Engelse en Nederlandse instructie

Masterthesis 11 juni 2014

Student: Janice Wierenga

Studentnummer: 3340449

Eerste beoordelaar: dr. Marieke van der Schaaf

Tweede beoordelaar: prof. dr. Rick de Graaff

Samenvatting

Het wordt in toenemende mate mogelijk om Engels als instructietaal te gebruiken in het Nederlandse basisonderwijs. Uit eerder onderzoek is gebleken dat de verbale interactie tussen leerkrachten en leerlingen een beslissende voorwaarde kan zijn voor het verwerven van een vreemde taal. Van vier groepsleerkrachten uit de midden- en bovenbouw, afkomstig van twee erkende scholen voor vroeg vreemdetalenonderwijs Engels, is deze verbale interactie kwalitatief onderzocht. Van iedere leerkracht is instructie in de Engelse taal en instructie in de Nederlandse taal geobserveerd, getranscribeerd en onderzocht op verbale dominantie, typen vragen en typen feedback. De resultaten zijn met chi-kwadraattoetsen op significantie geanalyseerd. Semigestructureerde interviews met leerkrachten en leerlingen zijn gebruikt om de resultaten vanuit relevante contextkenmerken te interpreteren. Uit de resultaten blijkt dat het aantal gesproken woorden door leerkrachten en leerlingen tijdens Engelse instructie voor alle klassen significant verschilde van het aantal gesproken woorden tijdens Nederlandse instructie. Twee leerkrachten waren meer aan het woord tijdens Engelse instructie, de andere twee leerkrachten juist meer tijdens Nederlandse instructie. Ook stelden drie leerkrachten significant andere vragen, gaven drie leerkrachten relatief meer correctieve feedback tijdens Engelse instructie en gaven alle leerkrachten relatief meer suggestieve feedback tijdens Nederlandse instructie.

Keywords: Verbale interactie, Instructie, Vreemdetalenonderwijs, Verbale dominantie, Vragen, Feedback.

Inleiding

Staatssecretaris Dekker van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OC&W) heeft aangekondigd om het aanbod en de kwaliteit van Engels in het basisonderwijs te versterken (OC&W, 2013a). In zijn plan van aanpak wordt een wetswijziging aangekondigd die scholen toestaat om tot 15 procent van de onderwijstijd in het Engels te geven. Ook is sinds januari 2014 een pilot voor tweetalig primair onderwijs (tpo) gestart, waarin Engels 30 tot maximaal 50 procent van de onderwijstijd voertaal mag zijn (Europees Platform, 2014). Op deze manier wordt ingespeeld op de toenemende vraag van scholen die vroeg vreemdetalenonderwijs (vvto) aanbieden, om de vreemde taal als instructietaal te gebruiken. Tpo biedt volgens OC&W (2013a) meerwaarde voor ouders die hun kind meer

talenonderwijs en een internationale oriëntatie willen meegeven, maar niet in aanmerking komen voor internationaal georiënteerd basisonderwijs (igbo).

Uit internationaal literatuuronderzoek naar tpo blijkt dat veel studies *native speakers* aanbevelen, maar in de praktijk is dit niet haalbaar (Van den Broek, De Graaff, Unsworth & Van der Zee, 2014). In Nederland zijn de groepsleerkrachten primair verantwoordelijk voor de lessen Engels (Thijs, Trimbos, Tuin, Bodde & De Graaff, 2011). Deze leerkrachten zijn volgens Geurts en Hemker (2013) zeer divers geschoold en veelal geen *native speaker* (Thijs et al., 2011). Volgens Van den Broek en collega's (2014) blijken *native speakers* niet per definitie betere leerresultaten op te leveren dan goede tweedetaalsprekende leerkrachten. Een combinatie van een behoorlijk taalvaardigheidsniveau in de vreemde taal van de leerkracht en goede algemene didactische vaardigheden blijkt wel van groot belang voor de taalontwikkeling van leerlingen (Van den Broek et al., 2014).

Context

Engels is sinds 1986 een verplicht vak in het basisonderwijs (Geurts & Hemker, 2013). Scholen mogen zelf bepalen vanaf welke groep ze Engels aanbieden, omdat het startmoment niet wettelijk is vastgelegd. In de kerndoelen voor het primair onderwijs wordt toegelicht dat Engels voor iedereen steeds belangrijker wordt, vanwege de toenemende internationalisering, groeiende mobiliteit en de uitbreidende mogelijkheden om te communiceren via nieuwe media (OC&W, 2006). Volgens de Onderwijsraad (2008) wordt een goede beheersing van de Engelse taal bovendien noodzakelijk geacht om mee te komen in de internationale economie. Hierdoor groeit de overtuiging dat het leren van de Engelse taal zo vroeg mogelijk moet worden gestart. Het aantal vto-scholen die Engels vanaf groep 1 aanbieden is de afgelopen jaren al enorm gegroeid: van 40 scholen in 2003 naar ruim 1.000 scholen in 2013 (Europees Platform, 2014). Het huidige aantal komt overeen met ongeveer een op de zeven basisscholen (OC&W, 2013b).

Traditioneel wordt Engels op de basisschool in groep 7 en 8 onderwezen als apart vak in het curriculum (Onderwijsraad, 2008). Steeds vaker voegen scholen daar onderdompelingsaspecten aan toe, waarbij de doeltaal als voertaal wordt gebruikt. Bij verdergaande vormen van onderdompelingsonderwijs wordt Engels ook als instructiemedium voor andere onderwijssettingen gebruikt, ook wel *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) genoemd (Marsh, 1994). Coyle, Hood en Marsh (2010) geven aan dat de vreemde taal hierbij niet alleen wordt gebruikt voor het leren

en onderwijzen van de taal, maar ook als taal om mee te leren tijdens vaklessen of andere momenten in het onderwijs. CLIL is al jaren gebruikelijk in het tweetalig voortgezet onderwijs en wordt door OC&W (2013a) nu ook mogelijk gemaakt in het basisonderwijs.

Maatschappelijke en wetenschappelijke relevantie

De doeltaal als voertaal gebruiken is een van de meest effectieve manieren om een vreemde taal te leren (Verspoor, Schuitemaker-King, Van Rein, De Bot & Edelenbos, 2010) en gaat niet ten koste van de moedertaalverwerving van leerlingen (Herder & De Bot, 2005). Het principe van 'doeltaal als voertaal' wordt verwacht rendabel te zijn en kost geen extra onderwijstijd (De Graaff, Koopman, Anikina & Westhoff, 2007). Deze aanpak wordt ook binnen het Europese taalbeleid voor vreemdetalenonderwijs aanbevolen (Thijs et al., 2011).

De resultaten van leerlingen bij goede tweedetaalsprekende leerkrachten blijken vergelijkbaar met de resultaten van leerlingen bij *native speakers* (Van den Broek et al., 2014). Goede didactische vaardigheden van leerkrachten worden minimaal net zo belangrijk geacht (Unsworth, De Bot, Persson & Prins, 2012). Over de rol van specifieke didactische vaardigheden van leerkrachten voor vvto is echter weinig bekend, terwijl verwacht wordt dat de didactiek en het gedrag van leerkrachten en leerlingen veel van de leerresultaten beïnvloeden (Unsworth et al., 2012). Volgens Thijs en collega's (2011) kan uitvoerige blootstelling aan de doeltaal, via verbale interactie tussen leerkrachten en leerlingen, een belangrijke voorwaarde zijn voor vreemdetaalverwerving van leerlingen.

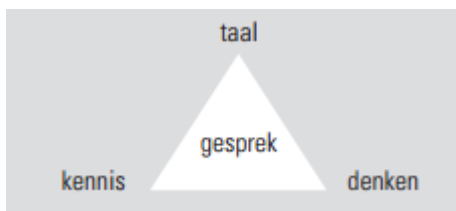
In dit onderzoek is daarom de verbale interactie tussen leerkrachten en leerlingen onderzocht, door de verbale interactie tijdens instructie in de Engelse taal te vergelijken met instructie in de Nederlandse taal. De onderzoeksresultaten kunnen belangrijke informatie opleveren voor opleidingseisen en nascholingsactiviteiten voor specifieke didactische vaardigheden van leerkrachten in het vvto en in het tpo, die vreemdetaalverwerving van leerlingen bevorderen. Gezien het nieuwe karakter van tpo in Nederland is nog nauwelijks onderzoek gedaan naar het ideale profiel van een tpo-leerkracht. Ook uit internationaal literatuuronderzoek naar relevante kenmerken en didactische vaardigheden van tpo-leerkrachten blijkt dat er nog geen ideaalprofiel voor een tpo-leerkracht bestaat (Van den Broek et al., 2014). Dit onderzoek zou hier een bijdrage aan kunnen leveren en sluit aan op de plannen van de staatssecretaris om het aanbod en de kwaliteit van Engels in het basisonderwijs te versterken (OC&W, 2013a).

Theoretisch kader

Verbale interactie

In onderwijsleersituaties vinden verbale uitwisselingen plaats tussen leerkrachten en leerlingen, ook wel verbale interactie genoemd (Lo & Macaro, 2012). Verbale interactie tussen leerkrachten en leerlingen is volgens Damhuis (2008) essentieel om taal- en denkontwikkelingen van leerlingen te stimuleren. Gesprekken kunnen worden gezien als bindende factor tussen taal, denken en kennis (zie Figuur 1). Door middel van verbale interactie worden denkprocessen in gang gezet en wordt taal gebruikt om dat proces te ondersteunen.

Long (1996) stelt met zijn interactiehypothese voor het leren van talen, dat het taalleren wordt gefaciliteerd door interactieprocessen. Door verbale interactie wordt een verbinding gelegd tussen input, interne leercapaciteiten en output van leerlingen. Verbale uitwisselingen zoals betekenisonderhandeling, terugkoppeling en aanpassing van output zijn belangrijke componenten die kunnen bijdragen aan het proces van tweede taalverwerving (Long, 1996). De input en interactie vanuit leerkrachten spelen hierbij een belangrijke rol, omdat aangenomen wordt dat zij meer expertise hebben dan leerlingen en kunnen bepalen wie wanneer aan het woord is (Cullen, 1998).



Figuur 1. Schematische weergave van een gesprek in relatie tot taal, kennis en denken. Uit "Gesprekken zijn de spil van onderwijs", door R. Damhuis, 2008, Taalbeleid in uitvoering, lectorale rede Utrecht: Marnix Academie.

De verbale interactie tussen leerkrachten en leerlingen kan geanalyseerd worden aan de hand van interactiepatronen. Meestal wordt de verbale interactie tussen leerkrachten en leerlingen geleid door de leerkracht (Mercer & Hodgkinson, 2008). Hierbij kan onderscheid worden gemaakt tussen verschillende patronen die interactie stimuleren: leerkracht initiatie, reactie van een leerling, leerkracht feedback of *follow-up* (Mercer & Hodgkinson, 2008) en leerkracht initiatie, reactie van een leerling, leerkracht evaluatie (Van Zee & Minstrell, 1997). Het driedelige patroon initiatie, reactie en feedback komt het meeste voor in onderwijsleersituaties en wordt daarom veel gebruikt om de verbale interactie tussen leerkrachten en leerlingen in vreemdetalenonderwijs te onderzoeken (Nikula, 2012). Volgens

Hall (2010) initieert de leerkracht de verbale interactie meestal door het stellen van een vraag, reageren leerlingen hierop door te vertellen wat ze weten en evalueert de leerkracht het antwoord door het geven van feedback (zie Tabel 1). Om de verbale interactie die door de leerkracht wordt geïnitieerd te onderzoeken, kan worden gekeken naar de verbale dominantie, de vragen die ze stellen en de feedback die ze geven (Cullen, 1998; Blatt, Confessore, Kallenberg & Greenberg, 2008). In de volgende alinea's zal dieper op deze aspecten van verbale interactie worden ingegaan.

Tabel 1

Initiatie, Reactie en Feedback

Type interactie	Toelichting
Initiatie	Vraag of opmerking die reactie uitlokt
Reactie	Reactie op gestelde vraag, opmerking of feedback
Feedback	Evaluatie op gegeven reactie

Noot. Gebaseerd op "Interaction as method and result of language learning", door J.K. Hall, 2010, *Language Teaching*, 43, 202-215.

Verbale dominantie

Indicatoren voor verbale dominantie zijn de hoeveelheid gesproken woorden en het genomen initiatief (Blatt et al., 2008; Van der Schaaf, Baartman, Prins, Oosterbaan & Schaap, 2011). In de context van dit onderzoek gaat het hierbij om de verdeling van de hoeveelheid gesproken woorden en het genomen initiatief door leerkrachten en leerlingen tijdens instructie. Volgens Cullen (1998) is het belangrijk dat leerkrachten niet te veel praten, zodat leerlingen de gelegenheid krijgen om iets te zeggen. Uit verschillende onderzoeken blijkt echter dat leerkrachten de meeste tijd aan het woord zijn (Cullen, 1998; Cazden, 2001; Blatt et al., 2008; Van der Schaaf et al., 2011). Anderzijds blijkt uitvoerige blootstelling aan de doeltaal een belangrijke voorwaarde voor het verwerven van een vreemde taal. Volgens Westhoff (2008) mag anders weinig taalverwerving van leerlingen verwacht worden. Sinds enkele jaren is er meer aandacht voor een actievere rol van leerlingen bij het leren van een vreemde taal, door middel van verbale interactie tussen leerkrachten en leerlingen en tussen leerlingen onderling. Op deze manier krijgen leerlingen meer de gelegenheid om de doeltaal te gebruiken. Doeltaalgebruik van leerlingen kan volgens De Graaff (2013) gestimuleerd worden door doeltaalgebruik van leerkrachten.

Er is geen eenduidigheid over verbale dominantie van leerkrachten en leerlingen tijdens instructie in de vreemde taal in vergelijking met instructie in de moedertaal. Uit onderzoek van Nikula (2010) naar de verbale dominantie tijdens een instructie in de Finse taal als moedertaal en de Engelse taal als vreemde taal, blijkt bijvoorbeeld dat de leerkracht tijdens een instructie in de moedertaal veel meer aan het woord is en minder beurten geeft aan leerlingen. De leerkrachtstijl in de moedertaal wordt gekenmerkt als meer monoloog, terwijl in de vreemde taal meer sprake is van dialoog en leerlingen de vreemde taal konden oefenen. Vanuit leerkrachtperspectief is het mogelijk dat het lastiger is om langdurige monologen in een vreemde taal te voeren en vrijuit te praten dan in de moedertaal, waardoor voor leerlingen meer ruimte ontstaat voor initiatief (Nikula, 2010). Ook is het mogelijk dat het meer dialogische karakter van instructie in de vreemde taal een doelbewuste keuze is van leerkrachten, omdat het voor de vreemdetaalverwerving van leerlingen belangrijk is dat ze de gelegenheid krijgen om de vreemde taal te gebruiken (Thijs et al., 2011). Uit onderzoeken van Brock-Utne (2007) en Lo en Macaro (2012) is echter gebleken dat instructies in de vreemde taal meer leerkrachtgecentreerd werden, leerlingen minder initiatief toonden en kortere antwoorden gaven. Deze verschillende bevindingen zouden ook te maken kunnen hebben met het taalbeheersingsniveau van leerkrachten en leerlingen.

Vragen

Leerkrachten kunnen verbale interactie met leerlingen initiëren door het stellen van vragen (Hall, 2010). De reactie van leerlingen is afhankelijk van het type vraag van leerkrachten (zie Tabel 2) en hoe leerlingen de vraag interpreteren. De vragen die leerkrachten stellen aan leerlingen vereisen meestal slechts losse woorden of korte zinnen als antwoord (Graesser, Person & Hu, 2002). Typen vragen van leerkrachten spelen volgens Farahian en Rezaee (2012) een belangrijke rol bij het leren van een vreemde taal, omdat ze een beroep doen op betekenisonderhandeling met leerlingen. Hierbij kan onderscheid worden gemaakt tussen ja/nee-vragen, gesloten en weergeefvragen, en open en referentievragen (zie Tabel 2). Uit verschillende onderzoeken blijkt dat gesloten en weergeefvragen het meest worden gesteld (Yang, 2010; Farahian & Rezaee, 2012). Hierbij hoeven leerlingen alleen de beschikbare informatie te herhalen en wordt geen beroep gedaan op het taalproductieproces. Referentievragen worden nauwelijks door leerkrachten gesteld (Yang, 2010). Ook stellen leerkrachten

zeer weinig open vragen die diepe redenering van leerlingen vereisen en ingaan op het waarom en hoe (Graesser, Person & Hu, 2002).

Zoals eerder is aangegeven, bleek uit onderzoek van Lo en Macaro (2012) dat instructies in een vreemde taal meer leerkrachtgecentreerd werden en leerlingen kortere antwoorden gaven. Een mogelijke verklaring die de onderzoekers hiervoor gaven was dat het aantal vragen van leerkrachten aan leerlingen aanzienlijk werd verminderd toen leerkrachten moesten lesgeven in een vreemde taal. Een laag taalbekwaamheidsniveau en het gebrek aan ervaring van leerkrachten om les te geven in een vreemde taal, leidde in het onderzoek van Farahian en Rezaee (2012) ook tot verschillen in aantal en typen vragen. Deze leerkrachten stelden bijvoorbeeld meer gesloten vragen, omdat ze niet in staat waren goede vragen te stellen of geen volledig antwoord konden geven als leerlingen open vragen terug zouden stellen.

Tabel 2

Typen Vragen

Type vraag	Voorbeeld	Type reactie
Ja/nee-vragen	Snap je het?	Ja of nee
Gesloten en weergeefvragen	Wat is gezonder, een appel of chocola?	Keuze uit genoemde opties
Open en referentievragen	Wat weet je al over dit onderwerp?	Alle antwoorden mogelijk

Noot. Gebaseerd op "A case study of an EFL teacher's type of questions: an investigation into classroom interaction", van M. Farahian & M. Rezaee, 2012, *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 47, 161-167.

Feedback

Feedback wordt gezien als één van de meest krachtige invloeden op het leren en op prestatie (Hattie & Timperley, 2007). Zoals eerder is aangegeven, evalueert de leerkracht bij feedback het antwoord van een leerling (Hall, 2010). Mackey (2006) geeft aan dat feedback tijdens verbale interactie het leren van een tweede taal faciliteert. Vaak ligt daarin de mogelijkheid om gesignaleerde begripsduidelijkheid te behandelen en wordt op dat moment juist taal geleerd.

Veel onderzoeken naar feedback bij vreemdetalenonderwijs zijn vooral gericht op correctieve feedback. Correctieve feedback is immers een belangrijk hulpmiddel om het leren van een vreemde taal te bevorderen, omdat leerlingen daardoor verschil ervaren tussen hun eigen taalgebruik en het beoogde doeltaalgebruik (Lightbown & Spada, 1990; Lyster & Ranta, 1997; Panova & Lyster, 2002;

Schuitemaker-King, 2013). Blatt en collega's (2008) maakten in hun onderzoek naar verbale interactie naast correctieve feedback ook onderscheid tussen positieve, neutrale en negatieve feedback. De meeste feedback in hun onderzoek viel echter onder neutrale opmerkingen, die met name uitleg of suggesties voor verbetering bevatten. In het onderzoek van Chi, Jeong, Yamauchi en Hausmann (2001) wordt wel onderscheid gemaakt tussen didactische uitleg en suggestieve feedback. Om feedback tijdens verbale interactie tussen leerkrachten en leerlingen specifiek te duiden, wordt in dit onderzoek de neutrale feedback in het onderzoek van Blatt en collega's (2008) vervangen voor didactische uitleg en suggestieve feedback uit het onderzoek van Chi en collega's (2001). Zie voor een overzicht van de verschillende typen feedback Tabel 3. Over deze typen feedback is in relatie tot het leren van een vreemde taal echter nog weinig bekend, omdat veel onderzoeken naar vreemdetalenonderwijs alleen ingaan op specifieke vormen van correctieve feedback.

Tabel 3

Typen Feedback

Type feedback	Toelichting
Positieve feedback	Bevestigende opmerking
Negatieve feedback	Opmerking die aangeeft dat iets fout is, zonder toelichting
Correctieve feedback	Opmerking die aangeeft dat iets fout is, met toelichting
Didactische uitleg	Opmerking die een uitleg geeft
Suggestieve feedback	Opmerking die een suggestie geeft om iets anders te doen of een vraag die aanspoort om dit zelf te ontdekken

Noot. Gebaseerd op "Verbal interaction analysis: Viewing feedback through a different Lens", door B. Blatt, S. Confessore, G. Kallenberg & L. Greenberg, *Teaching and Learning in Medicine*, 20(4), 329-333; en "Learning from human tutoring, *Cognitive Science*, 25, 471-533 en "Learning from human tutoring", door M.T.H. Chi, S.A. Jeong, T. Yamauchi & R.G. Hausmann, *Cognitive Science*, 25, 471-533.

Onderzoeksvragen

Uit literatuuronderzoek is geen eenduidigheid gebleken over de verbale interactie tussen leerkrachten en leerlingen tijdens instructie in de moedertaal in vergelijking met instructie in een vreemde taal. In dit onderzoek is daarom gekozen voor de volgende beschrijvende onderzoeksvraag:

“In hoeverre verschilt de verbale interactie tussen leerkrachten en leerlingen in de midden- en bovenbouw, tijdens instructie in de Engelse taal met instructie in de Nederlandse taal?”

Om een antwoord te geven op de hoofdvraag, wordt ingegaan op verschillende aspecten van verbale interactie: verbale dominantie, typen vragen en typen feedback. Hierbij zijn de volgende deelvragen geformuleerd:

1. “Wat is de verbale dominantie van leerkrachten en leerlingen tijdens instructie in de Engelse taal en tijdens instructie in de Nederlandse taal?”
2. “Welke typen vragen worden door leerkrachten gesteld tijdens instructie in de Engelse taal en tijdens instructie in de Nederlandse taal?”
3. “Welke typen feedback geven leerkrachten aan leerlingen tijdens instructie in de Engelse taal en tijdens instructie in de Nederlandse taal?”

Methode

In dit kwalitatieve onderzoek is de verbale interactie tussen leerkrachten en leerlingen tijdens instructie in de Engelse taal vergeleken met instructie in de Nederlandse taal. Van iedere leerkracht is één Engelse les vergeleken met één Nederlandse les. In dit onderzoek is alleen het instructiegedeelte van de lessen meegenomen. Instructie was afgelopen vanaf het moment dat leerlingen zonder klassikale begeleiding van de leerkracht aan de slag gingen met een verwerkingsopdracht. In totaal werden vier leerkrachten uit de midden- en bovenbouw, afkomstig van twee verschillende basisscholen, bij dit onderzoek betrokken.

Om de verbale interactie tussen leerkrachten en leerlingen te onderzoeken, zijn instructietranscripten geanalyseerd op interactiepatronen (initiatie, reactie en feedback), verbale dominantie van leerkrachten en leerlingen (aantal gesproken woorden en mate van initiatief), typen vragen van leerkrachten aan leerlingen (ja/nee-vragen, gesloten en weergeefvragen, open en referentievragen), en typen feedback van leerkrachten aan leerlingen (positief, negatief, correctief, didactisch en suggestief). De aspecten verbale dominantie, typen vragen en typen feedback waren hierbij de afhankelijke variabelen en de verschillende instructietalen (Engels en Nederlands) de onafhankelijke variabelen. Om de gangbare verbale interactie zo dicht mogelijk te benaderen,

mochten de leerkrachten zelf bedenken welke lessen ze zouden geven. De enige voorwaarde was dat de Engelse en Nederlandse instructie van dezelfde leerkracht vergelijkbaar waren in thema of onderwerp en didactische werkvormen. Op deze manier kon een *within-subjects design* worden gehanteerd, waarbij de verschillende instructies van leerkrachten werden vergeleken. Zie voor een kort lesoverzicht per leerkracht Bijlage 1.

Deelnemers

Schoolleiders van erkende vvto Engels-scholen zijn vanuit de onderzoeker en vanuit EarlyBird, een landelijk kenniscentrum voor vvto Engels, schriftelijk en telefonisch gevraagd om deel te nemen aan dit onderzoek. In totaal hebben twee scholen ingestemd met het onderzoek, op basis van bereidwilligheid en beschikbaarheid van de betreffende leerkrachten binnen de gestelde onderzoeksperiode. Deze scholen zijn al een aantal jaar bezig met vvto Engels en hebben een keurmerk ontvangen vanuit EarlyBird. Ze voldoen daarmee aan de kwaliteitseisen van de landelijke standaard voor vvto van het Europees Platform (2009), waarin afspraken zijn gemaakt over de omvang en kwaliteit van het programma, zoals beleid en organisatie en de inrichting van het onderwijs. Beide scholen werken met de lesmethode 'Backback Gold' en vullen de Engelse onderwijstijd onder meer aan met CLIL-lessen van EarlyBird. Op School B worden alle lessen gegeven door de groepsleerkrachten; op School A worden deze deels aangevuld door een *native speaker* (zie Tabel 4).

Tabel 4

Schoolkenmerken van de Deelnemende Scholen

School	Startmoment vvtoE	Keurmerk EarlyBird	Lesmethode	Native speaker
School A	2007/2008	Juni 2011	Backpack Gold	Aanwezig
School B	2010/2011	Juni 2013	Backpack Gold	Afwezig

Van iedere school heeft een groepsleerkracht uit de middenbouw en een groepsleerkracht uit de bovenbouw aan het onderzoek deelgenomen (N=4). Deze leerkrachten zijn geen *native speaker* en hebben deelgenomen op basis van bereidwilligheid en beschikbaarheid binnen de gestelde onderzoeksperiode. In Tabel 5 is te zien dat deze leerkrachten verschillen in aantal jaren leservaring, aanvullende ervaring met Engels (naast de verplichte nascholing Engels vanuit de school) en in

taalbekwaamheidsniveau Engels volgens het Europees Referentiekader (ERK) van Council of Europe (2001). De ERK-niveaus lopen op van beginnende gebruiker (A1 en A2), naar onafhankelijke gebruiker (B1 en B2), naar vaardig gebruiker (C1 en C2), zie Bijlage 2. In de context van dit onderzoek is hierbij vooral gekeken naar de deelvaardigheden gesprekken voeren (zie Bijlage 3), en spreken (zie Bijlage 4), al was het lastig om de leerkrachten te beoordelen op basis van een Engelse les onder hun eigen taalbekwaamheidsniveau. Leerlingen uit de klassen van desbetreffende leerkrachten verschillen in het aantal genoten lesjaren Engels, de huidige Engelse lestijd per week en aanvullende lestijd van een *native speaker* (zie Tabel 6). Per klas werd een drietal leerlingen *at random* geselecteerd voor een semigestructureerd interview.

Tabel 5

Leerkrachtkenmerken van deelnemende Leerkrachten van School A en School B

School	Leerkracht	Leservaring*	Aanvullende ervaring Engels	ERK-niveau **
School A	Groep 8	25	Jaren gewoond en gewerkt in het buitenland	B1+
School A	Groep 6	12	Geen	B1+
School B	Groep 8	36	Bijscholing Engels aan Volksuniversiteit Westland	B2 -
School B	Groep 5	1	Speciale leerroute PABO incl. bijscholing en stage in het buitenland + bijbaan docent 'Bilingual Kids'.	C1+

Noot. * in jaren, ** ingeschat door de onderzoeker en een hoogleraar tweetalig onderwijs, aan de hand van globale ERK-niveaubeschrijvingen van Council of Europe (2001) voor gesprekken voeren en spreken (zie Bijlage 2, 3 en 4).

Tabel 6

Leerlingkenmerken van deelnemende Leerlingen van School A en School B

School	Klas	N	Lesjaren Engels	Engelse lestijd*	Native speaker*
School A	Groep 8	27	7	90	30
School A	Groep 6	28	6	90	30
School B	Groep 8	27	4	120	0
School B	Groep 5	17	4	90	0

Noot. * in aantal minuten per week tijdens het schooljaar 2013-2014.

Instrumenten

Om de verbale interactie tussen leerkrachten en leerlingen te onderzoeken, werden de lessen opgenomen op audioapparatuur. Vervolgens werden de instructies getranscribeerd, waarbij direct onderscheid werd gemaakt tussen verbale uitingen van leerkrachten en leerlingen. De wisselende beurten van leerkrachten en leerlingen zorgden voor verschillende tekstfragmenten. Deze tekstfragmenten werden daarna gecodeerd op interactiepatronen: initiatie, reactie of feedback (zie Tabel 7).

Tabel 7

Voorbeeld Codeerschema Interactiepatronen

Type interactie	Toelichting	Voorbeelditem
Initiatie	Vraag of opmerking die reactie uitlokt	Wie kan een voorbeeld geven?
Reactie	Reactie op gestelde vraag, opmerking of feedback	De kleine jongen
Feedback	Evaluatie op gegeven reactie	De kleine jongen, goedzo!

Binnen een tekstfragment van een leerkracht of leerling konden meerdere interactiepatronen worden gecodeerd. De codes 'leerkracht initiatie' werden nader bekeken en gesegmenteerd in verschillende typen vragen: ja/nee-vragen, gesloten en weergeefvragen, en open en referentievragen (zie Tabel 8). Er is alleen een type vraag gecodeerd, indien leerlingen antwoord gaven op de vraag van de leerkracht. De codes 'leerkracht feedback' werden tot slot gesegmenteerd in verschillende typen feedback: positief, negatief, correctief, didactisch en suggestief (zie Tabel 9). Binnen een code 'leerkracht feedback' konden meerdere typen feedback worden gecodeerd. Het was van groot belang om eerst de transcripten te coderen op interactiepatronen, zodat geen verwarring kon ontstaan over suggestieve feedback en typen vragen.

Tabel 8

Voorbeeld Codeerschema Typen Vragen

Type vraag	Type reactie	Voorbeelditem
Ja/nee	Ja of nee	Weten jullie dat nog?
Gesloten/weergeef	Keuze uit genoemde opties	Lees jij het maar even voor.
Open/referentie	Alle antwoorden mogelijk	Wie kan een voorbeeld geven?

Tabel 9

Voorbeeld Codeerschema Typen Feedback

Type vraag	Toelichting	Voorbeelditem
Positief	Bevestigende opmerking	De kleine jongen, goedzo!
Negatief	Opmerking die aangeeft dat iets fout is	Nee
Correctief	Opmerking die aangeeft dat iets fout is, met toelichting	Nee, je kiest er één
Didactisch	Opmerking die een uitleg geeft	Leunde is een werkwoord
Suggestief	Opmerking die aangeeft om iets anders te doen, of een vraag die aanspoort om dit zelf te ontdekken	Is dat zo?

Om interbeoordelaarsbetrouwbaarheid vast te stellen heeft een afgestudeerde onderwijskundige, werkzaam in het universitair onderwijs, ook een transcript gecodeerd op interactiepatronen, typen vragen en typen feedback. Voor deze verschillende codes is het overeenstemmingspercentage en Cohen's Kappa berekend tussen de beoordeling van de onderzoeker en de interbeoordelaar. Hieruit bleek zeer goede overeenstemming voor interactiepatronen (overeenstemmingspercentage 94.7% en Cohen's Kappa .89), typen vragen (overeenstemmingspercentage 89.1% en Cohen's Kappa .85) en typen feedback (overeenstemmingspercentage 89.1% en Cohen's Kappa .85), waardoor de overige transcripten alleen door de onderzoeker gecodeerd konden worden.

Ondanks deze hoge betrouwbaarheid is een aantal codes aangescherpt. Zo is besloten om typen vragen te bepalen aan de hand van het gegeven antwoord van leerlingen. Ook is duidelijker onderscheid gemaakt tussen 'correctieve feedback' en 'negatieve feedback'. Hierbij is besloten om feedback van een leerkracht ook als correctief te coderen, indien een leerkracht het antwoord van een leerling verbeterde, zonder expliciet een toelichting te geven. Tot slot is besloten om alleen lesinhoudelijk te coderen en ordeverstoringen achterwege te laten, omdat dit anders een vertekend beeld zou geven van typen vragen en typen feedback. Aangezien het wel om verbale uitingen van leerkrachten en leerlingen ging, is dit wel meegenomen in het aantal gesproken woorden door leerkrachten en leerlingen.

Bovendien werden via semigestructureerde interviews met leerkrachten enkele aanvullende vragen gesteld over de gepercipieerde verbale interactie tijdens Engelse en Nederlandse instructie. De onderzoeker vroeg de leerkrachten bijvoorbeeld om de mate van verbale dominantie, verschillende

typen vragen en verschillende typen feedback in percentages te schatten voor Engelse instructie en voor Nederlandse instructie. Hierbij werd ingegaan op mogelijke verklaringen vanuit de leerkracht voor overeenkomsten en verschillen tussen beide instructietalen. Ook werden enkele aanvullende vragen gesteld aan een drietal leerlingen per klas. Hierbij werd ingegaan op het belang van de Engelse taal, hun mening over Engelse instructie, de moeilijkheidsgraad van Engelse instructie en het zelf kunnen en durven spreken in het Engels. De interviews met leerkrachten en leerlingen zijn opgenomen op audioapparatuur, getranscribeerd en gebruikt om aanvullende contextinformatie te geven over overeenkomsten en verschillen tussen beide instructietalen, aan de hand van de verkregen resultaten.

Procedure

De leerkrachten zijn vooraf op de hoogte gesteld van de proefobservatie, de verschillende lesobservaties en interviews, opnameapparatuur en het feit dat de verkregen resultaten volledig geanonimiseerd zouden worden. Na een proefobservatie van een reguliere Engelse les, werden tussen de onderzoeker en de leerkracht afspraken gemaakt over de echte observaties en bijbehorende interviews. De onderzoeker heeft bij alle leerkrachten dezelfde observatievolgorde aangehouden: proefobservatie Engels, instructie in de Engelse taal en binnen een tijdsbestek van vijf tot acht dagen instructie in de Nederlandse taal. Na de laatste lesobservatie werden semigestructureerde interviews gehouden met de leerkrachten en een drietal leerlingen per klas. Nadat alle data was verzameld, werden de geluidsopnames getranscribeerd, gecodeerd en geanalyseerd, zodat een antwoord kon worden gegeven op de onderzoeksvragen.

Pilot

Bij alle deelnemende klassen werd een proefobservatie gehouden tijdens een reguliere Engelse les. Op deze manier kon de gangbare verbale interactie tussen leerkrachten en leerlingen bij een reguliere Engelse instructie worden onderzocht en kon de opnameapparatuur worden uitgetest op verstaanbaarheid. Ook konden de leerkrachten en leerlingen wennen aan de aanwezigheid en opnameapparatuur van de onderzoeker. Na de proefobservatie werden duidelijke afspraken gemaakt tussen de leerkracht en de onderzoeker over de daadwerkelijke observaties, zodat de instructies voldoende vergelijkbaar waren in thema of onderwerp en didactische werkvormen. Het bleek niet nodig om de opnameapparatuur en de onderzoeksopzet aan te passen, omdat leerkrachten en

leerlingen tijdens instructie duidelijk genoeg verstaanbaar waren op de opnames en alle leerkrachten eerst instructie in de Engelse taal konden geven en binnen afzienbare tijd een vergelijkbare instructie in de Nederlandse taal.

De interviewvragen voor leerkrachten zijn vooraf uitgeprobeerd, door middel van een proefinterview met een collega-leerkracht van de onderzoeker. Deze leerkracht geeft Engelse les aan een klas in de middenbouw, op een andere school dan de betreffende onderzoeksscholen. Ook is een proefinterview gehouden met een drietal leerlingen uit de middenbouw. Deze leerlingen krijgen al enige tijd Engelse les, op een andere school dan de betreffende onderzoeksscholen. Uit zowel de antwoorden van de leerkracht als de leerlingen, is gebleken dat de interviewvragen voldoende duidelijk waren. De leerkracht en de leerlingen gaven antwoord op de vraag die de onderzoeker had beoogd, waardoor het niet nodig was om de interviewvragen aan te passen.

Analyse

Om de eerste deelvraag te beantwoorden, is de verbale dominantie per klas en per instructietaal bepaald. Hiervoor werd het aantal gesproken woorden door leerkrachten en leerlingen tijdens Engelse en Nederlandse instructie geteld. Bovendien is bepaald in welke mate leerkrachten en leerlingen initiatief namen tijdens Engelse en Nederlandse instructie, door het aantal codes 'leerkracht initiatie' en het aantal codes 'leerling initiatie' te tellen. Om te onderzoeken of de verbale dominantie van leerkrachten en leerlingen tijdens Engelse instructie significant verschilde van de verbale dominantie tijdens Nederlandse instructie, zijn de absolute aantallen voor aantal gesproken woorden en initiatief in kruistabellen gezet en statistisch met elkaar vergeleken met chi-kwadraattoetsen. Om de verbale dominantie tijdens Engelse en Nederlandse instructie en van de verschillende leerkrachten en leerlingen met elkaar te kunnen vergelijken, zijn de absolute aantallen ook omgezet naar percentages en aan de resultaten toegevoegd.

Om de tweede deelvraag te beantwoorden, is onderzocht of typen vragen van leerkrachten tijdens Engelse instructie significant verschilden van typen vragen tijdens Nederlandse instructie. Hiervoor zijn de verschillende typen vragen per klas en per instructietaal geteld, in kruistabellen gezet en statistisch met elkaar vergeleken met chi-kwadraattoetsen. Om typen vragen tijdens Engelse en Nederlandse instructie en van de verschillende leerkrachten en leerlingen met elkaar te kunnen

vergelijken, zijn de absolute aantallen ook omgezet naar percentages en aan de resultaten toegevoegd.

Om de derde deelvraag te beantwoorden, is onderzocht of typen feedback van leerkrachten tijdens Engelse instructie significant verschilden van typen feedback tijdens Nederlandse instructie. Hiervoor zijn de verschillende typen feedback per klas en per instructietaal geteld, in kruistabellen gezet en statistisch met elkaar vergeleken met chi-kwadraattoetsen. Om typen feedback tijdens Engelse en Nederlandse instructie en van de verschillende leerkrachten en leerlingen met elkaar te kunnen vergelijken, zijn de absolute aantallen ook omgezet naar percentages en aan de resultaten toegevoegd.

De interviews met leerkrachten en leerlingen werden getranscribeerd en gebruikt om de verkregen resultaten per deelvraag vanuit contextkenmerken en percepties van leerkrachten en leerlingen toe te lichten. Tot slot werden de resultaten per deelvraag samengevat en geïnterpreteerd, zodat antwoord kon worden gegeven op de vraag in hoeverre de verbale interactie tussen leerkrachten en leerlingen in de midden- en bovenbouw tijdens instructie in de Engelse taal verschilt met instructie in de Nederlandse taal.

Resultaten

Verbale dominantie

In Tabel 10 zijn de resultaten weergegeven van het aantal gesproken woorden door leerkrachten en leerlingen tijdens Engelse en Nederlandse instructie. Uit de resultaten blijkt dat alle leerkrachten tijdens Engelse en Nederlandse instructie meer aan het woord waren dan de leerlingen. Dit komt overeen met wat leerkrachten zelf aangaven bij het interview. Alle leerkrachten dachten dat ze meer aan het woord zouden zijn tijdens Engelse instructie dan tijdens Nederlandse instructie. Dit komt overeen met de percepties van leerlingen, die aangaven dat ze zelf meer aan het woord waren tijdens Nederlandse instructie dan tijdens Engelse instructie. Een leerling uit groep 8 van School A gaf als antwoord op de vraag bij welke instructie hij meer aan het woord was: *“Ik denk tijdens de Nederlandse, want dan kent iedereen alle woorden en dan praat je gewoon.”* Toch zijn alleen de leerkrachten van groep 6 van School A en van groep 8 van School B relatief meer aan het woord tijdens Engelse instructie. De leerkracht van groep 6 van School A gaf als reden aan: *“Omdat denk ik*

van mij wordt verwacht dat ik degene ben die het Engels aanbiedt.” De andere twee leerkrachten zijn juist meer aan het woord tijdens Nederlandse instructie.

Bij de Engelse instructies zijn grote verschillen op te merken tussen de klassen. Leerlingen van groep 5 van School B zijn van alle klassen tijdens Engelse instructie relatief het meest aan het woord, ruim twee keer zoveel als leerlingen van groep 6 van School A. De percentages van Nederlandse instructies liggen veel dichterbij elkaar. Het aantal gesproken woorden door leerkrachten en leerlingen tijdens Engelse instructie verschilt bij alle klassen significant tot zeer significant van het aantal gesproken woorden door leerkrachten en leerlingen tijdens Nederlandse instructie. Voor School A groep 8 geldt $\chi^2(1) = 6.54$, $p = .01$, voor School A groep 6 geldt $\chi^2(1) = 15.64$, $p < .001$, voor School B groep 8 geldt $\chi^2(1) = 3.93$, $p = .04$, en voor School B groep 5 geldt $\chi^2(1) = 229.49$, $p < .001$.

Tabel 10

Aantal gesproken Woorden door Leerkrachten en Leerlingen tijdens Engelse en Nederlandse Instructie in absolute aantallen en in percentages

	Engelse instructie		Nederlandse instructie		<i>p</i>
	Leerkracht	Leerlingen	Leerkracht	Leerlingen	
School A groep 8	1379 (67%)	689 (33%)	1083 (71%)	449 (29%)	.01*
School A groep 6	1637 (85%)	278 (15%)	1452 (81%)	349 (19%)	<.001**
School B groep 8	1872 (81%)	425 (19%)	1813 (79%)	477 (21%)	.04*
School B groep 5	704 (59%)	495 (41%)	2005 (82%)	439 (18%)	<.001**

* $p < .05$. ** $p < .001$.

Hoewel leerkrachten aangaven dat ze tijdens Engelse instructie zoveel mogelijk in het Engels willen spreken zodat leerlingen de Engelse taal horen en proberen te stimuleren dat leerlingen de Engelse taal gebruiken, is door drie van de vier leerkrachten toch deels in het Nederlands gesproken (zie Tabel 11). Veel leerlingen gaven aan hier behoefte aan te hebben: *“Ik heb liever dat ze het in het Nederlands uitlegt, want ik begrijp het meestal niet in het Engels.”* Toch begrijpen leerlingen wel dat het belangrijk is dat de leerkracht in het Engels praat, *“want als ze het in het Engels doet dan kan je ook meer leren.”* Volgens de leerkracht van groep 8 van School B is het ook een kwestie van gewenning: *“Ik merk soms ook dat kinderen moeten wennen aan hoe je dingen zegt. Na verloop van*

tijd wennen ze eraan en dan snappen ze het wel vaak.” Een leerling gaf aan hier een trucje voor te hebben: *“Meestal begrijp je meerdere woorden en dan kan je zelf ook in je hoofd daar een zin van maken.”*

Ook leerlingen spraken tijdens Engelse instructie deels in het Nederlands, terwijl het van veel leerlingen een wens is om Engels vloeiend te leren spreken. Ze gaven aan dat het nog lastig is om veel in het Engels te spreken, omdat ze meer losse woorden kennen dan volledige zinnen en ze sneller en makkelijker denken in het Nederlands. Bovendien vertelden leerlingen dat ze veel in het Nederlands spraken, omdat de leerkracht zelf ook Nederlands is en Nederlands verstaat. *“Maar als je in een ander land bent waar ze Engels spreken, dan vind ik het makkelijker. Dan ga je vanzelf Engels spreken en dan kan je het best wel goed eigenlijk.”* Een andere leerling kon dit bevestigen: *“Het is misschien ook zo dat je dan denkt: nu ben ik niet op school, nu ben ik gewoon op vakantie, nu moet ik wel!”*

In Tabel 11 is te zien in welke mate leerkrachten en leerlingen tijdens Engelse instructie in de Engelse taal hebben gesproken. Hoe hoger het percentage Engels gesproken woorden door de leerkracht, hoe hoger het totale aantal Engels gesproken woorden tijdens instructie. In de meeste klassen was ruim de helft van het totale aantal woorden in het Engels en werd door de leerkracht meer in het Engels gesproken dan door de leerlingen, behalve bij groep 8 van School A. Alleen de leerkracht van groep 5 van School B is erin geslaagd om de volledige Engelse instructie in het Engels te spreken. Deze leerkracht heeft overigens als enige aangegeven een wens te hebben om op een tweetalige basisschool te werken. De andere leerkrachten gaven aan dit een grote stap te vinden en zouden dan eerst hun Engelse taalbeheersingsniveau verder willen ontwikkelen.

Tabel 11

Aantal Engels gesproken Woorden door Leerkrachten en Leerlingen tijdens Engelse Instructie in absolute aantallen en in percentages

	Leerkracht	Leerlingen	Totaal
School A groep 8	453 (33%)	372 (54%)	825 (40%)
School A groep 6	1014 (62%)	143 (51%)	1157 (60%)
School B groep 8	1694 (90%)	313 (74%)	2007 (87%)
School B groep 5	704 (100%)	384 (78%)	1088 (91%)

In Tabel 12 is te zien in welke mate leerkrachten en leerlingen initiatief namen tijdens Engelse en Nederlandse instructie. Tijdens alle geobserveerde instructies was ruimte voor initiatief van zowel leerkrachten als leerlingen. Tijdens Engelse instructie namen bijna alle leerkrachten meer initiatief dan de leerlingen, alleen bij groep 8 van School A namen leerkrachten en leerlingen precies even veel initiatief. Tijdens Nederlandse instructie namen alle leerkrachten meer initiatief dan de leerlingen. Bijna alle leerkrachten namen tijdens Nederlandse instructie meer initiatief dan tijdens Engelse instructie, alleen bij groep 6 van School A is dit relatief precies gelijk gebleven. De leerkrachten dachten zelf dat leerlingen juist meer initiatief zouden nemen tijdens Nederlandse instructie dan tijdens Engelse instructie. De leerkracht van groep 5 van School B zei hierover: *“Ik denk dat het daar meer gebeurt, omdat ze dan toch eerder geneigd zijn om iets te zeggen, want ze spreken de taal.”* De percentages tussen beide instructies verschillen het meest bij groep 8 van School A. Alleen bij deze klas verschilt de mate van initiatief van leerkrachten en leerlingen tijdens Engelse instructie significant van de mate van initiatief tijdens Nederlandse instructie: $\chi^2(1) = 16.17, p < .001$.

Tabel 12

Mate van Initiatief van Leerkrachten en Leerlingen tijdens Engelse en Nederlandse Instructie in absolute aantallen en in percentages

	Engelse instructie		Nederlandse instructie		<i>p</i>
	Leerkracht	Leerlingen	Leerkracht	Leerlingen	
School A groep 8	32 (50%)	32 (50%)	40 (87%)	6 (13%)	< .001*
School A groep 6	64 (94%)	4 (6%)	44 (94%)	3 (6%)	.91
School B groep 8	47 (65%)	25 (35%)	23 (68%)	11 (32%)	.81
School B groep 5	26 (67%)	13 (33%)	70 (76%)	22 (24%)	.27

* $p < .001$.

Initiatief vanuit leerkrachten en leerlingen tijdens Engelse instructie was niet uitsluitend in de Engelse taal. In Tabel 13 is te zien in welke mate leerkrachten en leerlingen tijdens Engelse instructie initiatief hebben getoond in de Engelse taal. Te zien is dat de leerkrachten meer initiatief in het Engels toonden dan leerlingen. Beide leerkrachten van School B toonden uitsluitend initiatief in de Engelse taal. De leerlingen toonden weinig initiatief in het Engels, maar voornamelijk in het Nederlands. Leerlingen van groep 5 van School B toonden zelfs alleen initiatief in het Nederlands.

Tabel 13

Mate van Initiatief in het Engels tijdens Engelse Instructie in absolute aantallen en in percentages

	Leerkracht	Leerlingen	Totaal
School A groep 8	15 (47%)	6 (19%)	21 (33%)
School A groep 6	43 (67%)	1 (25%)	44 (65%)
School B groep 8	47 (100%)	8 (32%)	55 (76%)
School B groep 5	26 (100%)	0 (0%)	26 (67%)

Typen vragen

In Tabel 14 is te zien dat de leerkrachten verschillende typen vragen stelden tijdens Engelse en tijdens Nederlandse instructie: ja/nee-vragen (*“Weten jullie dat nog?”*), gesloten/weergeefvragen (*“Lees jij het maar even voor.”*) en open/referentievragen (*Wie kan een voorbeeld geven?*). Bijna alle leerkrachten stelden tijdens Engelse instructie relatief de minste ja/nee-vragen en de meeste open/referentievragen. Veel leerkrachten gaven als belang van open/referentievragen aan dat deze vragen aanzetten tot nadenken en leerlingen de taal meer moeten gebruiken om antwoord te geven. De leerkracht van groep 5 van School B stelde echter de minste open/referentievragen tijdens Engelse instructie in vergelijking met andere typen vragen. Ook tijdens Nederlandse instructie stelden de meeste leerkrachten relatief de meeste open/referentie-vragen en de minste ja/nee-vragen, alleen nu vormt de leerkracht van groep 8 van School A een uitzondering. Deze leerkracht stelde de meeste gesloten/weergeefvragen. Hoewel gesloten/weergeefvragen minder vragen van de taalproductie van leerlingen, ziet de leerkracht van groep 8 van School B wel het belang in van deze vragen, met name voor leerlingen die wat minder uit zichzelf met iets komen: *“Die geef je daardoor wat meer ruimte om antwoord te kunnen geven.”* Bijna alle leerkrachten, op groep 8 van School B na, stelden significant andere typen vragen tijdens Engelse instructie dan tijdens Nederlandse instructie. Voor School A groep 8 geldt $\chi^2(2) = 20.95$, $p < .001$, voor School A groep 6 geldt $\chi^2(2) = 7.56$, $p = .02$, en voor School B groep 5 geldt $\chi^2(2) = 23.29$, $p < .001$.

In Tabel 15 is te zien dat leerkrachten zelf dachten niet heel andere typen vragen te stellen tijdens Engelse en Nederlandse instructie. Leerkrachten van School B hebben zelfs exact dezelfde aantallen ingevuld voor beide instructietalen. De leerkracht van groep 8 van School B heeft dit goed

inschat, aangezien haar typen vragen tijdens Engelse en Nederlandse instructie niet significant verschilden, maar de overige leerkrachten niet.

Tabel 14

Typen Vragen van Leerkrachten tijdens Engelse en Nederlandse Instructie in absolute aantallen en in percentages

	Ja/nee		Gesloten/weergeef		Open/referentie		<i>p</i>
	E	N	E	N	E	N	
School A groep 8	3 (9%)	3 (7.5%)	4 (13%)	26 (65%)	25 (78%)	11 (27.5%)	<.001**
School A groep 6	2 (3%)	8 (17%)	19 (30%)	8 (17%)	43 (67%)	32 (66%)	.02*
School B groep 8	5 (11%)	0 (0%)	8 (17%)	6 (26%)	34 (72%)	17 (74%)	.21
School B groep 5	6 (23%)	9 (13%)	18 (69%)	17 (25%)	2 (8%)	43 (62%)	<.001**

Noot. E = Engelse instructie; N = Nederlandse instructie.

* $p < .05$. ** $p < .001$.

Tabel 15

Inschatting door Leerkrachten van Typen Vragen tijdens Engelse en Nederlandse instructie in percentages

	Ja/nee		Gesloten/weergeef		Open/referentie	
	E	N	E	N	E	N
School A groep 8	10%	5%	30%	30%	60%	65%
School A groep 6	30%	35%	30%	35%	40%	30%
School B groep 8	30%	30%	20%	20%	50%	50%
School B groep 5	20%	20%	20%	20%	60%	60%

Noot. E = Engelse instructie; N = Nederlandse instructie.

In Tabel 16 is te zien dat leerkrachten zelf dachten tijdens Engelse instructie de meeste open/referentievragen te stellen. Bij de meeste leerkrachten klopte dit ook, alleen bij groep 5 van School B niet. De meeste leerkrachten gaven aan ook tijdens Nederlandse instructie (zie Tabel 17) vooral open/referentievragen te stellen, behalve de leerkracht van groep 6 van School A. Deze leerkracht gaf aan net iets minder open/referentievragen te stellen dan andere typen vragen, maar stelde tijdens Nederlandse instructie wel de meeste open/referentievragen. De leerkracht van groep 8

van School A stelde tijdens Nederlandse instructie echter meer gesloten/weergeefvragen dan open/referentievragen.

In Tabel 18 is tot slot te zien dat de leerkrachten van School A tijdens Engelse instructie niet alleen in het Engels vragen hebben gesteld, maar ook in het Nederlands. Leerkrachten van School B hebben uitsluitend vragen in het Engels gesteld.

Tabel 16

Geschatte en Gemeten Typen Vragen van Leerkrachten tijdens Engelse Instructie in percentages

	Ja/nee		Gesloten/weergeef		Open/referentie	
	Schatting	Meting	Schatting	Meting	Schatting	Meting
School A groep 8	10%	9%	30%	13%	60%	78%
School A groep 6	30%	3%	30%	30%	40%	67%
School B groep 8	30%	11%	20%	17%	50%	72%
School B groep 5	20%	23%	20%	69%	60%	8%

Tabel 17

Geschatte en Gemeten Typen Vragen van Leerkrachten tijdens Nederlandse Instructie in percentages

	Ja/nee		Gesloten/weergeef		Open/referentie	
	Schatting	Meting	Schatting	Meting	Schatting	Meting
School A groep 8	5%	7.5%	30%	65%	65%	27.5%
School A groep 6	35%	17%	35%	17%	30%	66%
School B groep 8	30%	0%	20%	26%	50%	74%
School B groep 5	20%	13%	20%	25%	60%	62%

Tabel 18

Typen Vragen van Leerkrachten in het Engels tijdens Engelse instructie in absolute aantallen en in percentages

	Ja/nee	Gesloten/weergeef	Open/referentie	Totaal
School A groep 8	1 (33%)	2 (50%)	12 (48%)	15 (47%)
School A groep 6	1 (50%)	14 (74%)	29 (67%)	44 (69%)
School B groep 8	5 (100%)	8 (100%)	34 (100%)	47 (100%)
School B groep 5	6 (100%)	18 (100%)	2 (100%)	26 (100%)

Feedback

Leerkrachten gaven tijdens Engelse instructie en tijdens Nederlandse instructie verschillende typen feedback: positief (“*De kleine jongen, goedzo!*”), negatief (“*Nee.*”), correctief (“*Nee, je kiest er één.*”), didactisch (“*Leunde is een werkwoord.*”) en suggestief (“*Is dat zo?*”). Van deze verschillende typen feedback, gaven de leerkrachten de meeste positieve feedback en de minste negatieve feedback aan leerlingen (zie Tabel 20). De meeste leerkrachten gaven dit zelf ook ongeveer aan (zie Tabel 19). Alleen de leerkracht van groep 6 van School A schatte positieve feedback tijdens Engelse instructie ongeveer even hoog in als veel andere typen feedback, maar gaf tijdens de geobserveerde Engelse instructie wel de meeste positieve feedback. Met name positieve en didactische feedback scoorden relatief hoog tijdens Engelse instructies.

Alle leerkrachten dachten zelf tijdens Engelse instructie iets meer positieve feedback te geven dan tijdens Nederlandse instructie (zie Tabel 19). De leerkracht van groep 5 van School B zei hierover: “*In het Engels probeer ik heel veel positief te zijn, vooral als iemand iets in het Engels heeft gezegd. Voor mijn gevoel ben ik in het Engels geneigd om positiever te zijn dan in het Nederlands.*” Leerkrachten gaven als reden aan dat het Engelse taalgebruik positief willen stimuleren. Echter, bij de geobserveerde Engelse instructies is dit bij de meeste leerkrachten niet duidelijk terug te zien of relatief zelfs minder positief dan tijdens Nederlandse instructie (zie Tabel 20).

Tabel 19

Inschatting door Leerkrachten van Typen Feedback tijdens Engelse en Nederlandse Instructie in percentages

	Positief		Negatief		Correctief		Didactisch		Suggestief	
	E	N	E	N	E	N	E	N	E	N
School A groep 8	50%	45%	5%	0%	20%	25%	15%	10%	10%	20%
School A groep 6	25%	15%	10%	20%	20%	20%	30%	30%	15%	15%
School B groep 8	70%	50%	0%	0%	0%	10%	20%	20%	10%	10%
School B groep 5	50%	40%	5%	10%	10%	20%	15%	10%	20%	20%

Noot. E = Engelse instructie; N = Nederlandse instructie.

In Tabel 20 is te zien dat de meeste leerkrachten niet significant verschillende typen feedback gaven tijdens Engelse instructie in vergelijking met Nederlandse instructie, behalve de leerkracht van groep 6 van School A: $\chi^2(3) = 13.19, p < .01$. Te zien is dat deze leerkracht met name meer correctieve feedback gaf tijdens Engelse instructie. Ook twee andere leerkrachten gaven relatief meer correctieve feedback tijdens Engelse instructie. Alle leerkrachten gaven relatief meer suggestieve feedback tijdens Nederlandse instructie dan tijdens Engelse instructie, hoewel de meeste leerkrachten hadden ingeschat dat het percentage suggestieve feedback voor beide instructies gelijk zou zijn. Alleen de leerkracht van groep 8 van School A heeft dit goed ingeschat: *"Ik denk dat ik ze hier meer zelf laat ontdekken, omdat ze de taal beter beheersen en dan de middelen misschien ook wel weten."*

In Tabel 21 is te zien dat deze leerkracht bijna exact dezelfde inschatting heeft gemaakt als de gemeten percentages tijdens Engelse instructie. Ook de andere leerkrachten konden hun typen feedback tijdens Engelse instructie redelijk goed inschatten. Hun inschatting van typen feedback tijdens Nederlandse instructie was van veel leerkrachten duidelijk minder goed (zie Tabel 22).

Leerkrachten van School B gaven uitsluitend in het Engels feedback aan leerlingen. Leerkrachten van School A gaven gemiddeld genomen ongeveer de helft van de feedback in het Engels. De leerkracht van groep 8 van School A gaf didactische en suggestieve feedback zelfs uitsluitend in het Nederlands. Ook de leerkracht van groep 6 van School A scoorde het laagste percentage feedback in de Engelse taal bij de typen didactisch en suggestief (zie Tabel 23).

Tabel 20

Typen Feedback van Leerkrachten tijdens Engelse en Nederlandse Instructie in absolute aantallen en in percentages

	Positief		Negatief		Correctief		Didactisch		Suggestief		<i>p</i>
	E	N	E	N	E	N	E	N	E	N	
School A groep 8	60 (52%)	38 (62%)	6 (5%)	2 (3%)	22 (19%)	8 (13%)	19 (17%)	7 (11%)	8 (7%)	7 (11%)	.47
School A groep 6	55 (46%)	52 (52%)	0 (0%)	0 (0%)	22 (18%)	3 (3%)	26 (22%)	21 (21%)	17 (14%)	21 (21%)	.004*
School B groep 8	47 (58%)	26 (40%)	0 (0%)	0 (0%)	5 (6%)	5 (8%)	16 (20%)	12 (19%)	13 (16%)	21 (33%)	.09
School B groep 5	18 (62%)	49 (61%)	0 (0%)	0 (0%)	3 (10%)	4 (5%)	8 (28%)	15 (19%)	0 (0%)	12 (15%)	.11

Noot. E = Engelse instructie; N = Nederlandse instructie.

* $p < .01$

Tabel 21

Geschatte en Gemeten Typen Feedback van Leerkrachten tijdens Engelse Instructie in percentages

	Positief		Negatief		Correctief		Didactisch		Suggestief	
	Schatting	Meting	Schatting	Meting	Schatting	Meting	Schatting	Meting	Schatting	Meting
School A groep 8	50%	52%	5%	5%	20%	19%	15%	17%	10%	7%
School A groep 6	25%	46%	10%	0%	20%	18%	30%	22%	15%	14%
School B groep 8	70%	58%	0%	0%	0%	6%	20%	20%	10%	16%
School B groep 5	50%	62%	5%	0%	10%	10%	15%	28%	20%	0%

Tabel 22

Geschatte en Gemeten Typen Feedback van Leerkrachten tijdens Nederlandse Instructie in percentages

	Positief		Negatief		Correctief		Didactisch		Suggestief	
	Schatting	Meting	Schatting	Meting	Schatting	Meting	Schatting	Meting	Schatting	Meting
School A groep 8	45%	62%	0%	3%	25%	13%	10%	11%	20%	11%
School A groep 6	15%	52%	20%	0%	20%	3%	30%	21%	15%	21%
School B groep 8	50%	40%	0%	0%	10%	8%	20%	19%	10%	33%
School B groep 5	40%	61%	10%	0%	20%	5%	10%	19%	20%	15%

Tabel 23

Typen Feedback van Leerkrachten in het Engels tijdens Engelse Instructie in absolute aantallen en in percentages

	Positief	Negatief	Correctief	Didactisch	Suggestief	Totaal
School A groep 8	25 (42%)	4 (67%)	18 (82%)	0 (0%)	0 (0%)	47 (41%)
School A groep 6	35 (64%)	0 (100%)	12 (55%)	14 (54%)	8 (47%)	69 (57.5%)
School B groep 8	47 (100%)	0 (100%)	5 (100%)	16 (100%)	13 (100%)	81 (100%)
School B groep 5	18 (100%)	0 (100%)	3 (100%)	8 (100%)	0 (100%)	29 (100%)

Conclusie en discussie

In dit onderzoek is de verbale interactie tussen leerkrachten en leerlingen tijdens Engelse instructie vergeleken met verbale interactie tussen leerkrachten en leerlingen tijdens Nederlandse instructie. Hierbij is onderscheid gemaakt in verbale dominantie van leerkrachten en leerlingen, typen vragen van leerkrachten en typen feedback van leerkrachten. De belangrijkste bevindingen worden per deelvraag weergegeven, om uiteindelijk een antwoord te geven op de vraag in hoeverre de verbale interactie tussen leerkrachten en leerlingen tijdens Engelse en Nederlandse instructie van elkaar verschillen.

Om de eerste deelvraag te beantwoorden, is de verbale dominantie van leerkrachten en leerlingen tijdens Engelse en Nederlandse instructie onderzocht. Hierbij is onderscheid gemaakt in aantal gesproken woorden en mate van initiatief. Zowel tijdens Engelse als Nederlandse instructie, waren alle leerkrachten meer aan het woord dan de leerlingen. Dit komt overeen met eerdere onderzoeken (Cullen, 1998; Cazden, 2001; Blatt et al., 2008; Van der Schaaf et al., 2001) en met de perceptie die leerkrachten zelf hadden. Alle leerkrachten hebben significant meer woorden gesproken tijdens instructie in de ene taal dan tijdens instructie in de andere taal. Hoewel leerkrachten zelf dachten meer aan het woord te zijn tijdens Engelse instructie en dit overeenkwam met de perceptie van leerlingen en verschillende onderzoeken (Brock-Utne, 2007; Lo & Macaro, 2012), waren slechts twee leerkrachten significant meer aan het woord tijdens Engelse instructie. De andere twee leerkrachten waren significant juist meer aan het woord tijdens Nederlandse instructie, wat overeenkomt met het onderzoek van Nikula (2010).

Alle leerkrachten namen tijdens Engelse en Nederlandse instructie meer initiatief dan leerlingen. Dit komt overeen met Mercer en Hodgkinson (2008), die aangeven dat verbale interactie tussen leerkrachten en leerlingen meestal wordt geleid door de leerkracht. In drie van de vier klassen namen de leerlingen meer initiatief tijdens Engelse instructie dan tijdens Nederlandse instructie. Slechts bij één klas zijn de percentages exact gelijk gebleven. Hoewel de resultaten van slechts één klas significant waren, komt dit niet overeen met onderzoek van Brock-Utne (2007) en Lo en Macaro (2012). Mogelijk hebben de verschillende onderzoekers een andere interpretatie van het begrip 'initiatief' gehanteerd. In dit onderzoek werd initiatief op basis van Hall (2010) gezien als opmerking die een vraag of reactie uitlokt. Zoals Cullen (1998) heeft aangegeven wordt verbale interactie vooral door leerkrachten bepaald, waardoor veel verbale uitingen van leerlingen als 'reactie' zijn gecodeerd en

niet als 'initiatief'. Initiatief van leerlingen betrof in dit onderzoek vooral vragen ter verduidelijking van vragen of opdrachten van leerkrachten en dat was meer aan de orde tijdens Engelse instructie dan tijdens Nederlandse instructie.

Om de tweede deelvraag te beantwoorden, zijn typen vragen van leerkrachten tijdens Engelse instructie vergeleken met typen vragen van leerkrachten tijdens Nederlandse instructie. Tijdens beide instructies stelden drie van de vier leerkrachten vooral open/referentievragen en de minste ja/nee-vragen. Leerkrachten hadden dit zelf redelijk goed ingeschat. Dit komt echter niet overeen met onderzoek van Yang (2010) en Farahian en Rezaee (2012), waaruit bleek dat leerkrachten de meeste gesloten en weergeefvragen stellen. In dit onderzoek was dit bij slechts één leerkracht en alleen tijdens Nederlandse instructie het geval. Drie van de vier leerkrachten stelden echter significant andere vragen tijdens Engelse instructie dan tijdens Nederlandse instructie. Dit komt wel overeen met het onderzoek van Farahian en Rezaee (2012), die aangaven dat leerkrachten tijdens instructie in een vreemde taal in vergelijking met instructie in de moedertaal verschillen in aantal en typen vragen.

Om de derde deelvraag te beantwoorden, zijn verschillende typen feedback van leerkrachten tijdens Engelse instructie vergeleken met feedback van leerkrachten tijdens Nederlandse instructie. Van de verschillende typen feedback, die gebaseerd waren op onderzoek van Blatt en collega's (2008) en van Chi en collega's (2001), hebben alle leerkrachten zowel tijdens Engelse als Nederlandse instructie de meeste positieve en de minste negatieve feedback gegeven aan leerlingen. De leerkrachten hadden dit zelf over het algemeen goed ingeschat. Hoewel leerkrachten zelf dachten positiever en minder streng te zijn tijdens Engelse instructie om het Engelse taalgebruik van leerlingen te stimuleren, was dit in de onderzoeksresultaten niet duidelijk terug te zien. Wel hebben alle leerkrachten meer suggestieve feedback gegeven tijdens Nederlandse instructie omdat de leerlingen de Nederlandse taal beter beheersen en zodoende zelf beter kunnen ontdekken hoe ze aan het juiste antwoord kunnen komen. Slechts één leerkracht gaf significant andere feedback tijdens Engelse instructie in vergelijking met Nederlandse instructie. Bij deze leerkracht waren met name grote verschillen te zien in de mate van correctieve feedback. Ook twee andere leerkrachten gaven relatief meer correctieve feedback tijdens Engelse instructie dan tijdens Nederlandse instructie. Dit zijn geen opvallende resultaten, aangezien uit eerdere onderzoeken is gebleken dat correctieve feedback een belangrijk hulpmiddel is gebleken om het leren van een vreemde taal te bevorderen (Lightbown & Spada, 1990; Lyster & Ranta, 1997; Panova & Lyster, 2002; Schuitemaker-King, 2013).

Hoewel scholen met een EarlyBird-keurmerk geacht zijn zoveel mogelijk de doeltaal als voertaal te gebruiken en dit ook een wens is vanuit de leerkrachten, is met name door leerkrachten van de ene school relatief veel in het Nederlands gesproken tijdens Engelse instructie. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat deze leerkrachten de Engelse taal minder goed beheersen dan de leerkrachten op de andere school. De leerkracht met veruit het hoogste taalbeheersingsniveau en met de jongste leerlingen is er als enige leerkracht in geslaagd om tijdens Engelse instructie volledig in het Engels te praten, ook als de leerlingen in het Nederlands terugpraatten tegen de leerkracht. De onderzoeksresultaten laten zien dat een hoger percentage Engels gesproken woorden door de leerkracht in de meeste klassen ook leidde tot een hoger percentage Engels gesproken woorden door leerlingen. Dit komt overeen met De Graaff (2013) die heeft aangegeven dat doeltaalgebruik door de leerkracht ook doeltaalgebruik uitlokt bij leerlingen. Een andere verklaring voor hogere percentages Engels gesproken woorden door leerlingen zijn de verschillende werkvormen. Tijdens instructies waarbij leerlingen relatief het meest in het Engels hebben gesproken, werd bijvoorbeeld veel gebruik gemaakt van het voorlezen van Engelse teksten door leerlingen of het meezingen van Engelse liedjes (zie Bijlage 1).

Geconcludeerd kan worden dat de verbale interactie tussen leerkrachten en leerlingen tijdens Engelse instructie verschilt van de verbale interactie tussen leerkrachten en leerlingen tijdens Nederlandse instructie. Zo wijkt het aantal gesproken woorden door leerkrachten en leerlingen tijdens Engelse instructie bij alle klassen significant af van het aantal gesproken woorden tijdens Nederlandse instructie, maar waren deze bevindingen net als in de literatuur niet eenduidig. Twee leerkrachten waren meer aan het woord tijdens Engelse instructie, de andere twee leerkrachten juist meer tijdens Nederlandse instructie. Ook toonden leerlingen uit drie klassen meer initiatief tijdens Engelse instructie, maar was dit voor slechts één klas significant. Bovendien stelden drie van de vier leerkrachten significant andere vragen tijdens Engelse instructie, gaven drie leerkrachten relatief meer correctieve feedback tijdens Engelse instructie, gaven alle leerkrachten relatief meer suggestieve feedback tijdens Nederlandse instructie, maar was de gegeven feedback voor slechts één leerkracht significant anders dan de feedback tijdens Nederlandse instructie. Gevonden overeenkomsten en verschillen kunnen mogelijk te maken hebben met het taalbekwaamheidsniveau van leerkrachten en leerlingen, maar ook met de lesinhoud en/of didactische werkvormen die leerkrachten hebben gekozen.

Dit onderzoek heeft echter een aantal beperkingen. In de eerste plaats was dit onderzoek een zeer kleinschalig onderzoek. In totaal werden slechts vier leerkrachten bij dit onderzoek betrokken en werd van iedere leerkracht maar één Engelse en één Nederlandse instructie geobserveerd. Voor een betrouwbaarder en generaliseerbaar resultaat, zijn meer leerkrachten nodig die meerdere instructies in de Engelse en in de Nederlandse taal geven. Ook is in dit onderzoek alleen het instructiegedeelte van een les meegenomen, wat gezien kan worden als een beperking van de validiteit van dit onderzoek. Er kan immers ook na instructie nog verbale interactie plaatsvinden tussen leerkracht en leerlingen en tussen leerlingen onderling. Mogelijk waren andere resultaten verkregen bij het observeren van de gehele les, maar dit was qua omvang van dit onderzoek en beperkte opnameapparatuur nu niet haalbaar. Bovendien waren de Engelse en Nederlandse instructies van leerkrachten niet geheel vergelijkbaar. Hoewel duidelijk tussen de onderzoeker en de betreffende leerkrachten is gecommuniceerd over vergelijkbare lesinhoud en didactische werkvormen, bleken de leerkrachten toch niet exact dezelfde didactische werkvormen te gebruiken tijdens instructie in de Engels taal en in de Nederlandse taal (zie Bijlage 1). Mogelijk kan dit ook de resultaten hebben beïnvloed, omdat immers in dit onderzoek is gebleken dat de ene didactische werkvorm meer verbale interactie uitlokt dan de andere.

Wel geeft dit onderzoek aanleiding voor vervolgonderzoek, met name voor de aspecten aantal gesproken woorden door leerkrachten en leerlingen en typen vragen van leerkrachten, die voor bijna alle leerkrachten significant verschilden voor Engelse en Nederlandse instructie, en waar uit eerdere onderzoeken ook geen eenduidigheid over is gebleken. Voor een meer betrouwbaar, valide en generaliseerbaar resultaat, is grootschaliger onderzoek nodig met meer leerkrachten, die meerdere instructies per instructietaal geven en waarbij indien mogelijk de gehele lessen worden meegenomen in het onderzoek. Voor een betere vergelijking tussen de verschillende instructies, zou bovendien gebruik gemaakt kunnen worden van instructies die al van tevoren door de onderzoeker zijn ontworpen en zoveel mogelijk overeen komen in lesinhoud en didactische werkvormen. In het onderzoek zou ook onderscheid gemaakt kunnen worden in verschillende leerkrachtkenmerken, zoals taalbeheersingsniveau en aantal jaar ervaring voor de klas. Thijs en collega's (2011) hebben immers aangegeven dat leerkrachten op vvto-scholen door de jaren heen meer ervaring opdoen en hun eigen vaardigheden in taal en didactiek verbeteren.

Op basis van de resultaten van dit onderzoek kan een aantal aanbevelingen worden gedaan voor de onderwijspraktijk. Voor de Engelse taalverwerving van leerlingen is het belangrijk dat leerlingen voldoende ruimte krijgen om de Engelse taal te gebruiken (Thijs et al., 2011). Hoewel de ene leerkracht meer praat tijdens Engelse instructie en de andere leerkracht juist meer tijdens Nederlandse instructie, is het goed dat leerkrachten zich bewust zijn van de mate waarin leerlingen aan het woord zijn en gelegenheid krijgen om de taal te gebruiken.

De Engelse taalproductie van leerlingen kan uitgelokt worden via verbale interactie tussen leerkracht en leerlingen (Long, 1996), maar ook tussen leerlingen onderling (Westhoff, 2008). Open vragen leiden tot de meeste, maar tegelijk ook tot de moeilijkste taalproductie van leerlingen (Graesser, Person & Hu, 2002). Gesloten en weergeefvragen, of ja/nee-vragen vragen minder taalproductie van leerlingen (Yang, 2010; Farahian & Rezaee, 2012). Aanbevolen wordt om als leerkracht te differentiëren in typen vragen, afhankelijk van het taalbekwaamheidsniveau van leerlingen. Ook leent de ene didactische werkvorm zich vermoedelijk beter voor taalproductie van leerlingen dan de andere. Didactische werkvormen waarbij de taalproductie van leerlingen in dit onderzoek onder meer werd bevorderd, was het laten voorlezen van Engelse teksten door leerlingen en het meezingen met Engelse liedjes.

Tot slot is het belangrijk dat de leerkracht zoveel mogelijk in het Engels praat tijdens de les, ook als leerlingen in het Nederlands terugpraten. Op deze manier worden leerlingen meer blootgesteld aan de doeltaal, volgens Westhoff (2008) een belangrijke voorwaarde voor vreemdetaalverwerving van leerlingen, en lokken leerkrachten doeltaal uit bij leerlingen (De Graaff, 2013). Hiervoor is een minimum Engels taalbekwaamheidsniveau van leerkrachten die geen *native speaker* zijn wenselijk, zodat leerkrachten in staat zijn om de hele les in het Engels te praten. In dit onderzoek waren de twee leerkrachten met B1+-niveau van het ERK voor de deelvaardigheden gesprekken voeren en spreken niet in staat om tijdens Engelse instructie volledig in het Engels te praten. De leerkracht met B2- - niveau slaagde hier bijna de gehele instructie in, op een korte Nederlandse onderbreking na om leerlingen tot orde te roepen. Alleen de leerkracht met C1+-niveau, slaagde erin om de gehele Engelse instructie in het Engels te praten. Op basis van de resultaten van dit onderzoek, is het dan ook terecht dat minimaal een B2-niveau wordt verlangd van leerkrachten in het vvto en het tpo (Europees Platform, 2009; Europees Platform, 2014). Genoemde aanbevelingen kunnen leiden tot versterking van het aanbod en de kwaliteit van Engels in het basisonderwijs.

Referenties

- Blatt, B., Confessore, S., Kallenberg, G., & Greenberg, L. (2008). Verbal Interaction Analysis: Viewing Feedback Through a Different Lens. *Teaching and Learning in Medicine, 20*(4), 329-333.
doi:10.1080/10401330802384789
- Brock-Utne, B. (2007). Learning through a familiar language versus learning through a foreign language. A look into some secondary school classrooms in Tanzania. *International Journal of Educational Development, 27*, 487-498. doi:10.1016/j.ijedudev.2006.10.004
- Cazden, C. (2001). *Classroom discourse. The language of teaching and learning (2nd edn)*. Portsmouth NH: Heinemann.
- Chi, M.T.H., Siler, S.A., Jeong, H., Yamauchi, T., & Hausmann, R.G. (2001). Learning from human tutoring. *Cognitive Science, 25*, 471-533. doi:10.1207/s15516709cog2504_1
- Council of Europe (2001). ERK-niveaus. Verkregen op 28 mei 2014, via <http://www.erk.nl/docent/niveaubeschrijvingen/>
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL; Content and language integrated learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cullen, R. (1998). Teacher talk and the classroom context. *ELT Journal, 52*(3), 179 – 187.
doi:10.1093/elt/52.3.179
- Damhuis, R. (2008). *Gesprekken zijn de spil van onderwijs*. Taalbeleid in uitvoering, lectorale rede. Utrecht: Marnix Academie.
- De Graaff, R., Koopman, G.J., Anikina, Y., & Westhoff, G. (2007). An observation tool for effective L2 Pedagogy in Content and language integrated learning. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 10*(5), 603-624. doi:10.2167/beb462.0
- De Graaff, R. (2013). *Taal om te leren: Didactiek en opbrengsten van tweetalig onderwijs*. Oratie. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Europees Platform (2009). Modellenboekje vvto Engels. Streefmodellen voor vvto engels in het basisonderwijs. Verkregen op 25 mei 2014, via <http://europeesplatform.nl/wp-content/uploads/2013/09/Modellenboekje-vvto-Engels-februari-2009.pdf>
- Europees Platform (2014). *Tweetalig primair onderwijs*. Verkregen op 12 januari 2014, via <http://www.europeesplatform.nl/vvto/tweetalig-primair-onderwijs/>

- Farahian, M., & Rezaee, M. (2012). A case study of an EFL teacher's type of questions: an investigation into classroom interaction. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 47, 161-167. doi:10.1016/j.sbspro.2012.06.631
- Geurts, B., & Hemker, B. (2013). *Balans van het Engels aan het einde van de basisschool 4. PPO- reeks nummer 52*. Arnhem: Cito.
- Graesser, A.C., Person, N.K., & Hu, X. (2002). Improving Comprehension Through Discourse Processing. *New Directions for Teaching and Learning*, 89, 33-44. doi:10.1002/tl.45
- Hall, J.K. (2010). Interaction as method and result of language learning. *Language Teaching*, 43, 202-215. doi:10.1017/S0261444809005722
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77, 81-112. doi:10.3102/003465430298487
- Herder, A., & De Bot, K. (2005). *Vroeg Vreemdetalenonderwijs in internationaal perspectief: een literatuurstudie*. Groningen: Expertisecentrum Taal, Onderwijs & Communicatie.
- Lightbown, P., & Spada, N. (1990). Focus-on-Form and Corrective Feedback in Communicative Language Teaching. *Studies in Second Language Acquisition*, 12, 429-448. doi:10.1017/S0272263100009517
- Lo, Y. Y., & Macaro, E. (2012). The medium of instruction and classroom interaction: evidence from Hong Kong secondary schools. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15(1), 29-52. doi:10.1080/13670050.2011.588307
- Long, M. H. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W.C. Ritchie & T.K. Bhatia (eds): *Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 413-468). New York: Academic Press.
- Lyster, R., & Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake; negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, 20, 37-66. doi:10.1017/S0272263197001034
- Mackey, A. (2006). Feedback, noticing and instructed second language learning. *Applied Linguistics*, 27(3), 405-430. doi: 10.1093/applin/ami051
- Marsh, D. (1994). *Bilingual Education & Content and Language Integrated Learning*. Paris: International Association for Cross-cultural Communication, Language Teaching in the Member States of the European Union (Lingua), University of Sorbonne.

- Mercer, N., & Hodgkinson, S. (2008) (eds). *Exploring Talk in School: inspired by the work of Douglas Barnes*. London: Sage
- Nikula, T. (2010). Effects of CLIL on a teacher's classroom language use. In C. Dalton-Puffer., T. Nikula., & U. Smit (eds), *Language Use and Language Learning in CLIL Classrooms* (pp. 105-123). Amsterdam: John Benjamins.
- Nikula, T. (2012). The IRF pattern and space for interaction: comparing CLIL and EFL classrooms. In C. Dalton-Puffer & U. Smit (eds), *Empirical Perspectives on CLIL Classroom Discourse* (pp. 179-204). Frankfurt: Peter Lang.
- OC&W (2006). *Kerndoelen primair onderwijs*. Den Haag: OCW.
- OC&W (2013a). *Kerncijfers 2008 – 2012*. Den Haag: OCW.
- OC&W (2013b). *Kamerbrief met plan van aanpak Engels in het primair onderwijs*. Den Haag: OCW.
- Onderwijsraad (2008). *Advies vreemde talen in het onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Panova, L., & Lyster, R. (2002). Patterns of Corrective Feedback and Uptake in an Adult ESL Classroom. *TESOL Quarterly*, 36, 573-595. doi: 10.2307/3588241
- Schuitmaker-King, J. (2013). Giving corrective feedback in CLIL and EFL classes. *Levende Talen Tijdschrift*, 2, 3-10.
- Thijs, A., Trimbos, B., Tuin, D., Bodde, M., & De Graaff, R. (2011). *Engels in het basisonderwijs*. Enschede: SLO.
- Unsworth, S., De Bot, K., Persson, L., & Prins, T. (2012). *Eindverslag FLiPP November 2012*. Universiteit Utrecht/Universiteit Groningen.
- Van den Broek, E., De Graaff, R., Unsworth, S., & Van der Zee, V. (2014). *Voorstudie Pilot Tweekalig Primair Onderwijs*. Groningen: GION, Rijksuniversiteit Groningen.
- Van der Schaaf, M., Baartman, L, Prins, F., Oosterbaan, A., & Schaap, H. (2011). Feedback dialogues that stimulate students' reflective thinking. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1-19. doi:10.1080/00313831.2011.628693
- Van Zee, E. H., & Minstrell, J. (1997). Using questioning to guide student thinking. *The Journal of the Learning Sciences*, 6(2), 227-269. doi:10.1207/s15327809jls0602_3
- Verspoor, M., Schuitmaker-King, J. Van Rein, E., De Bot, K., & Edelenbos, P. (2010). *Tweekalig onderwijs: vormgeving en prestaties. Onderzoeksrapport*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.

Westhoff, G.J. (2008). *Een schijf van vijf voor het vreemdetalenonderwijs* (revisited). Enschede: NaB-MVT.

Yang, C. C. R. (2010). Teacher questions in second language classrooms: An investigation of three case studies. *Asian EFL Journal*, 12(1), 181-201.

Bijlage 1

Overzicht lesbeschrijvingen van Engelse en Nederlandse instructies

School A groep 8*Engelse instructie*

De leerkracht geeft instructie over zelfstandige en bijvoeglijke naamwoorden in het Engels. De leerkracht laat een aantal leerlingen mondeling een Engelse zin maken met een bijvoeglijk naamwoord en een zelfstandig naamwoord. Daarna geeft de leerkracht de opdracht dat iedere leerling schriftelijk een aantal Engelse zinnen moet maken met een bijvoeglijk naamwoord en een zelfstandig naamwoord. Na enige tijd bespreekt de leerkracht klassikaal een aantal opgeschreven zinnen van leerlingen. Vervolgens laat de leerkracht een Engelse tekst voorlezen door leerlingen. Daarna bespreekt de leerkracht hoe in het Engels een zelfstandig naamwoord te herkennen is. De bedoeling is dat leerlingen nu zelfstandig de zelfstandige naamwoorden uit de tekst opschrijven, maar veel leerlingen blijven om hulp vragen aan de leerkracht. De leerkracht bespreekt na enige tijd de zelfstandige naamwoorden in het eerste tekstgedeelte klassikaal met de leerlingen. Daarna moeten de leerlingen opnieuw zelfstandig proberen om zelfstandige naamwoorden uit de overgebleven tekst op te schrijven en is klassikale instructie afgelopen.

Nederlandse instructie

De leerkracht geeft instructie over zelfstandige en bijvoeglijke naamwoorden in het Nederlands. De leerkracht laat een leerling een uitleg over zelfstandige naamwoorden voorlezen. Daarna bespreekt de leerkracht een aantal voorbeeldzinnen met leerlingen. Steeds mag een leerling uit de voorbeeldzin de zelfstandige naamwoorden opnoemen. De leerkracht doet vervolgens hetzelfde met bijvoeglijke naamwoorden, door een leerling een uitleg over bijvoeglijke naamwoorden te laten voorlezen en voorbeeldzinnen met leerlingen te bespreken waarbij steeds een leerling de bijvoeglijke naamwoorden uit de voorbeeldzin mag opnoemen. Daarna geeft de leerkracht de leerlingen de opdracht om zelfstandig een werkblad te maken over zelfstandige en bijvoeglijke naamwoorden en is klassikale instructie afgelopen.

School A groep 6*Engelse instructie*

De leerkracht geeft een les over emoties, aan de hand van 'angry birds'. In het begin bespreekt de leerkracht wat 'angry birds' betekent, waarom ze boos zijn en waaraan je dat kunt zien. Daarna laat de leerkracht een kort filmpje zien van 'angry birds'. Als het filmpje is afgelopen, bespreekt de leerkracht wat de leerlingen hebben gezien. De leerkracht legt uit dat deze les over emoties gaat, beeldt een aantal emoties uit en laat de leerlingen de uitgebeelde emoties raden. Daarna laat de leerkracht een aantal leerlingen zelf emoties uitbeelden en worden deze geraden door de andere leerlingen. Vervolgens deelt de leerkracht per tafelgroepje een set met kaartjes uit, waarop in het Engels een aantal emoties staan. De leerlingen bespreken in hun tafelgroepje wat de Engelse emoties in het Nederlands betekenen. Daarna bespreekt de leerkracht klassikaal de emotiekaartjes, door de leerlingen de emoties in het Engels te laten herhalen, de vertaling te bespreken, en de Engelse emotie en de Nederlandse vertaling op te laten schrijven op een werkblad. Nadat alle emotiekaartjes zijn besproken, laat de leerkracht de leerlingen in hun tafelgroepje een Engelse zin bedenken met één van de besproken emoties. Vervolgens bespreekt de leerkracht een aantal bedachte zinnen door leerlingen. Tot slot laat de leerkracht een Engels filmpje zien over emoties en moeten de leerlingen de emoties op het filmpje steeds nazeggen.

Nederlandse instructie

De leerkracht laat een kort filmpje zien over een meisje dat haar vader troost. Daarna bespreekt de leerkracht de emoties die de leerlingen op het filmpje hebben gezien. Vervolgens deelt de leerkracht een werkblad uit met verschillende opdrachten over emoties. De leerkracht laat de leerlingen de eerste opdracht zelfstandig maken. Hierbij moeten de leerlingen zoveel mogelijk emoties opschrijven. Daarna bespreekt de leerkracht de emoties die een aantal leerlingen heeft opgeschreven. De volgende opdracht maakt de leerkracht klassikaal met de leerlingen. Hierbij mag een leerling steeds een zin voorlezen, waarin een aantal woorden ontbreken. De leerlingen moeten proberen om een passende emotie in te vullen op de plekken waar woorden ontbreken. Vervolgens beeldt de leerkracht een aantal emoties uit die de leerlingen moeten raden. Ook laat de leerkracht een aantal leerlingen een emotie uitbeelden. Tot slot wil de leerkracht dat de leerlingen een aantal emoties op het werkblad tekenen. Ter inspiratie laat de leerkracht een filmpje zien met afbeeldingen van verschillende emoties. De leerkracht zet het filmpje per emotie even op stop, om de emotie kort te bespreken.

School B groep 8*Engelse instructie*

De leerkracht laat de leerlingen een A4 in zes vakjes vouwen. Vervolgens geeft de leerkracht per vakje een zin die de leerlingen moeten tekenen. De tekenopdrachten worden steeds verder uitgebreid: This is Tom, This is Toms garden, This is the barn in Toms garden, This is the door in the barn in Toms garden, This is the window in the door in the barn in Toms garden, This is the hole in the window in the door in the barn in Toms garden. Daarna laat de leerkracht klassikaal de leerlingen zelf een zin bedenken die steeds langer wordt. De leerlingen moeten de zinnen meeschrijven in hun schrift. Vervolgens laat de leerkracht de leerlingen zelfstandig een zin over zichzelf bedenken en opschrijven die steeds langer wordt. Na enige tijd bespreekt de leerkracht klassikaal een aantal opgeschreven zinnen van leerlingen. Daarna bespreekt de leerkracht de begrippen zelfstandig en bijvoeglijke naamwoorden. De leerkracht heeft een aantal voorbeeldzinnen op het bord staan, die leerlingen mondeling moeten aanvullen met bijvoeglijke naamwoorden. Vervolgens laat de leerkracht de leerlingen hun eigen zinnen langer maken met bijvoeglijke naamwoorden en worden een aantal aangevulde zinnen van leerlingen klassikaal besproken.

Nederlandse instructie

De leerkracht laat de leerlingen een A4 in zes vakjes vouwen. Vervolgens geeft de leerkracht per vakje een zin die de leerlingen moeten tekenen. De tekenopdrachten worden steeds verder uitgebreid: Dit is de bakker, Dit is de buurman van de bakker, Dit is de zoon van de buurman van de bakker, Dit is de poes van de zoon van de buurman van de bakker, Dit zijn de haren van de poes van de zoon van de buurman van de bakker, Dit is de vlo in de haren van de poes van de zoon van de buurman van de bakker. Daarna laat de leerkracht de leerlingen de laatste zin nog langer maken en opschrijven in hun schrift, door bijvoeglijke naamwoorden toe te voegen. Na enige tijd bespreekt de leerkracht klassikaal een aantal opgeschreven zinnen van leerlingen. Daarna laat de leerkracht de leerlingen de zin nog langer maken en opschrijven in hun schrift, door ook iets achter het zelfstandig naamwoord te plakken. Na enige tijd bespreekt de leerkracht klassikaal een aantal opgeschreven zinnen van leerlingen. Vervolgens laat de leerkracht de leerlingen zelfstandig drie 'stapelzinnen' over zichzelf bedenken en opschrijven in hun schrift en is klassikale instructie afgelopen.

School B groep 5*Engelse instructie*

De leerkracht zet een liedje op via 'Youtube' over verschillende 2d-vormen in het Engels. De leerlingen zingen mee met het liedje. Daarna zet de leerkracht een tweede liedje op over verschillende 2d-vormen in het Engels via 'Youtube'. Ook met dit liedje zingen de leerlingen mee. Daarna deelt de leerkracht een aantal blaadjes uit voor de 'vormenbingo'. De eerste ronde noemt de leerkracht steeds een naam van een 2d-vorm op in het Engels en moeten de leerlingen de bijbehorende afbeelding aankruisen op hun blaadje, indien ze de afbeelding op hun blaadje hebben staan. De leerkracht gaat net zo lang door, tot een aantal leerlingen bingo heeft. De tweede ronde noemt de leerkracht opnieuw een naam van een 2d-vorm op in het Engels, maar deze keer moeten de leerlingen de naam van deze vorm aankruisen op een ander blaadje, indien ze de naam op hun blaadje hebben staan. Tot slot laat de leerkracht de leerlingen in tweetallen een werkblad over 2d-vormen maken, waarbij de leerlingen om de beurt met een dobbelsteen moeten gooien en het bijbehorende getal in een bepaalde kleur mogen inkleuren. Daarna is klassikale instructie afgelopen.

Nederlandse instructie

De leerkracht praat klassikaal met de leerlingen over verschillende 3d-vormen. Welke kennen ze al en kunnen ze voorbeelden noemen van voorwerpen in een bepaalde 3d-vorm? Daarna deelt de leerkracht een aantal blaadjes uit voor de 'vormenbingo'. De eerste ronde noemt de leerkracht steeds een naam van een 3d-vorm op en moeten de leerlingen de bijbehorende afbeelding aankruisen op hun blaadje, indien ze de afbeelding op hun blaadje hebben staan. De leerkracht gaat net zo lang door, tot een aantal leerlingen bingo heeft. De tweede ronde is eigenlijk hetzelfde als de eerste ronde, alleen gebruiken de leerlingen een nieuw blaadje. Tot slot laat de leerkracht de leerlingen een werkblad over 3d-vormen maken, waarbij de leerlingen zelfstandig een bepaalde 3d-vorm moeten inkleuren en in elkaar moeten zetten. Daarna is klassikale instructie afgelopen.

Bijlage 2

Beschrijving globale ERK-niveaus Council of Europe (2001)

Gebruikersniveau	ERK-niveau	Omschrijving
Beginnende gebruiker	A1	Kan vertrouwde dagelijkse uitdrukkingen en basiszinnen gericht op de bevrediging van concrete behoeften begrijpen en gebruiken. Kan zichzelf aan anderen voorstellen en kan vragen stellen en beantwoorden over persoonlijke gegevens zoals waar hij/zij woont, mensen die hij/zij kent en dingen die hij/zij bezit. Kan op een simpele wijze reageren, aangenomen dat de andere persoon langzaam en duidelijk praat en bereid is om te helpen.
	A2	Kan zinnen en regelmatig voorkomende uitdrukkingen begrijpen die verband hebben met zaken van direct belang (bijvoorbeeld persoonsgegevens, familie, winkelen, plaatselijke geografie, werk). Kan communiceren in simpele en alledaagse taken die een eenvoudige en directe uitwisseling over vertrouwde en alledaagse kwesties vereisen. Kan in eenvoudige bewoordingen aspecten van de eigen achtergrond, de onmiddellijke omgeving en kwesties op het gebied van diverse behoeften beschrijven.
Onafhankelijke gebruiker	B1	Kan de belangrijkste punten begrijpen uit duidelijke standaardteksten over vertrouwde zaken die regelmatig voorkomen op het werk, op school en in de vrije tijd. Kan zich redden in de meeste situaties die kunnen optreden tijdens het reizen in gebieden waar de betreffende taal wordt gesproken. Kan een eenvoudige lopende tekst produceren over onderwerpen die vertrouwd of die van persoonlijk belang zijn. Kan een beschrijving geven van ervaringen en gebeurtenissen, dromen, verwachtingen en ambities en kan kort redenen en verklaringen geven voor meningen en plannen.
	B2	Kan de hoofdgedachte van een ingewikkelde tekst begrijpen, zowel over concrete als over abstracte onderwerpen, met inbegrip van technische besprekingen in het eigen vakgebied. Kan zo vloeiend en spontaan reageren dat een normale uitwisseling met moedertaalsprekers mogelijk is zonder dat dit voor een van de partijen inspanning met zich meebrengt. Kan duidelijke, gedetailleerde tekst produceren over een breed scala van onderwerpen; kan een standpunt over een actuele kwestie uiteenzetten en daarbij ingaan op de voor- en nadelen van diverse opties.
Vaardig gebruiker	C1	Kan een uitgebreid scala van veeleisende, lange teksten begrijpen en de impliciete betekenis herkennen. Kan zichzelf vloeiend en spontaan uitdrukken zonder daarvoor aantoonbaar naar uitdrukkingen te moeten zoeken. Kan flexibel en effectief met taal omgaan ten behoeve van sociale, academische en beroepsmatige doeleinden. Kan een duidelijke, goed gestructureerde en gedetailleerde tekst over complexe onderwerpen produceren en daarbij gebruikmaken van organisatorische structuren en verbindingswoorden.
	C2	Kan vrijwel alles wat hij hoort of leest gemakkelijk begrijpen. Kan informatie die afkomstig is van verschillende gesproken en geschreven bronnen samenvatten, argumenten reconstrueren en hiervan samenhangend verslag doen. Kan zichzelf spontaan, vloeiend en precies uitdrukken en kan hierbij fijne nuances in betekenis, zelfs in complexere situaties, onderscheiden.

Bijlage 3

Beschrijving ERK-niveaus deelvaardigheid gesprekken voeren/interactie Council of Europe (2001)

Gebuiersniveau	ERK-niveau	Omschrijving
Beginnende gebruiker	A1	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.
	A2	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 begrijp om het gesprek zelfstandig gaande te houden.
Onafhankelijke gebruiker	B1	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).
	B2	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.
Vaardig gebruiker	C1	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.
	C2	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.

Bijlage 3

Beschrijving ERK-niveaus deelvaardigheid spreken/productie Council of Europe (2001)

Gebruikersniveau	ERK-niveau	Omschrijving
Beginnende gebruiker	A1	Ik kan eenvoudige uitdrukkingen en zinnen gebruiken om mijn woonomgeving en de mensen die ik ken, te beschrijven.
	A2	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.
Onafhankelijke gebruiker	B1	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.
	B2	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.
Vaardig gebruiker	C1	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.
	C2	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.