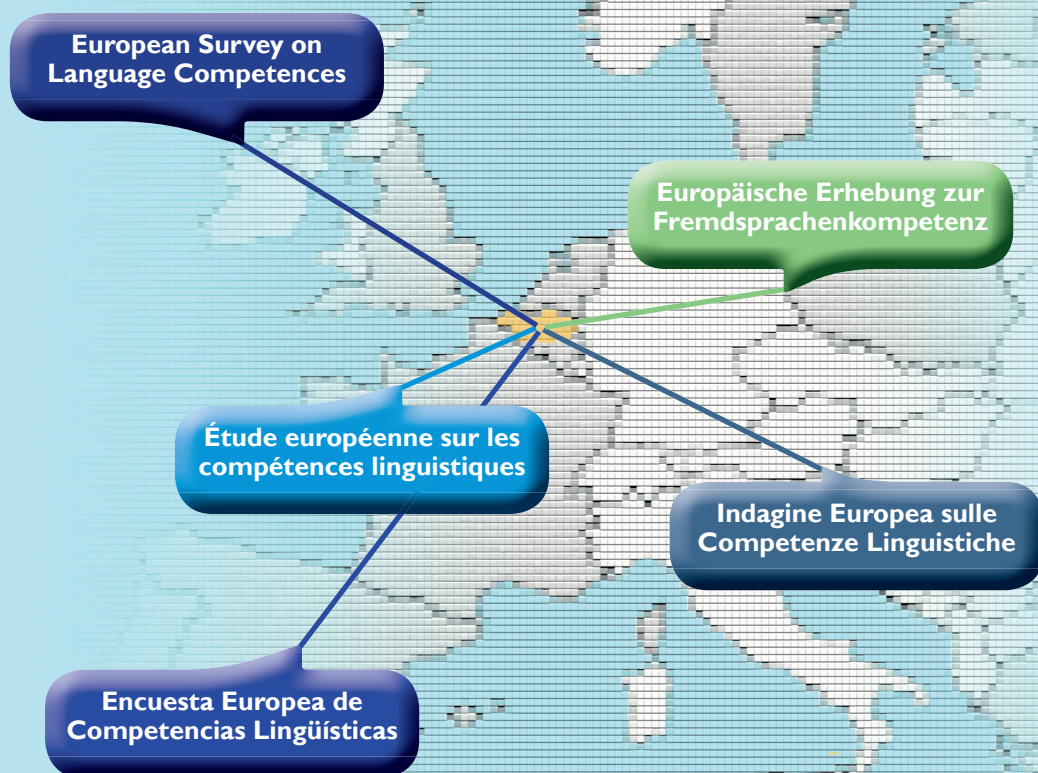


Vreemdetalenkennis in Vlaanderen

Verdere verkenning van het ESLC-onderzoek





Vreemdetalenkennis in Vlaanderen

Verdere verkenning van het ESLC-onderzoek

Promotoren:

Rianne Janssen
Piet Desmet
Sarah Gielen
Liesbet Heyvaert
Peter Lauwers
Ilse Magnus

Projectmedewerkers:

Karolien Declercq
Katrijn Denies
Thomas Arkens
Ilse Magnus
Sabine Beringhs
Evelyn Goffin

Auteurs:

Katrijn Denies
Karolien Declercq
Ilse Magnus
Thomas Arkens
Sarah Gielen
Liesbet Heyvaert
Piet Desmet
Rianne Janssen



Inhoud

1 Woord vooraf 7

2 ESLC in Vlaanderen 11

2.1	Uitgangspunten van het internationale onderzoek	12
2.2	De dataverzameling: instrumenten en werkwijze	13
2.2.1	De vragenlijsten	13
2.2.2	De taaltoetsen	14
2.2.2.1	De schrijftoetsen	15
2.2.2.2	De leestoetsen	17
2.2.2.3	De luisteroetsen	18
2.2.3	Het verloop van de toetsafname	19
2.3	De steekproef	20
2.3.1	Selectie van deelnemende scholen	20
2.3.2	Selectie van deelnemende leerlingen	21

3 De leerlingen, de leerkrachten en de directies in ESLC 23

3.1	De leerlingen	25
3.1.1	De leerlingen en hun opleiding	25
3.1.2	De leerlingen en hun gezin	27
3.1.3	De taalachtergrond van de leerlingen	28
3.1.4	De leerlingen over de toetstaal als schoolvak	30
3.1.5	Het buitenschools contact van de leerlingen met de toetstaal	32
3.1.6	Zelfevaluatie van de leerlingen en visie op de moeilijkheidsgraad van de toetstaal	37
3.1.7	Attitude van de leerlingen ten opzichte van vreemde talen	42
3.2	De leerkrachten Frans en Engels	49
3.2.1	Demografische kenmerken, ervaring en opleiding van de leerkrachten	49
3.2.2	De taalachtergrond van de leerkrachten	50
3.2.3	Het lesmateriaal en de bronnen waarop de leerkrachten een beroep doen	50
3.2.4	De lespraktijk van de leerkrachten	56

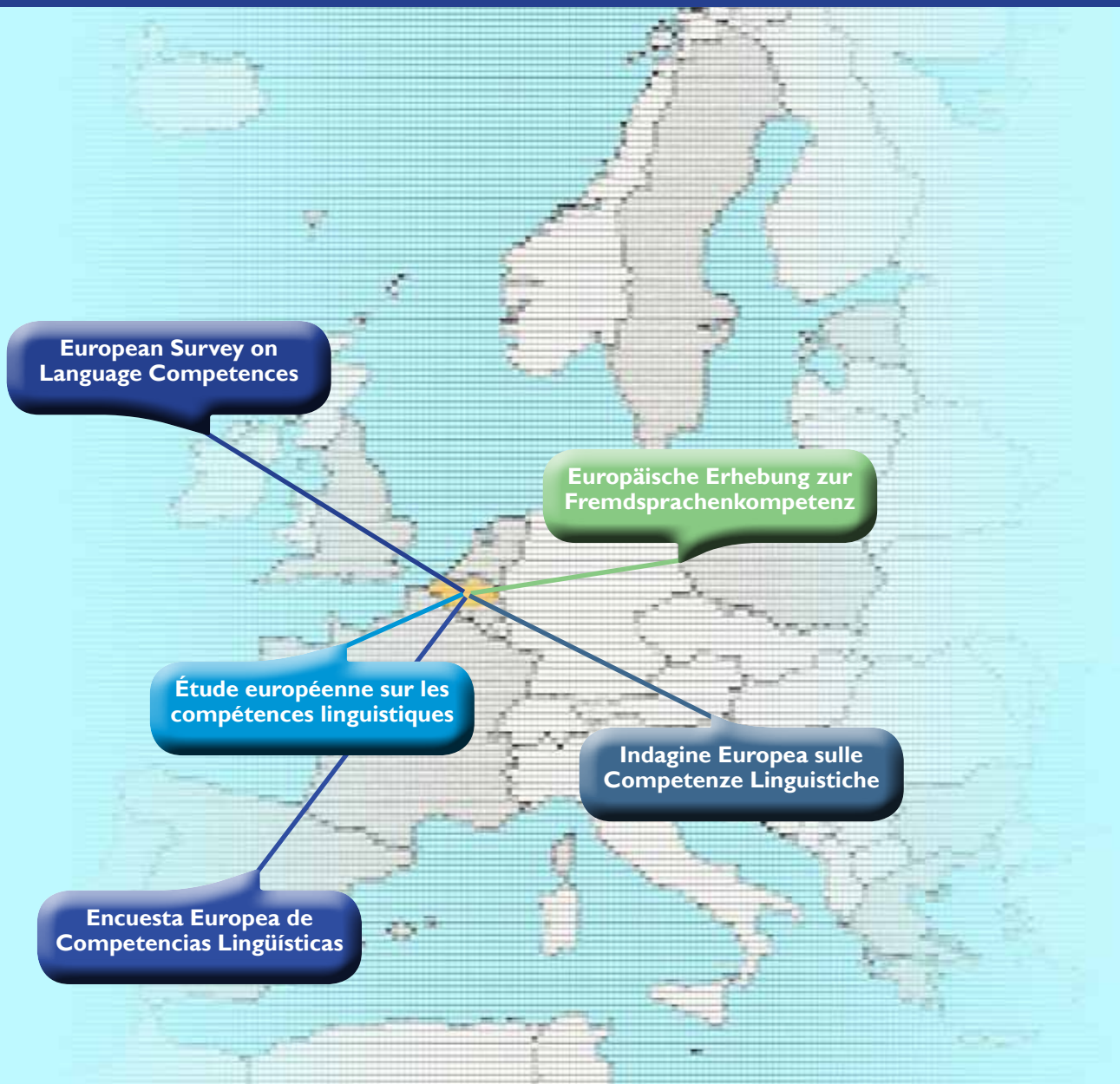
3.2.5	Attitude van de leerkrachten ten opzichte van het onderwijzen van de toetstaal	58
3.2.6	Attitude van de leerkrachten ten opzichte van het vreemdetalenonderwijs in het algemeen	63
3.3	Het schoolbeleid	65
3.3.1	Het schoolbeleid met betrekking tot talen	65
3.3.2	Het schoolbeleid met betrekking tot de getoetste taal	67
3.3.3	Beschikbare leermiddelen	67

4 De Vlaamse toetsresultaten 69

4.1	De Vlaamse resultaten in internationaal perspectief	70
4.2	Verdeling van de leerlingen over de ERK-niveaus	71
4.2.1	Algemene resultaten per vaardigheid	71
4.2.1.1	De resultaten voor het Frans	71
4.2.1.2	De resultaten voor het Engels	72
4.2.2	De resultaten voor schrijfvaardigheid per deelaspect	73
4.2.3	Resultaten van verschillende deelgroepen	75
4.2.3.1	Verdeling volgens geslacht	75
4.2.3.2	Verdeling volgens optiegroep of onderwijsvorm	76
4.2.3.3	Verdeling volgens thuistaal	80
4.3	Verschillen tussen leerlingen, klassen en scholen	83
4.3.1	Zijn er prestatieverschillen tussen leerlingen en scholen?	83
4.3.2	Waarmee hangen de prestatieverschillen samen?	83
4.3.2.1	School- en leerkrachtenmerken	84
4.3.2.2	Leerlingenmerken	87
4.3.3	Hoe groot zijn de verschillen tussen scholen?	97
4.3.3.1	In Vlaanderen	97
4.3.3.2	In de regio Brussel	98

Lijst van figuren 103

I Woord vooraf



I Woord vooraf

In een groeiend Europa met steeds meer internationale mobiliteit is vreemdetalenkennis een belangrijke troef. Daarom benadrukt de Europese Commissie in haar kaderstrategie rond meertaligheid¹ dat ze het leren van vreemde talen in Europa wil bevorderen en dat de Europese talendiversiteit de nodige ondersteuning moet krijgen. Europese burgers moeten van jongs af aan ten minste twee vreemde talen leren.

Aan deze doelstellingen voor meertaligheid wordt veel aandacht besteed. De Europese onderwijsministers willen het vreemdetalenonderwijs enerzijds voeden met inzicht in hoe talen het best kunnen worden onderwezen, en anderzijds willen ze aan de hand van vergelijkbare toetsresultaten ook kunnen beoordelen hoe het gesteld is met de vreemdetalenkennis van de Europese jeugd. Om aan deze nood tegemoet te komen werd de 'European Survey on Language Competences' (ESLC) ontwikkeld. In het voorjaar van 2011 legden ongeveer 53 000 leerlingen uit 14 Europese landen de ESLC-toetsen af. In Vlaanderen namen 1880 leerlingen deel aan het onderzoek voor het Frans terwijl 1776 leerlingen de toetsen voor het Engels aflegden.

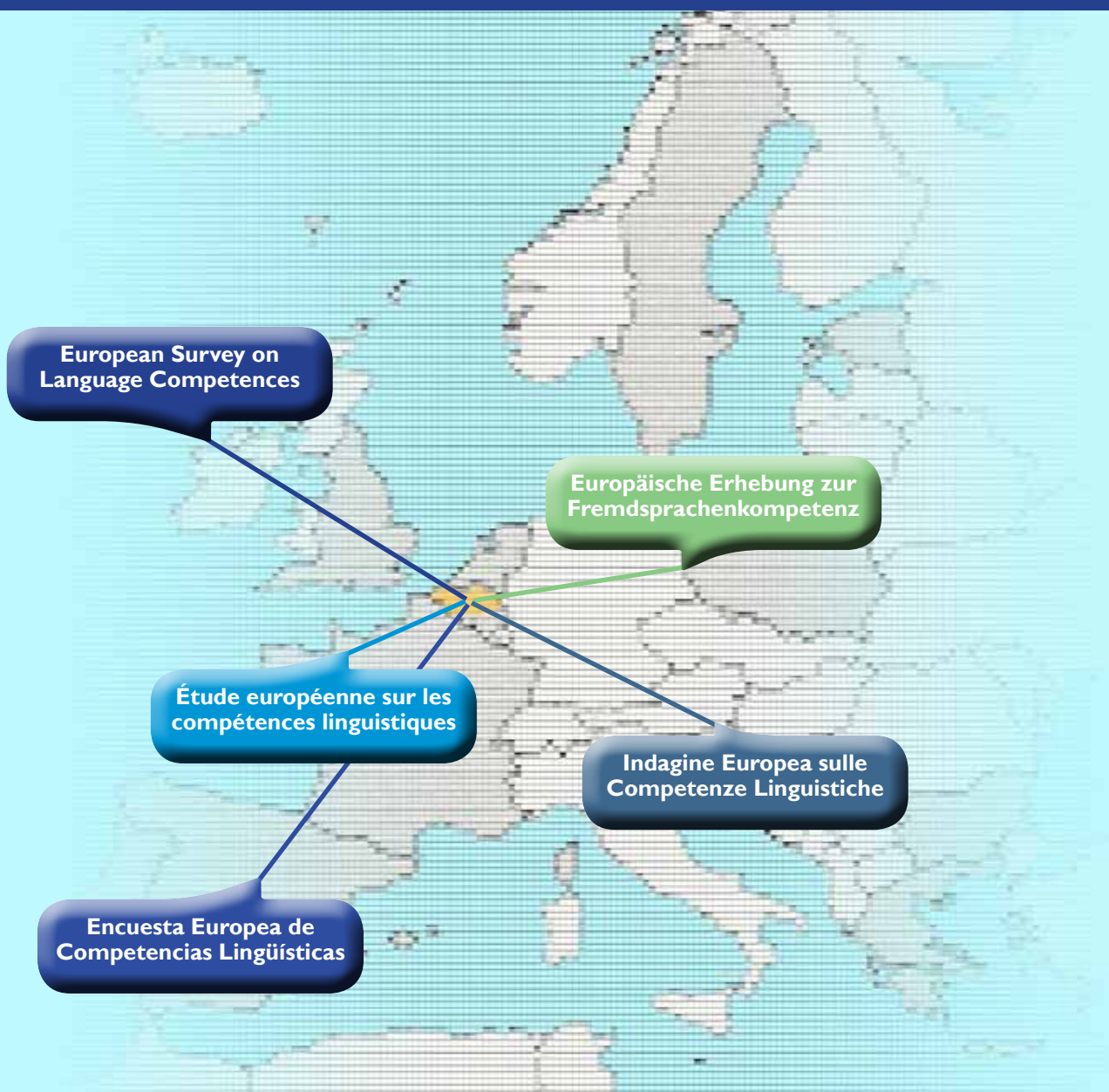
De eerste resultaten van ESLC worden toegelicht in de brochure 'Vlaamse vreemdetalenkennis in Europees perspectief: Balans van het ESLC-onderzoek' die op 21 juni 2012 verscheen. Deze brochure beschrijft de internationale aanpak van

het onderzoek zoals de steekproeftrekking en de toetsontwikkeling, en plaatst de Vlaamse toetsresultaten in een breder Europees kader. Daar tegenover staat deze tweede brochure, die de basisinformatie niet meer herhaalt maar, grotendeels los van het internationale karakter van het onderzoek, dieper ingaat op de Vlaamse onderzoeksresultaten. Beide brochures zijn complementair: samen bieden ze een overzicht van het verloop en de resultaten van het onderzoek, zowel voor Europa als specifiek voor het Vlaamse onderwijs.

De onderzoekers willen van deze gelegenheid gebruik maken om een oprecht woord van dank te richten tot de personen die het mogelijk maakten om ESLC in Vlaanderen uit te voeren. In het bijzonder danken ze het schoolpersoneel dat de rol van 'schoolcoördinator' op zich nam en zo de praktische kant van de toetsafnames in goede banen leidde, de leerlingen die de toetsen maakten en de leerkrachten en directieleden die de vragenlijsten invulden. Hun inzet stelde de onderzoekers in staat om meer inzicht te verwerven in de werking en de effecten van het Vlaamse vreemdetalenonderwijs.

¹ Zie onder meer het beleidsdocument 'A New Framework Strategy for Multilingualism', te raadplegen via http://ec.europa.eu/education/languages/archive/doc/com596_en.pdf

2 ESLC in Vlaanderen



2.1 Uitgangspunten van het internationale onderzoek

ESLC staat voor 'European Survey on Language Competences' of, in de Vlaamse Gemeenschap, voor 'Europees Vreemdetalenonderzoek'. Dit project van de Europese Commissie had tot doel om de deelnemende landen meer inzicht te verschaffen in de vreemdetalvaardigheid van hun jongeren. De onderzoeksresultaten zijn daarbij vergelijkbaar over landen en talen heen en ze bieden informatie over de invloed van factoren zoals de achtergrond van de leerlingen en de didactische aanpak van de leerkracht. Door deze gegevens in kaart te brengen kan ESLC het beleid rond het vreemdetalenonderwijs in Europa ondersteunen.

De aansturing van het onderzoek was in handen van de Europese Commissie (Directoraat-Generaal Onderwijs en Cultuur) en van de onderwijsministeries van de deelnemende landen. De internationale coördinatie en de toetsontwikkeling werden uitgevoerd door SurveyLang. Dat is een consortium van acht Europese onderzoeksinstituten, waaronder het Nederlandse Cito, het Britse Cambridge ESOL en het Franse CIEP.

Aan ESLC namen 14 Europese landen deel, die de taaltoetsen in het voorjaar van 2011 afnamen bij een representatieve steekproef van leerlingen in het secundair onderwijs. Concreet werkten in elk land bij benadering 75 scholen per taal mee, waarin een toevallige steekproef van gemiddeld

25 leerlingen in het te toetsen leerjaar getrokken werd. In totaal legden zo meer dan 53 000 Europese leerlingen de ESLC-toetsen af. De drie Belgische taalgemeenschappen namen elk afzonderlijk deel aan het onderzoek. In de Vlaamse Gemeenschap voerde het Centrum voor Onderwijseffectiviteit en -evaluatie van de KU Leuven het onderzoek uit in opdracht van het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming.

ESLC toetste de lees-, luister- en schrijfvaardigheid van jongeren in de vijf officiële talen van de Europese Unie die het meest worden onderwezen in Europa. Er werden toetsen ontwikkeld voor het Engels, het Frans, het Duits, het Spaans en het Italiaans. Elk deelnemend land selecteerde uit de vijf aangeboden talen de twee talen met de meest prominente positie binnen zijn vreemdetalenonderwijs. Zo toetste de Vlaamse Gemeenschap het Frans als eerste vreemde taal en het Engels als tweede vreemde taal. In navolging van de Europese instructies werden de toetsen afgenomen in het tweede jaar van de eerste graad voor het Frans en in het tweede jaar van de tweede graad voor het Engels. Figuur 1 biedt een overzicht van alle deelnemende landen, van de talen die ze getoetst hebben en van de doelgroep die de toetsen maakte.

Figuur 1: Overzicht deelnemende landen met getoetste talen en leerlingen

Land/regio	Eerste vreemde taal				Tweede vreemde taal			
	Taal	ISCED	Internationaal leerjaar	Typische leeftijd	Taal	ISCED	Internationaal leerjaar	Typische leeftijd
Bulgarije	Engels	3	10	16	Duits	3	10	16
Duitstalige G.	Frans	2	8	13	Engels	3	10	15
Engeland	Frans	3	11	15	Duits	3	11	15
Estland	Engels	2	9	15	Duits	2	9	15
Frankrijk	Engels	2	9	14	Spaans	2	9	14
Franse G.	Engels	3	10	15	Duits	3	10	15
Griekenland	Engels	2	9	14	Frans	2	9	14
Kroatië	Engels	2	8	14	Duits	2	8	14
Malta	Engels	2	11	15	Italiaans	2	11	15
Nederland	Engels	2	9-10	14-15	Duits	2	9-10	14-15
Polen	Engels	2	9	15	Duits	2	9	15
Portugal	Engels	2	9	14	Frans	2	9	14
Slovenië	Engels	2	9	14	Duits	2	9	14
Spanje	Engels	2	10	15	Frans	2	10	15
Vlaamse G.	Frans	2	8	13	Engels	3	10	15
Zweden	Engels	2	9	15	Spaans	2	9	15

2.2 De dataverzameling: instrumenten en werkwijze

2.2.1 De vragenlijsten

In elke school legde ESLC vragenlijsten voor aan de deelnemende leerlingen, aan één directielid en aan de leerkrachten die de toetstaal onderwezen. Meer specifiek namen alle leerkrachten Frans uit de eerste graad deel in scholen die deelnamen voor het Frans. In scholen die deelnamen voor het Engels kregen alle leerkrachten Engels in de tweede en derde graad het verzoek om de vragenlijst in te vullen.

De leerlingenvragenlijst peilde bij de leerlingen onder meer naar hun schoolloopbaan, hun socio-economische achtergrond en hun mening over en attitude ten opzichte van de getoetste vreemde taal. De leerkrachtvragenlijst peilde naar de (taal-)achtergrond van de betrokken leerkrachten, hun visie op het (talen)onderwijs en (inzichten vanuit) hun lespraktijk. De vragenlijst voor de directie verschaftte een gedetailleerd beeld van de omkade-

ring van het vreemdetalenonderwijs op school. In de vragenlijsten van de Vlaamse, Franse en Duitstalige Gemeenschappen hielden een aantal vragen voor de leerlingen, leerkrachten en directie bovendien verband met de specifieke Belgische context.

De leerlingen vulden hun vragenlijst in aan de computer meteen nadat ze de taaltoetsen gemaakt hadden. De vragenlijsten voor de leerkrachten en directie waren online beschikbaar en konden in meerdere sessies worden ingevuld.

2.2.2 De taaltoetsen

De taaltoetsen van het Europees Vreemdetalen-onderzoek zijn gebaseerd op het Europees Referentiekader voor de Talen (ERK). Dit kader werd door de Raad van Europa ontworpen en omvat drie globale niveaus van taalvaardigheid. Figuur 2 biedt een overzicht van deze niveaus: de basisgebruiker (niveau A), de onafhankelijke gebruiker

(niveau B) en de vaardige gebruiker (niveau C). Elk van deze niveaus wordt verder opgesplitst in twee deelniveaus. Zo wordt de taalvaardigheid dan weergegeven in zes categorieën, gaande van A1 (de laagste taalvaardigheid) tot C2 (de hoogste taalvaardigheid).

Figuur 2: De taalvaardigheidsniveaus zoals deze worden omschreven in het ERK ²

Basisgebruiker	
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, wie 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 directe 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 reizen in gebieden waar de 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.
Vaardige 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 of zij hoort of leest gemakkelijk begrijpen. Kan informatie die afkomstig is uit 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.

² Deze tabel werd overgenomen uit het ERK zoals dit uit het Engels vertaald werd door de Nederlands Taalunie. U vindt de integrale Nederlandstalige publicatie terug via de website <http://taalunieversum.org>.

Het Europese onderzoeksconsortium SurveyLang ontwikkelde lees-, luister- en schrijftoetsen op niveau A1, A2, B1 en B2. Naar verwachting zou immers slechts een klein percentage van de deelnemende leerlingen de niveaus C1 of C2 behalen. Voor elke vaardigheid bestonden drie overlappende toetsniveaus: A1-A2, A2-B1 en B1-B2. Dit maakte het mogelijk om de leerlingen een toets voor te leggen die al in zekere mate was afgestemd op hun niveau zoals dat vooraf door hun leerkrachten was ingeschat. Op die manier werden demotivatie of faalangst bij de toetsafname zoveel mogelijk vermeden³. De resultaten op de verschillende toetsen werden vergelijkbaar gemaakt door ze op één gemeenschappelijke vaardigheidsschaal te plaatsen. Vervolgens werd op basis van expertenoverleg bepaald welke vaardigheidsscore nodig was om een bepaald ERK-niveau te behalen.

2.2.2.1 De schrijftoetsen

ESLC maakte gebruik van acht verschillende schrijftaken, namelijk twee schrijftaken per getoetst ERK-niveau (A1, A2, B1 en B2). Leerlingen die op het toetsniveau A1-A2 geplaatst waren, beantwoordden drie schrijftaken (twee op niveau A1 en één op niveau A2 of omgekeerd). Leerlingen op niveau A2-B1 en B1-B2 kregen twee schrijftaken aangeboden (één op elk ERK-niveau binnen hun toetsniveau). Figuur 3 en Figuur 4 geven voorbeelden van schrijftaken, respectievelijk op niveau A2 en B2. Om hun vergelijkbaarheid over de talen heen te illustreren, zijn zowel de versies voor het Frans als die voor het Engels opgenomen. In Figuur 3 en Figuur 4 worden ook twee voorbeeldantwoorden getoond voor elke toetstaal. Het eerste voorbeeldantwoord behaalt volgens de experts het beoogde ERK-niveau. In het tweede voorbeeldantwoord wordt het vereiste ERK-niveau nog niet behaald.

Figuur 3: Voorbeeldschrijftaak en voorbeeldantwoorden op niveau A2 voor het Frans en het Engels

Schrijftaak op niveau A2: Nieuwe hobby	
FR – Nouveau passe-temps préféré	EN – New hobby
<p>Tu as commencé une nouvelle activité. Tu écris un email à un ami français et tu lui dis :</p> <ul style="list-style-type: none"> • quelle est ta nouvelle activité • quand tu as commencé cette activité • pourquoi tu aimes cette activité <p>Tu écris 25-35 mots.</p>	<p>You have a new hobby. Write an email to an English friend about your hobby.</p> <p>Say:</p> <ul style="list-style-type: none"> • what your new hobby is • when you started it • why you like it so much <p>Write 25-35 words.</p>
FR – haalt niveau A2 nog niet	EN – haalt niveau A2 nog niet
<p><i>Salut me ami. Je as commencé une nouvelle activité, est football. Je commencé cette activité en septembre. Je adore fait cette activité pourque je adore sport. Adeus mi ami.</i></p>	<p><i>Halo!! I have new hobby and this is listen to the music. For this hobby I started when I will 13 years old. This hobby I like so much, because I like music and I like sing.</i></p>
FR – haalt niveau A2	EN – haalt niveau A2
<p><i>Salut ! J'ai commencé une nouvelle activité ! J'ai réalisée une activité de la lecture en semaine passé et j'aime parce que je peux étudier les langues. Bisous !</i></p>	<p><i>Dear Lynda, How are you? I want to tell you something. I have a new hobby, my new hobby is playing playstation. I started a month ago. I like it because you have different games for it and, it is just so much fun. You have to come and play with me sometime. Lots of love, Maria</i></p>

3 Voor meer informatie over de toetsontwikkeling en over de procedure die leerlingen toeweens aan een bepaald toetsniveau verwijzen we naar de eerder uitgegeven brochure 'Vlaamse vreemdetalenkennis in Europees perspectief: Balans van het ESLC-onderzoek', hoofdstuk 3: 'Over de taaltoetsen'.

Figuur 4: Voorbeeldschrijftaak en voorbeeldantwoorden op niveau B2 voor het Frans en het Engels

Schrijftaak op niveau B2: Uitwisseling	
FR – Échanges scolaires	EN – Exchange student
<p>Tu vois cette annonce dans un magazine. <i>Découvrez la France! Échanges scolaires organisés par l'agence "Le monde des études"</i> <i>Aimerais-tu participer à un échange pour découvrir un collègue français et vivre dans une famille française ? Dépose ta candidature maintenant. Il n'y a que 20 places !</i> Dis-nous :</p> <ul style="list-style-type: none"> • ce que tu aimerais apprendre en vivant dans une famille française • ce que tu aimerais faire avec tes partenaires du collège français • pourquoi tu penses que cette expérience serait une bonne opportunité pour toi <p>Tu écris une lettre de candidature. Tu écris 120-180 mots.</p>	<p>You see this newspaper advertisement: <i>Experience England! Exchange trips organized by the "StudentWorld Agency"</i> <i>Would you like to be an exchange student in an English school and live with an English family?</i> <i>Apply now for one of only 20 free places!</i> Tell us:</p> <ul style="list-style-type: none"> • what you would like to learn about life in an English family • what you would like to do with your English classmates • why you think you should be given this opportunity <p>Write your letter of application. Write 120-180 words.</p>
FR – haalt niveau B2 nog niet	EN – haalt niveau B2 nog niet
<p><i>Bonjour,</i> <i>je suis Andrzej Belinski et je veux être un candidat. J'aimerais aller en France parce que je ne suis pas vraiment bon en français et la langue de français me semble très chouette. Je aimerais aller à France aussi parce que je veux apprendre de vivre quand un français vivre. J'aimerais que mes partenaires m'aider de parler très bien français. Je voudrais aussi de jouer au football avec eux parce que j'aime très bien le sport football. C'est ma vie. Je pense que cette expérience serait une bonne opportunité pour moi parce que je veux devenir un docteur et si je parle très bien français et l'anglais ça sera un peu plus facile. P.S. Je suis une bonne personne !</i></p>	<p><i>My name is Anna Kowalska and I will like to be an exchange student in an English school. I will love to live with an English family and share my life with them. I really want to learn all about English cultur, the food and the language. People say that there is the place of work and money and I really want to know is this thru. I'll always wanted to be an exchange student and meet new people, make friendz, and have one different life with adventures and who knows what else. I think I'm gut for this and everybody needs to have one chance. I deserve this opportunity</i></p>
FR – haalt niveau B2	EN – haalt niveau B2
<p><i>Bonjour,</i> <i>Je voudrais me presenter à la candidature de votre places en France. Je pense que je suis très bonne studiante et que je pouvait apprendre beaucoup avec notre course. Si je suis avec une famille française je pense que je apprendrais beaucoup de choses et nouveaux mots et expressions. Je seulement apprendre français dans l'école donc votre course est un chose très bonne pour moi.</i> <i>Je voudrait aller à la plage, connaitre nouvelles personnes, aller au cinéma et faire beaucoup de sport. Je voudrait parler avec mes partenaires et apprendre pour ils aussi. Je pourrais decouvrir un nouveaux culture et je pense que ce course m'aiderais à madurer et à vivre pendant quelques jours sans ma famille et mes amis. Ce course pourrait être une bonne opportunité pour moi parce que j'aime beaucoup la culture français et la France.</i> <i>Je pense que tu vas choisir moi, j'espère votre reponse.</i> <i>Marie</i></p>	<p><i>To StudentWorld agency</i> <i>19th March</i></p> <p><i>My name is Nicola Marinova, I'm sixteen years old and I live in Varna, Bulgaria. I saw an advertisement in the newspaper about exchange trips organized by your agency and I want to live with an English family and to be a student in an English school.</i> <i>It's very interesting for me to learn about the life in an ordinary English family. I want to drink English tea with milk and to feel England at all.</i> <i>It will be a pleasure to me when I meet my English classmatess, too. I really want to learn how the students in your country spend their free time and their holidays.</i> <i>I think that England is great country with a variety of enterteiments for young peoples like me.</i> <i>And at the end I think this opportunity should be given to me because I'm really interest about England at all and I think that will be a great chance for me to give a start in my live as an adult.</i></p>

De beoordeling van de schrijftoetsen was gebaseerd op twee criteria: het communicatieve doel en de taal. Bij het bepalen van de score voor het communicatieve doel werden de volgende maatstaven gehanteerd: 'Hoe volledig beantwoordt de leerling de vraag inhoudelijk?' en 'Is de stijl aangepast aan het doel en de ontvanger?'. Bij het bepalen van de score voor de taal werden zowel de woordenschat als de grammatica, de taalstructuren en de tekstcohesie beoordeeld.

2.2.2.2 De leestoetsen

ESLC ontwikkelde 13 leestaken waarvan elke leerling er twee tot vier maakte, afhankelijk van het toetsniveau. Een leestaak bestond uit een tekstfragment, losse zinnen of losse woorden, gevolgd door een reeks vragen. Het vraagtype varieerde: er waren meerkeuzevragen met drie antwoordopties, opdrachten waarbij de leerlingen de passende afbeelding of het passende stukje tekst aanvinkten, en opdrachten waarbij de leerlingen een gatentekst aanvulden door de ontbrekende zin naar de juiste plaats te slepen. Figuur 5 illustreert met een voorbeeldopgave voor Engels lezen op niveau B1.

Figuur 5: Voorbeeldleestaak voor het Engels op niveau B1

Leestaak op niveau B1: School exchange visit	
<p>You will read an email about a school exchange visit. For the next 5 questions, answer A, B or C.</p> <p><i>Hi Chloe</i> <i>There was a talk at school yesterday about the exchange visit and everyone taking part was there. The teachers gave us a programme and, of course, lots of instructions! It won't be long until you're here and I can't wait to finally meet you.</i> <i>When you're here, we'll go into school together each day. Most days you'll come to my lessons but there are a few organized trips like a city tour and a river trip. Anyway, I expect your teachers have told you all about those.</i> <i>I live some way from school and usually get a train about eight in the morning. I cycle to the station because it's about twenty minutes' walk. Do you mind cycling? We have a spare bike you can borrow if you want. If not, we can both walk to the station.</i> <i>Most evenings I have to do homework but on Friday we can meet up with some of my friends and their exchange partners. It'll be fun – my friend Tash has asked everyone round to a party!</i> <i>If you're tired at the weekend, you can have a rest or we can do something with my family. Or if you prefer, we can go into town and do some shopping. Anyway, you don't have to decide now.</i> <i>See you soon.</i> <i>Sara</i></p>	
<p>1 In the first paragraph, Sara says she</p> <ul style="list-style-type: none"> A wishes that Chloe was visiting for longer. B is surprised at how many students are taking part. C Is looking forward to seeing Chloe. 	<p>2 What does Sara say about the trips that will be available?</p> <ul style="list-style-type: none"> A They will be more enjoyable than the lessons. B Chloe may already have some information about them. C A different trip is planned for each day.
<p>3 In the third paragraph, Sara offers to</p> <ul style="list-style-type: none"> A lend Chloe a bike. B get Chloe's train ticket. C walk with Chloe to school. 	<p>4 What is Sara doing in the fourth paragraph?</p> <ul style="list-style-type: none"> A telling Chloe about an invitation. B asking for Chloe's opinion. C comparing possible activities she and Chloe can do.
<p>5 What does Sara say about the weekend?</p> <ul style="list-style-type: none"> A It is the best time to go shopping. B Chloe can choose later what to do. C Her family have organized a day out. 	

2.2.2.3 De luistertoetsen

ESLC maakte gebruik van 11 luistertaken waarvan elke leerling er vier of vijf maakte, afhankelijk van het toetsniveau. Bij deze luistertoetsen werden de tekstfragmenten uitsluitend auditief aangeboden (zonder video-ondersteuning). De leerlingen beluisterden het geluidsfragment tweemaal zonder de mogelijkheid om terug te spoelen of vooruit te spoelen. Ze kregen vooraf even de tijd om de vragen door te nemen en mochten de vragen oplossen tijdens het luisteren. Nadien kregen ze

nog enkele minuten om hun antwoorden na te kijken. Ook in de luistertoetsen kwamen verschillende vraagtypes aan bod: er waren meerkeuzevragen met drie antwoordopties, juist-foutvragen en opdrachten waarbij de leerlingen de passende afbeelding of het passende stukje tekst selecteerden. Soms hoorde een reeks vragen bij één langer geluidsfragment en soms kregen de leerlingen een reeks kortere fragmentjes te horen waarbij telkens één vraag hoorde. Figuur 6 is een voorbeeld van een opgave voor Frans luisteren op niveau A1.


Figuur 6: Voorbeeldluistertaak voor het Frans op niveau A1

Luistertaak op niveau A1: Des situations diverses


Tu vas entendre des personnes qui parlent dans des situations différentes. Pour chaque question, réponds A, B ou C.

1. Quel type de sandwich veut le garçon ?


A



B




C




2. Qu'est-ce que les élèves vont visiter ?


A



B




C




3. Qu'est-ce qu'il n'y a pas dans la chambre de la jeune fille ?


A



B

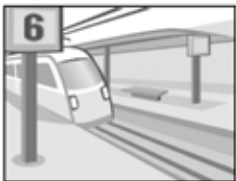


C




4. Quel est le numéro du quai pour le train de Marseille ?


A



B



C



Transcriptie

- M: *Bonjour, vous avez des sandwichs s'il vous plaît ?*
F: *Au fromage, à l'œuf ou au poulet ?*
M: *Un sandwich à l'œuf, s'il vous plaît.*
F: *Vous voulez boire quelque chose ?*
M: *Non, merci.*
- F: *Monsieur, demain on va au musée ?*
M: *Non, demain c'est fermé.*
F: *Alors on reste à l'école ?*
M: *Non, on va visiter une église. Le rendez-vous est à 9 heures devant le café.*
- J'ai une nouvelle chambre. Elle est petite mais très jolie. Il n'y a pas d'armoire mais un grand lit. Il y a aussi une table avec un ordinateur et une chaise. Je m'assieds souvent dessus pour étudier.*
- Le train de 10 heures à destination de Marseille partira du quai 6 avec 15 minutes de retard. Il s'arrêtera en gare d'Avignon et d'Aix-en-Provence.*

2.2.3 Het verloop van de toetsafname

Elke deelnemende leerling (zie 2.3 De steekproef) legde in de eigen school toetsen af voor twee van de drie onderzochte vaardigheden. Het toeval bepaalde of de leerling een lees- en een luistertoets aflegde, een lees- en een schrijftoets, of een luister- en een schrijftoets. De schrijftoetsen werden afgenomen met papieren toetsboekjes, de lees- en luistertoetsen aan de computer. Na afloop vulden alle leerlingen de vragenlijst in aan de computer.

Figuur 7 geeft de opbouw en de duur van de toetsafname voor de leerlingen weer. De totale afnameduur bedroeg minimaal 90 en maximaal 105 minuten. Tussen het maken van de toets en het invullen van de vragenlijst was er een korte pauze, zodat de leerlingen in totaal maximaal drie lesuren aan de slag waren voor hun deelname aan het onderzoek. Ze werden daarbij doorlopend begeleid door een externe toetsassistent, die hen de nodige toelichting gaf en toezag op het correcte verloop van de afname.

Figuur 7: Opbouw en duur van de toetsafname

Toets			
Mogelijkheid 1	Mogelijkheid 2	Mogelijkheid 3	Tijd (in minuten)
Instructies			
Luisteren	Luisteren	Lezen	30
Lezen	Schrijven	Schrijven	30 (of 45)
Pauze	Pauze	Pauze	
Vragenlijst	Vragenlijst	Vragenlijst	30
			Totale tijd
			90 à 105

2.3 De steekproef

2.3.1 Selectie van deelnemende scholen

Voor ESLC stelden de Europese onderzoekers zowel voor het Frans als voor het Engels een representatieve toevalssteekproef samen van Vlaamse scholen die de getoetste taal aanboden in het getoetste leerjaar. Beide steekproeven (één per taal) waren qua net, type, grootte en locatie representatief voor de hele populatie van Vlaamse secundaire scholen⁴. De internationale rapporten over ESLC baseren zich enkel op de resultaten van deze representatieve steekproeven. Hetzelfde geldt voor de eerder uitgegeven brochure 'Vlaamse vreemdetalenkennis in Europees perspectief: Balans van het ESLC-onderzoek'. In de huidige brochure verwijzen we naar de resultaten van deze representatieve steekproeven als de resultaten van 'Vlaanderen'.

Naast de representatieve steekproef 'Vlaanderen' werd ook nog een bijkomende steekproef samengesteld van scholen in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest, de Rand rond Brussel en de gemeenten met faciliteiten voor Franstaligen (d.i. de 'regio Brussel'). De extra steekproef bevatte tien scholen voor het Frans en negen scholen voor het Engels die ook representatief waren wat betreft hun net, type en grootte.

Deze scholen werden toegevoegd aan de zeven scholen per taal uit de regio Brussel die al aanwezig waren in de representatieve steekproef 'Vlaanderen'. In totaal namen er bijgevolg 17 scholen uit de regio Brussel deel voor het Frans en 16 voor het Engels. Dankzij deze verhoging van het aantal scholen in de regio Brussel kan ESLC een beeld genereren van de specifieke Brusselse situatie. In deze brochure wordt daarom geregeld de vergelijking gemaakt van de resultaten voor Vlaanderen (op basis van de 70 scholen voor het Frans en de 72 scholen voor het Engels in de representatieve steekproef 'Vlaanderen') tegenover de resultaten van de regio Brussel (op basis van het totaal van 17 scholen voor het Frans en 16 scholen voor het Engels).

In Figuur 8 en Figuur 9 staat respectievelijk een

beschrijving van de representatieve steekproef 'Vlaanderen' enerzijds, en van de totale groep scholen in de regio Brussel anderzijds.

Figuur 8: Totaal aantal deelnemende scholen, leerkrachten en leerlingen in de representatieve steekproef 'Vlaanderen'

	Frans	Engels
Scholen	70	72
Leerkrachten	256	363
Leerlingen	1646	1587

Figuur 9: Totaal aantal deelnemende scholen, leerkrachten en leerlingen in de 'regio Brussel'

	Frans	Engels
Scholen	17	16
Leerkrachten	34	47
Leerlingen	383	339

4 Voor onderwijsnet werden de categorieën 'vrij' en 'officieel' gebruikt; voor schooltype werden de categorieën 'autonome middenschool', 'school met een multilaterale bovenbouw', 'school met een aso-bovenbouw' en 'school met een bso/kso/iso-bovenbouw' onderscheiden; voor schoolgrootte werd gewerkt met scholen waar 'meer dan 34', 'tussen 25 en 34' of 'minder dan 25' leerlingen de toets taal leerden in het getoetste leerjaar; voor locatie werden 'scholen in gemeenten in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest, in de Rand rond Brussel of in een gemeente met faciliteiten voor Franstaligen' onderscheiden van 'scholen in andere gemeenten in Vlaanderen'.

2.3.2 Selectie van deelnemende leerlingen

Per school legden gemiddeld 25 leerlingen de toetsen af. Deze leerlingen werden op toeval geselecteerd, zonder rekening te houden met hun studierichting of de klas waarin ze les volgden. ESLC werkte dus niet met volledige klasgroepen. Wel moesten de leerlingen aan een aantal voorwaarden voldoen om te kunnen deelnemen aan het onderzoek. Zo moesten ze al minstens één volledig schooljaar lessen in de getoetste taal hebben gekregen, de toetstaal op het moment van de toetsafname ook als schoolvak volgen, en in staat zijn om lees-, luister- en schrijftoetsen af te leggen. Leerlingen met een ernstige vorm van dyslexie of leerlingen die het Nederlands nog niet voldoende beheersten om de achtergrondvragenlijst te begrijpen, konden niet deelnemen aan het onderzoek.

AANDACHTSPUNTEN BIJ WAT VOLGT

Overlap tussen 'Vlaanderen' en 'regio Brussel': De steekproef voor de regio Brussel bevat alle Vlaamse scholen die deelnamen aan het onderzoek en die gevestigd zijn in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest, in de Rand rond Brussel of in een faciliteitengemeente. De 'Vlaamse' steekproef weerspiegelt van het volledige net van Vlaamse scholen: deze groep bevat enkele Vlaamse scholen uit de regio Brussel plus alle deelnemende Vlaamse scholen die niet in de regio Brussel zijn gelegen. Tussen de resultaten voor Vlaanderen enerzijds en de resultaten voor de regio Brussel anderzijds is er dus sprake van een overlapping. Een klein aantal scholen dat gevestigd is in de regio Brussel maakt immers deel uit van beide steekproeven.



In deze brochure staat de noemer 'Vlaanderen' voor de representatieve steekproef van alle Vlaamse scholen waarover wordt gerapporteerd op Europees niveau. Daarnaast staat de noemer 'regio Brussel' voor het geheel van Vlaamse scholen in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest, in de Rand rond Brussel of in een faciliteitengemeente die al deel uitmaakten van de steekproef 'Vlaanderen' plus alle scholen uit de extra steekproef.

Frans of Engels: leeftijdsverschil: Voorzichtigheid is geboden bij het onderling vergelijken van de resultaten voor beide talen waarvoor Vlaanderen deelnam aan ESLC. De toetsen voor het Frans werden namelijk afgenomen bij leerlingen uit het tweede jaar van de eerste graad secundair onderwijs, de toetsen voor het Engels bij leerlingen uit het tweede jaar van de tweede graad secundair onderwijs. Er is bijgevolg een duidelijk leeftijdsverschil tussen beide groepen.

Frans of Engels: verschil in aandeel leerlingen uit het beroepsonderwijs: De steekproef voor het Engels bevat in verhouding minder leerlingen uit het bso (ongeveer 8%) dan dat de steekproef voor het Frans leerlingen uit de B-stroom bevat (ongeveer 13%). Enkel leerlingen die de getoetste taal onderwezen kregen, kwamen immers in aanmerking om deel te nemen aan het onderzoek. Leerlingen uit de B-stroom kregen in het jaar 2011 vaak lessen Frans, terwijl er in het lessenspakket voor de tweede graad bso minder frequent lessen Engels opgenomen waren. Dit zorgt er ook voor dat de onderstaande bevindingen voor het Frans een redelijke afspiegeling vormen van de volledige populatie van het betrokken leerjaar, terwijl dat niet zo is voor het Engels.

3 De leerlingen, de leerkrachten en de directies in ESLC



AANDACHTSPUNTEN BIJ DEZE BESCHRIJVING

Gerapporteerde gegevens: Dit hoofdstuk rapporteert onder meer over de opinies, attitudes en activiteiten van de leerlingen, leerkrachten en schoolhoofden. Deze informatie werd bij de respondenten verzameld door middel van vragenlijsten. De gegevens die in dit hoofdstuk opgenomen zijn verwijzen dus naar de eigen opvattingen van de respondenten. Meegedeelde feiten werden niet nader geverifieerd.

Vergelijking van gegevens over het Frans en het Engels: De schoolhoofden van alle deelnemende scholen kregen dezelfde vragenlijst, die vooral peilde naar het algemene (taal)beleid van de school. De vragenlijsten voor de leerlingen en de leerkrachten waren daarentegen aangepast in functie van de getoetste taal. Bij het vergelijken van informatie over het Frans met informatie over het Engels, is het bijgevolg belangrijk om er rekening mee te houden dat deze informatie afkomstig is van twee verschillende groepen. De leerlingen verschillen van elkaar wat betreft hun leerjaar (tweede of vierde jaar) en gemiddelde leeftijd (13 jaar voor het Frans, 15 jaar voor het Engels). De leerkrachten geven dus ook les aan een ander doelpubliek, wat kan samenhangen met verschillen in de informatie die ze verschaffen.

Figuren: In de figuren waarin afkortingen gebruikt worden, staat 'F' voor Frans, 'E' voor Engels, 'VL' voor Vlaanderen en 'BR' voor de regio Brussel.

3.1 De leerlingen

3.1.1 De leerlingen en hun opleiding

In Figuur 10 zijn de deelnemende leerlingen ingedeeld per optiegroep (tweede jaar) en per onderwijsvorm (vierde jaar). In het tweede jaar werd een onderscheid gemaakt tussen de B-stroom, de drie optiegroepen uit de A-stroom (Klassieke Talen, Moderne Wetenschappen en de technische opties) en een groep die leerlingen uit het Steiner- en proeftuinonderwijs omvat. De kleinste groep leerlingen (1,5%) volgt les in deze laatste categorie, gevolgd door 13% leerlingen in de B-stroom. Ongeveer 44% van de leerlingen volgt de basisoptie Moderne Wetenschappen en de overige leerlingen volgen technische opties of de optie Klassieke Talen (telkens iets meer dan 20%). In het

vierde jaar (bij de leerlingen die deelnamen voor het Engels) zit het merendeel van de leerlingen in het aso, gevolgd door het tso. De aso-groep is toevalligerwijs wat groter in de regio Brussel (64%) dan in heel Vlaanderen (56%), terwijl dat voor het aandeel tso-leerlingen andersom is met 28% (regio Brussel) tegenover 36% (Vlaanderen). De overige 8% (regio Brussel) en 5% (Vlaanderen) van de leerlingen vertegenwoordigen het bso. Dit kleine aandeel bso-leerlingen voor het Engels hangt samen met het feit dat het Engels in het schooljaar 2010-2011 nog geen verplicht vak was in het beroepssecundair onderwijs.

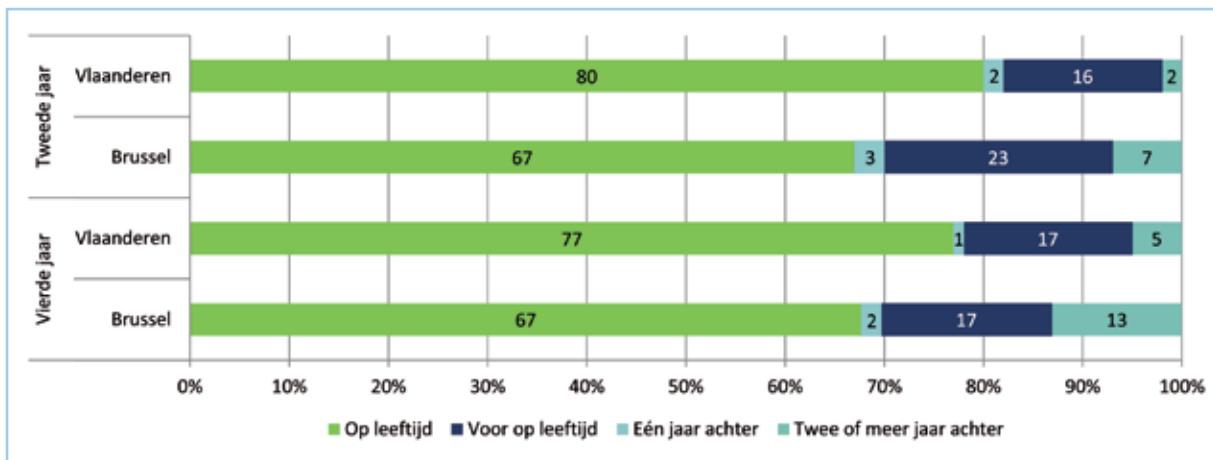
Figuur 10: Verdeling van de leerlingen volgens optiegroep (voor het Frans) en onderwijsvorm (voor het Engels)

	% Brussel	% Vlaanderen
Optiegroepen tweede jaar - Frans		
A-stroom: Klassieke talen	22	21
A-stroom: Moderne wetenschappen	44	43
A-stroom: technische opties	20	23
B-stroom	14	11
Steiner- en proeftuinonderwijs	0	2
Onderwijsvormen vierde jaar - Engels		
aso-optiegroep	64	56
bso-optiegroep	8	5
kso-optiegroep	0	2
tso-optiegroep	28	36

Voor beide toetstalen zit de meerderheid van de leerlingen op leeftijd (Figuur 11) maar in de regio Brussel zijn er meer zittenblijvers (gemiddeld 30%) dan in Vlaanderen (gemiddeld 20%). Het merendeel van de zittenblijvers heeft één jaar achterstand opgelopen. Het aandeel leerlingen

dat twee jaar of meer is blijven zitten, ligt hoger in de regio Brussel (7% in het tweede jaar en 13% in het vierde jaar) dan in heel Vlaanderen (2% in het tweede jaar en 5% in het vierde jaar). Ongeveer 2% van alle deelnemende leerlingen zit voor op leeftijd.

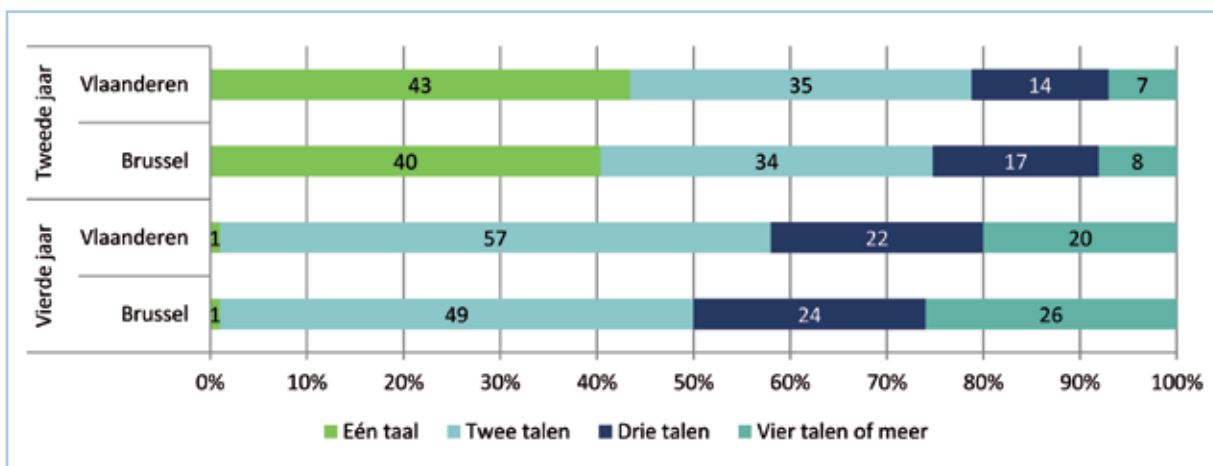
Figuur 11: Verdeling van de leerlingen volgens schoolse voorsprong of achterstand



Figuur 12 geeft een overzicht van het aantal vreemde talen dat de leerlingen naar eigen zeggen al als schoolvak hebben gehad tijdens hun schoolloopbaan. Ook de klassieke talen worden daarin meegeteld. Zoals verwacht hebben de tweedejaars (die deelnamen voor het Frans) gemiddeld minder vreemde talen geleerd dan de vierdejaars (die deelnamen voor het Engels). Iets meer dan 40% van de tweedejaarsleerlingen heeft naar eigen zeggen nog maar één vreemde taal geleerd, ongeveer 35% van de leerlingen gaf aan dat ze al twee vreemde talen leerden en bij ruim 20% van de leerlingen kwamen op school reeds drie of vier vreemde talen aan bod. Dat de groep leerlingen die naar eigen zeggen nog maar één

vreemde taal heeft geleerd zo groot is, verbaast aangezien de meeste tweedejaarsleerlingen (behalve de leerlingen in de B-stroom) ook al lessen Engels krijgen. Mogelijk hebben niet-Nederlandstaligen hun thuistaal niet meegeteld als vreemde taal, of telden sommige leerlingen het Engels nog niet mee omdat ze deze taal nog geen volledig schooljaar onderwezen hebben gekregen. Zo goed als alle vierdejaarsleerlingen leerden naar eigen zeggen tot nog toe minstens twee vreemde talen (het Frans en het Engels). Zowat 23% van deze leerlingen geeft aan reeds drie vreemde talen geleerd te hebben en nog eens 23% van de leerlingen leerde naar eigen zeggen al vier of meer vreemde talen.

Figuur 12: Verdeling van de leerlingen volgens het aantal vreemde talen dat ze reeds hebben geleerd



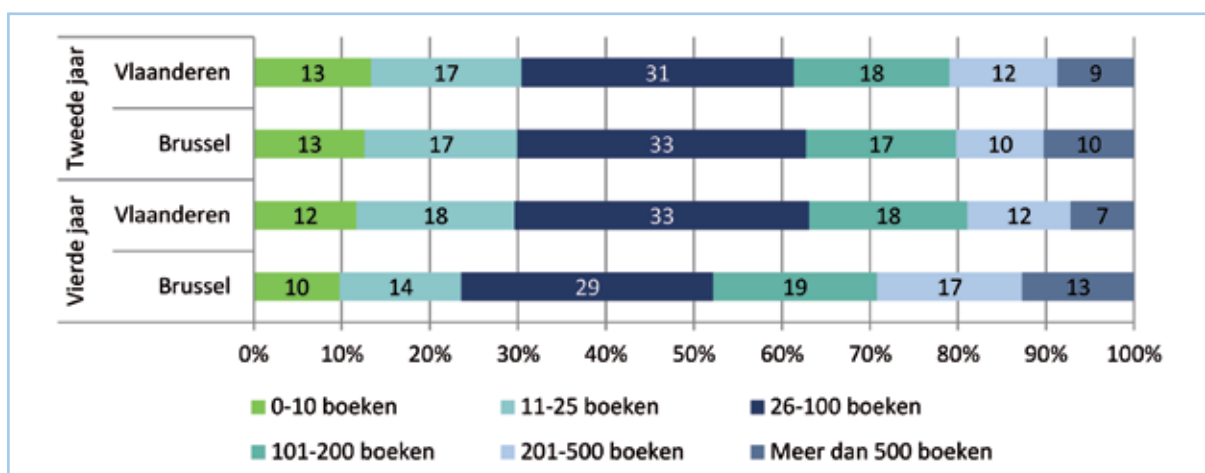
3.1.2 De leerlingen en hun gezin

Om het culturele kapitaal van het gezin te beschrijven gaven de leerlingen een indicatie van het aantal boeken dat ze thuis hebben (Figuur 13). Over de toetstalen en regio's heen gaf ongeveer 30% van de leerlingen aan thuis minder dan 25 boeken te hebben terwijl ongeveer 22% van de leerlingen schat dat ze thuis meer dan 200 boeken hebben. Er zijn bij de tweedejaars geen grote verschillen tussen de Vlaamse populatie en de leerlingen in de regio Brussel. De vierdejaarsleerlingen in de regio Brussel plaatsten zichzelf iets minder vaak in de categorie 'minder dan 25 boeken' en iets vaker in de categorie 'meer dan 200 boeken' in vergelijking met de leerlingen in Vlaanderen.

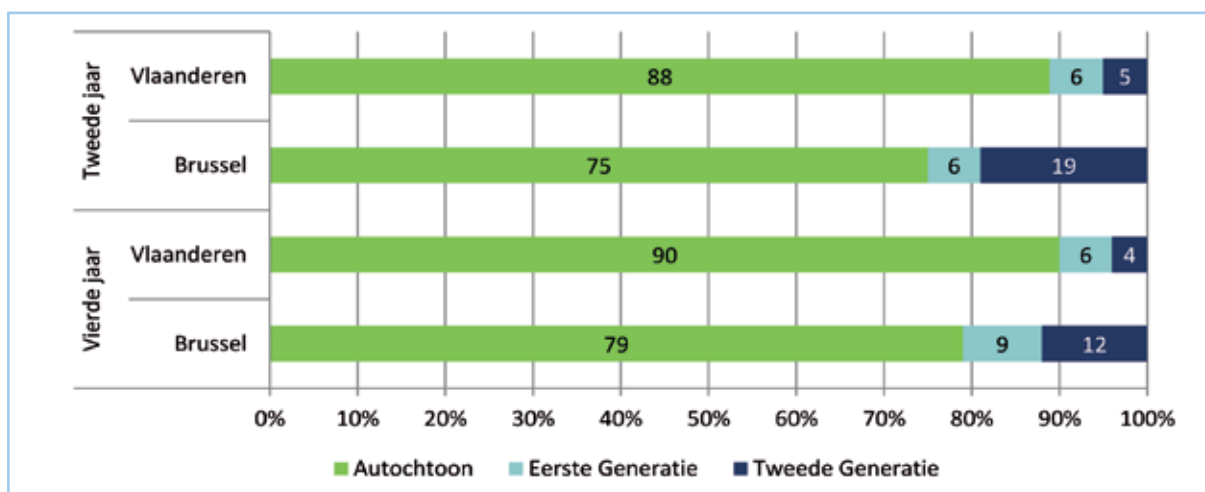
Figuur 14 geeft de migratiestatus van de leerlingen weer. Op basis van informatie uit de vragenlijsten deelt ESLC de leerlingen op in drie categorieën.

De categorie 'autochtone leerlingen' bevat leerlingen die in België geboren zijn en van wie ook minstens één ouder in België geboren is. 'Leerlingen van de tweede generatie' zijn in België geboren, maar hun beide ouders zijn in het buitenland geboren. 'Leerlingen van de eerste generatie' zijn leerlingen die in het buitenland geboren zijn en van wie beide ouders ook in het buitenland geboren zijn. Er wordt geen rekening gehouden met hoelang deze leerlingen reeds in België wonen. Figuur 14 geeft aan dat Vlaanderen bijna 90% autochtone leerlingen telt voor beide toetstalen. In de regio Brussel is dit – over beide toetstalen heen berekend – 77%. Van de overige leerlingen in Vlaanderen behoort 6% tot de eerste generatie en 5% tot de tweede generatie. De regio Brussel telt ongeveer 8% leerlingen van de eerste generatie en 15% leerlingen van de tweede generatie.

Figuur 13: Verdeling van de leerlingen volgens het aantal boeken dat ze thuis hebben



Figuur 14: Verdeling van de leerlingen volgens hun migratiestatus

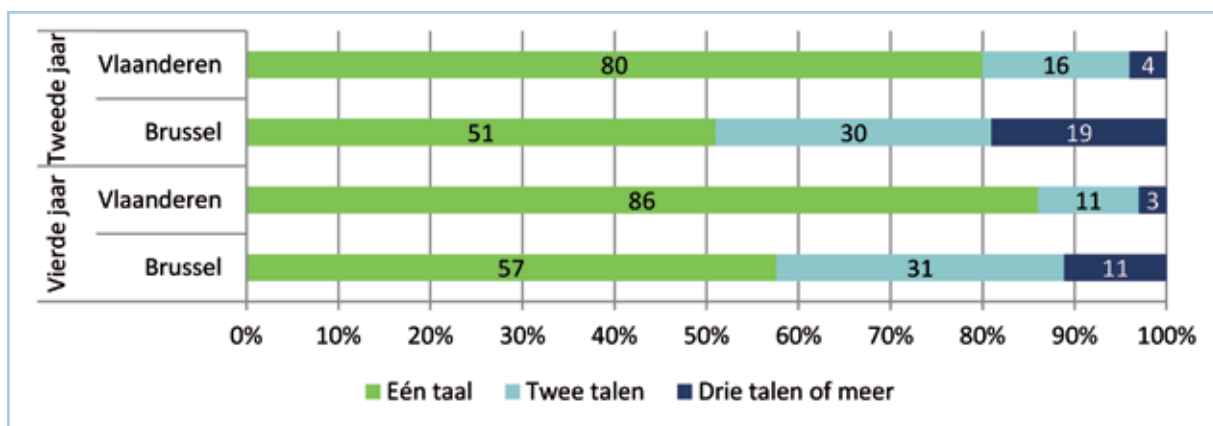


3.1.3 De taalachtergrond van de leerlingen

Figuur 15 geeft een overzicht van het aantal talen dat de leerlingen thuis spraken voor ze de leeftijd van vijf jaar bereikt hadden. In Vlaanderen geeft de meerderheid van de leerlingen aan dat ze als kind slechts één taal spraken (80% in het tweede jaar en 86% in het vierde jaar). Respectievelijk 16% (tweede jaar) en 11% (vierde jaar) van de leerlingen in Vlaanderen vermeldt twee talen, terwijl ongeveer 4% thuis drie talen of meer sprak. In de regio Brussel blijken in verhouding veel meer leerlingen meertalig te zijn opgevoed. In beide leerjaren vermeldt ongeveer een derde van de leerlingen twee talen en respectievelijk 19% (tweede jaar) en 11% (vierde jaar) van de leerlingen meldt drie talen of meer. In Figuur 15 valt kortom op dat zo goed als de helft van de Brusselse leerlingen als kind meer dan één taal sprak.

Aan de leerlingen werd ook gevraagd welke talen ze tegenwoordig regelmatig thuis spreken. Uit Figuur 16 blijkt dat er op het vlak van de huidige thuistaal een groot verschil is tussen de Vlaamse en de Brusselse leerlingenpopulatie. In Vlaanderen spreekt ongeveer 70% van de tweede- en vierdejaarsleerlingen thuis uitsluitend Nederlands en geeft 5% van deze leerlingen aan dat ze thuis geen Nederlands spreken. In de regio Brussel is slechts 31% van de tweede- en vierdejaarsleerlingen exclusief Nederlandstalig en spreekt 22% van de leerlingen thuis nooit Nederlands. De overige leerlingen (25% in Vlaanderen en 44% in de regio Brussel) combineren thuis het Nederlands met minstens één andere taal.

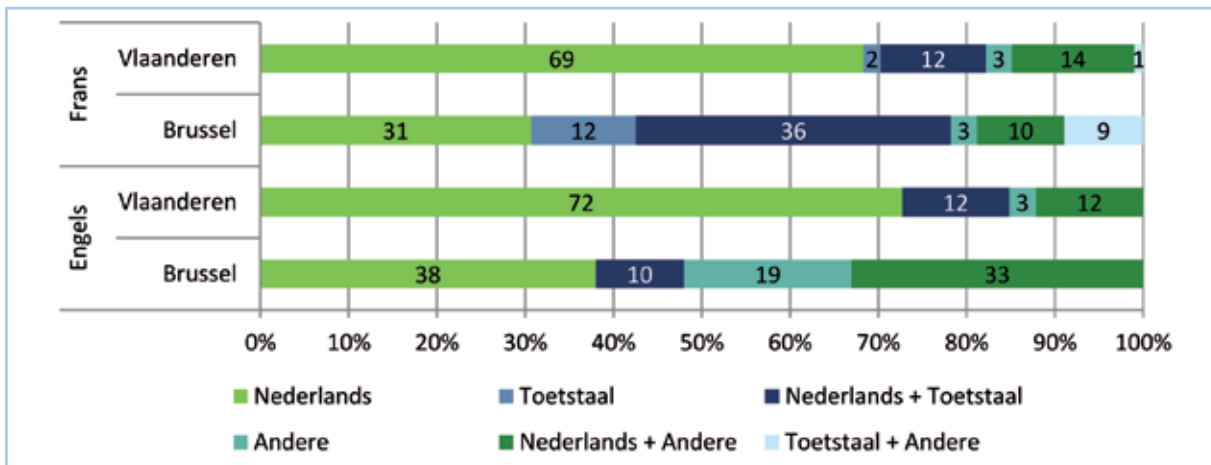
Figuur 15: Verdeling van de leerlingen volgens het aantal eerste talen



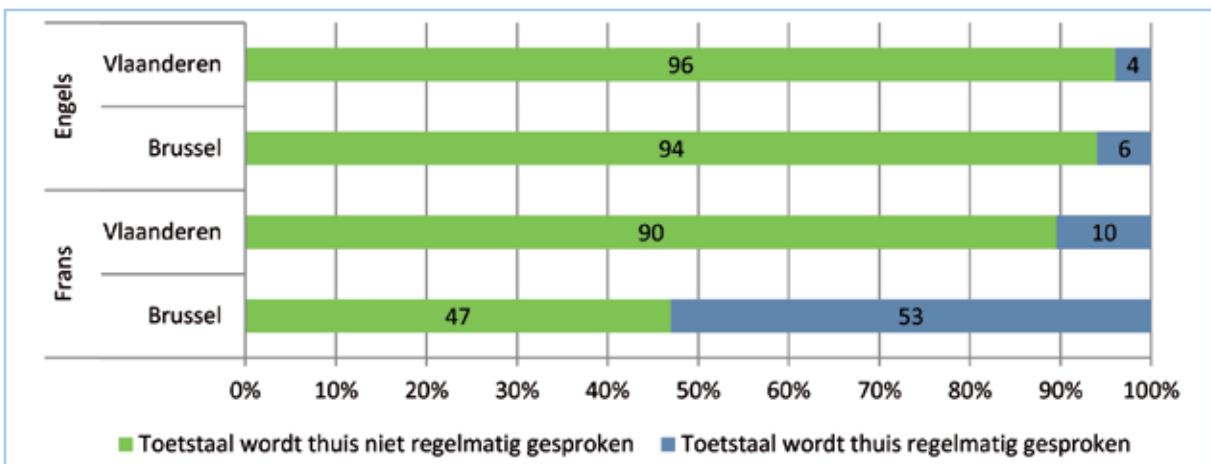
Aangezien het onderzoek peilt naar de kennis van het Frans en het Engels, gingen we ook na hoeveel leerlingen de toetstaal zelf regelmatig thuis spreken. Daaruit blijkt dat 57% van de leerlingen die voor het Frans deelnamen in de regio Brussel thuis Frans spreekt, al dan niet in combinatie met het Nederlands of een andere taal. In Vlaanderen spreekt slechts 15% van de leerlingen die deelnamen voor het Frans thuis ook Frans. Voor het Engels geven ongeveer evenveel leerlingen in de regio Brussel (10%) als in Vlaanderen (12%) aan dat ze thuis (onder meer) Engels spreken. Deze percentages moeten echter met de nodige voorzichtigheid behandeld worden. Vermoedelijk heeft een kleine groep leerlingen immers enkel aangeduid dat ze thuis Frans of Engels spreken omdat ze deze taal zo nu en dan thuis inoefenen in functie van hun schoolwerk of omdat ze de taal

soms spreken met vrienden die op bezoek zijn. Als we de leerlingen vragen of hun gezinsleden of andere huisgenoten bij hen thuis de toetstaal spreken, blijkt namelijk dat dit voor meer dan 90% van de leerlingen in Vlaanderen en van de leerlingen die voor het Engels deelnamen in de regio Brussel niet het geval is (Figuur 17). In de regio Brussel ligt het percentage leerlingen dat zegt thuis Frans te spreken ook vreemd genoeg iets hoger (57%) dan het percentage leerlingen dat zegt Fransspreekende huisgenoten te hebben (53%). Het is weinig aannemelijk dat deze leerlingen bij hen thuis werkelijk als enige de toetstaal spreken in de dagelijkse omgang. De cijfers voor het Frans en het Engels als thuistaal in Figuur 16 zijn dus mogelijk licht overschat.

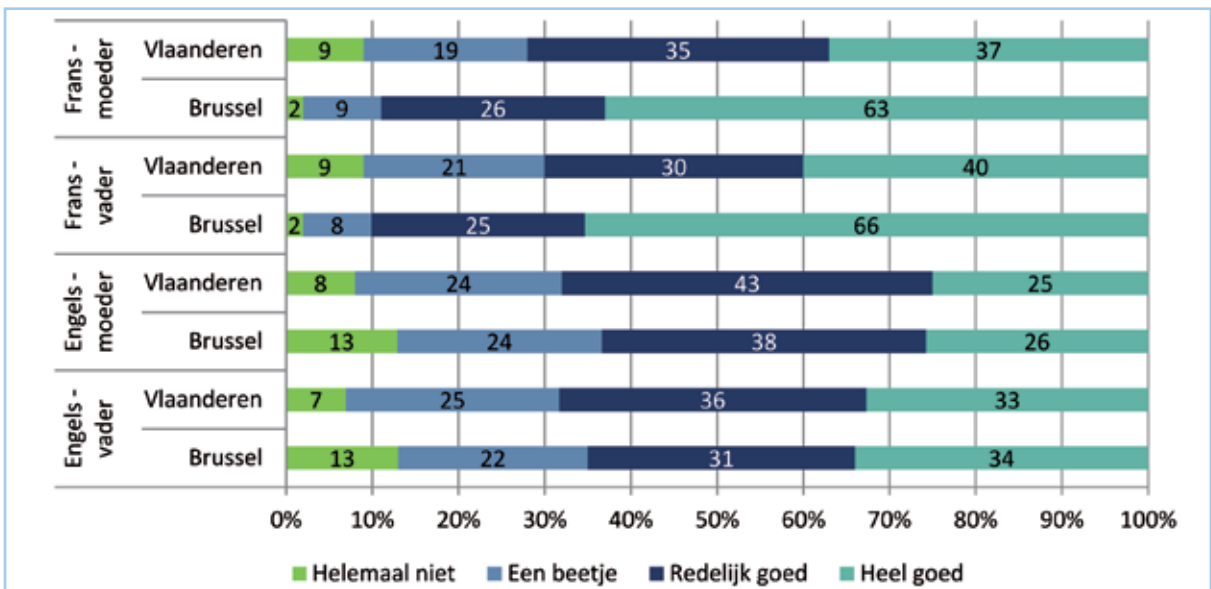
Figuur 16: Verdeling van de leerlingen volgens thuistaal ('Welke ta(a)l(en) spreek je zelf regelmatig thuis?')



Figuur 17: Verdeling van de leerlingen volgens hun blootstelling aan de toetstaal thuis ('Welke ta(a)l(en) spreekt je familie regelmatig thuis?')



Figuur 18: Verdeling van de leerlingen volgens de kennis die hun ouders volgens hen hebben van de toets-taal



De leerlingen schatten tot slot ook in hoe goed hun ouders de toetstaal kennen. Figuur 18 geeft weer dat ongeveer een op drie vierdejaarsleerlingen zegt dat hun ouders het Engels hooguit een beetje beheersen. De andere leerlingen geven aan dat hun ouders een redelijk goede tot heel goede kennis van het Engels hebben. Deze cijfers voor het Engels lopen gelijk voor Vlaanderen en de regio

Brussel, hetgeen niet het geval is voor het Frans. Voor ouders van leerlingen in de regio Brussel wordt een betere taalvaardigheid Frans gerapporteerd dan in Vlaanderen: 65% van de Brusselse tweedejaarsleerlingen zegt dat hun ouders het Frans heel goed beheersen tegenover 39% in Vlaanderen.

3.1.4 De leerlingen over de toetstaal als schoolvak

De leerlingen kregen de vraag in welke mate ze het schoolvak Engels of Frans leuk en nuttig vinden. Ongeveer 90% van alle leerlingen vindt het schoolvak waarin de getoetste taal onderwezen wordt ten minste 'redelijk nuttig'. Minstens een kleine helft van de leerlingen vindt het vak in kwestie zelfs 'heel nuttig': 49% voor het Frans in Vlaanderen tegenover 65% in de regio Brussel, en 59% voor het Engels in Vlaanderen tegenover 68% in de regio Brussel. Het lijkt er dus op dat de leerlingen in de regio Brussel het vak waarin ze hun toetstaal leren nuttiger vinden dan leerlingen in Vlaanderen. Verder wordt het schoolvak Frans door de tweedejaars doorgaans als minder leuk beschouwd dan het schoolvak Engels door de vierdejaars. Dit stellen we zowel vast in Vlaanderen als in de regio Brussel. Over beide regio's heen vindt gemiddeld 47% van de tweedejaars het vak Frans minstens 'redelijk leuk', terwijl gemiddeld 64% van de vierdejaars dat vinden van het vak Engels. Opmerkelijk is dat de meningen over de mate waarin het vak Engels leuk is nagenoeg identiek zijn in beide regio's, terwijl voor het Frans opvalt dat in de regio Brussel wat meer leerlingen (50%) het vak Frans leuk vinden dan in heel Vlaanderen (43%). Dit verschil is wellicht gerelateerd aan de positie van het Frans in Brussel die – zoals verderop nog zal blijken – volgens de leerlingen en leerkrachten op verschillende vlakken afwijkt van die in Vlaanderen.

Een vergelijking van de taalvakken Engels en Frans met de andere schoolvakken (Figuur 19) leert dat een grote meerderheid van de leerlingen het vak waarin ze hun toetstaal leren nuttiger tot veel nuttiger vinden dan andere vakken. De verschillen tussen Vlaanderen en de regio Brussel zijn hierbij klein. Wel ligt het aandeel leerlingen dat het vak Engels nuttiger vindt dan andere vakken (bijna negen op tien) iets hoger dan voor het vak Frans (bijna acht op tien). Al vinden de meeste leerlingen deze taalvakken vaak nuttiger dan andere vakken, het relatieve plezier dat ze eraan beleven is minder groot. Waar voor het Engels nog ruim de helft van de leerlingen zegt er meer tot veel

meer plezier aan te beleven dan aan andere vakken, is dit voor het Frans slechts een minderheid (29% in Vlaanderen, 37% in de regio Brussel). Bovendien valt voor het Frans ook hier weer het verschil tussen Vlaanderen en de regio Brussel op: in Vlaanderen beleven de leerlingen nog minder plezier aan het vak Frans dan in de regio Brussel.

Aan de leerlingen werd verder gevraagd of ze de lessen voor de toetstaal interessant, saai, of tijdverlies vinden. Voor elk van deze vragen is er amper regionale variatie. De lessen Frans worden door de helft van de tweedejaarsleerlingen als interessant of eerder interessant bestempeld, ruim de helft vindt de lessen Frans (eerder) saai, en iets minder dan een vierde vindt ze (eerder) tijdverlies. De vierdejaarsleerlingen vinden de lessen Engels in verhouding interessanter (60%), iets minder saai (45%) en minder tijdverlies (20%).

De mate waarin de vierdejaarsleerlingen de lessen Engels makkelijk vinden varieert ook weinig afhankelijk van de regio. Ongeveer zes op tien leerlingen vinden ze (eerder) makkelijk. De lessen Frans worden door de tweedejaarsleerlingen globaal gezien minder snel als makkelijk bestempeld dan de lessen Engels door de vierdejaarsleerlingen. Voor de lessen Frans valt echter ook op dat in Vlaanderen slechts 36% van de tweedejaarsleerlingen ze makkelijk tot eerder makkelijk vindt, terwijl dat in de regio Brussel ruim de helft (52%) is. Dit verschil is wellicht mede te verklaren door het grotere aandeel Franstalige leerlingen in de regio Brussel (zie 3.1.3 De taalachtergrond van de leerlingen).

Naast vragen die peilden naar de attitude ten opzichte van het schoolvak, kregen de leerlingen ook vragen die hun concrete activiteiten in het kader van de toetstaal als schoolvak in kaart brengen. Daaruit blijkt onder meer dat tweedejaarsleerlingen die studeren voor een toets Frans daar ongeveer evenveel tijd aan besteden als vierdejaars die een toets Engels voorbereiden. Over beide talen heen zegt ongeveer 10% van de leerlingen

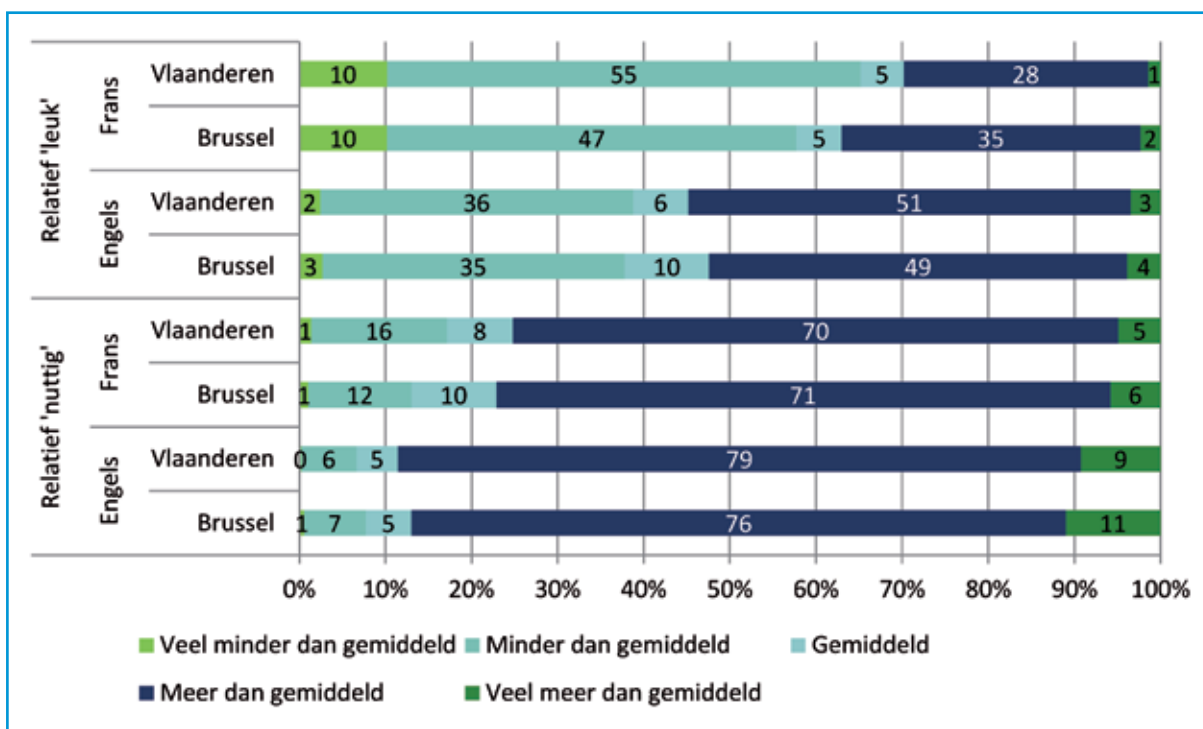
helemaal geen studietijd nodig te hebben. Ongeveer de helft van de leerlingen werkt wekelijks niet langer dan één uur, zowel in Vlaanderen als in de regio Brussel. Ongeveer een op de drie leerlingen heeft één tot twee uur per week nodig en de overige leerlingen (minder dan 10%) zeggen meer dan twee uur studietijd nodig te hebben.

Aan huiswerk en taken wordt er voor het Frans in het tweede jaar doorgaans meer tijd besteed dan voor het Engels in het vierde jaar (Figuur 20). Op dit vlak zijn er weinig regionale verschillen. Voor het Engels zegt ongeveer de helft van de leerlingen dat ze minder dan één uur per week werken voor dit schoolvak. Voor het Frans antwoordt een derde van de leerlingen dat er 'één tot twee uur per week' gewerkt wordt aan huiswerk en taken en geeft nog een derde aan er meer dan twee uur per week aan te besteden (terwijl dat voor het Engels slechts een tiende is). Bij deze gegevens hoort de kanttekening dat de tweedejaarsleerlingen volgens de vragenlijsten voor zowat elk schoolvak meer tijd besteden aan huiswerk en

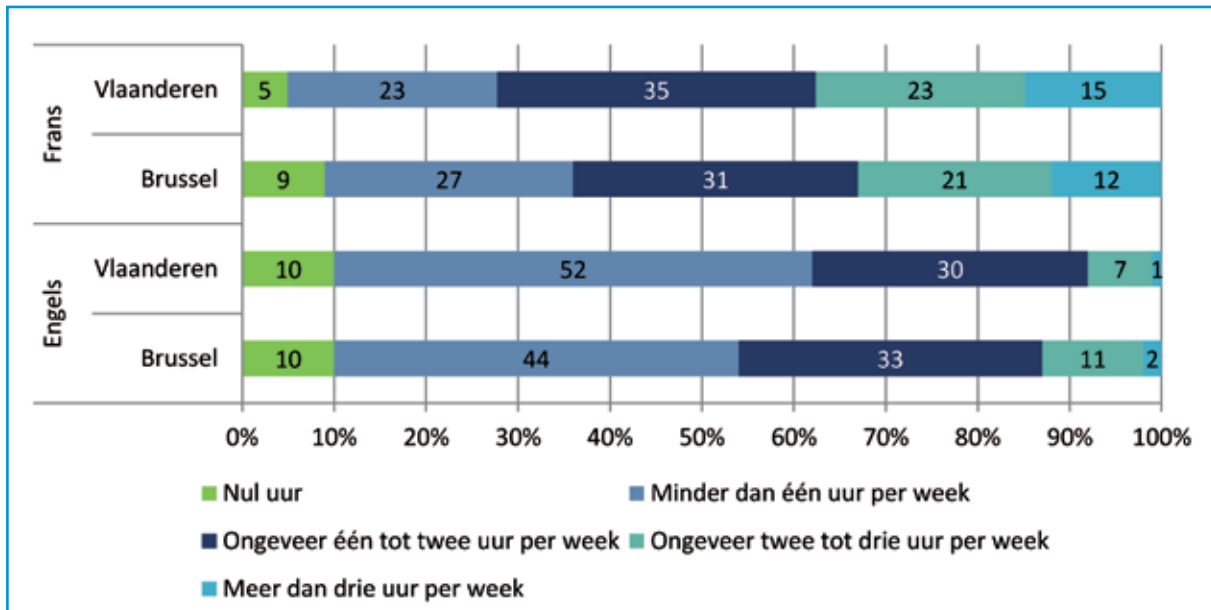
studie dan de vierdejaars. Het verschil in wekelijkse studietijd lijkt dus niet gerelateerd te zijn aan een verschil tussen het Frans en het Engels, maar eerder aan een verschil tussen tweedejaars- en vierdejaarsleerlingen. Uit de vragenlijsten voor de leerkrachten blijkt immers ook dat de leerlingen in het tweede jaar vaker toetsen en taken krijgen dan de vierdejaarsleerlingen (zie 3.2.4 De lespraktijk van de leerkrachten).

De leerlingen gaven ook een indicatie van de mate waarin ze gebruik maken van de computer bij hun schoolwerk voor de toetstaal. Voor het Frans zijn er in verhouding iets meer leerlingen die nooit of bijna nooit een computer gebruiken om te studeren of hun huiswerk te maken dan voor het Engels. Dit is zowel het geval in heel Vlaanderen (44% voor het Frans en 38% voor het Engels) als in de regio Brussel (45% voor het Frans en 29% voor het Engels). De computer wordt het vaakst gebruikt door de leerlingen in de regio Brussel die deelnamen voor het Engels.

Figuur 19: Verdeling van de leerlingen volgens hoe leuk en nuttig ze het vak waarin ze de toetstaal leren vinden ten opzichte van hun andere vakken



Figuur 20: Verdeling van de leerlingen volgens de tijd die ze per week besteden aan huiswerk en taken voor de toetstaal als schoolvak



Sommige leerlingen volgen naast hun gewone les-pakket ook bijlessen. De tweedejaarsleerlingen zeggen iets vaker bijles te krijgen voor het Frans (ongeveer 20%) dan de vierdejaarsleerlingen voor het Engels (ongeveer 14%). Dit verschil in frequentie is mogelijk eerder graad- dan taalgebonden. Verder krijgen leerlingen uit de regio Brussel iets vaker bijles voor de toetstaal (22% voor het Frans en 15% voor het Engels) dan leerlingen uit Vlaanderen (17% voor het Frans en 10% voor het Engels).

Tot slot gaven de leerlingen aan hoe groot de klas-groep is waarmee ze de toetstaallessen volgen. Daaruit blijkt dat klasgroepen van minder dan tien

leerlingen eerder uitzonderlijk zijn (voor beide ta-len en zowel in Vlaanderen als in de regio Brussel steeds minder dan 10%), net zoals klasgroepen van meer dan 26 leerlingen (steeds minder dan 5%). De leerlingen die Engels volgen in de regio Brussel doen dat het vaakst in kleinere groepen (26% zit in een klas met 11 tot 15 leerlingen, slechts 24% zit in een klas met 21 tot 25 leerlingen). De leerlingen in Vlaanderen zitten vaker met meer in de les Frans (slechts 16% zit in een klas met 11 tot 15 leerlingen maar meer dan 40% zit in een klas met 21 tot 25 leerlingen). De groottes van de klassen voor het Frans in de regio Brussel en voor het Engels in Vlaanderen vallen hier tus-sen in en lopen gelijk met elkaar.

3.1.5 Het buitenschools contact van de leerlingen met de toetstaal

Ook in hun dagelijkse leven buiten de school kun-nen de leerlingen in contact komen met de toets-taal. Om dit gegeven in kaart te brengen, gaven de leerlingen onder meer aan hoe vaak ze de toets-taal gebruiken om te spreken met familie, vrienden of buren, om te schrijven met vrienden (inclusief chatten) en op het internet (bijvoorbeeld tijdens on-line spelletjes). Figuur 21 toont dat de antwoorden van de leerlingen die deelnamen voor het Engels gelijkaardig zijn over beide regio's heen, maar dat er voor het Frans soms grote verschillen zijn tussen Vlaanderen en de regio Brussel: in alle si-

tuaties gebruiken de tweedejaarsleerlingen in de regio Brussel het Frans vaker dan hun medeleerlingen die in Vlaanderen schoollopen. Zo geeft twee derde van de getoetste leerlingen in Brussel aan minstens enkele keren per jaar Frans te spreken met buren, terwijl dit in Vlaanderen slechts een kwart is. Ook met familie en vrienden spreken tweedejaarsleerlingen in de regio Brussel heel wat vaker Frans dan leerlingen in Vlaanderen.

Een vergelijking van de antwoorden voor het En-gels en het Frans leert dat leerlingen die in de

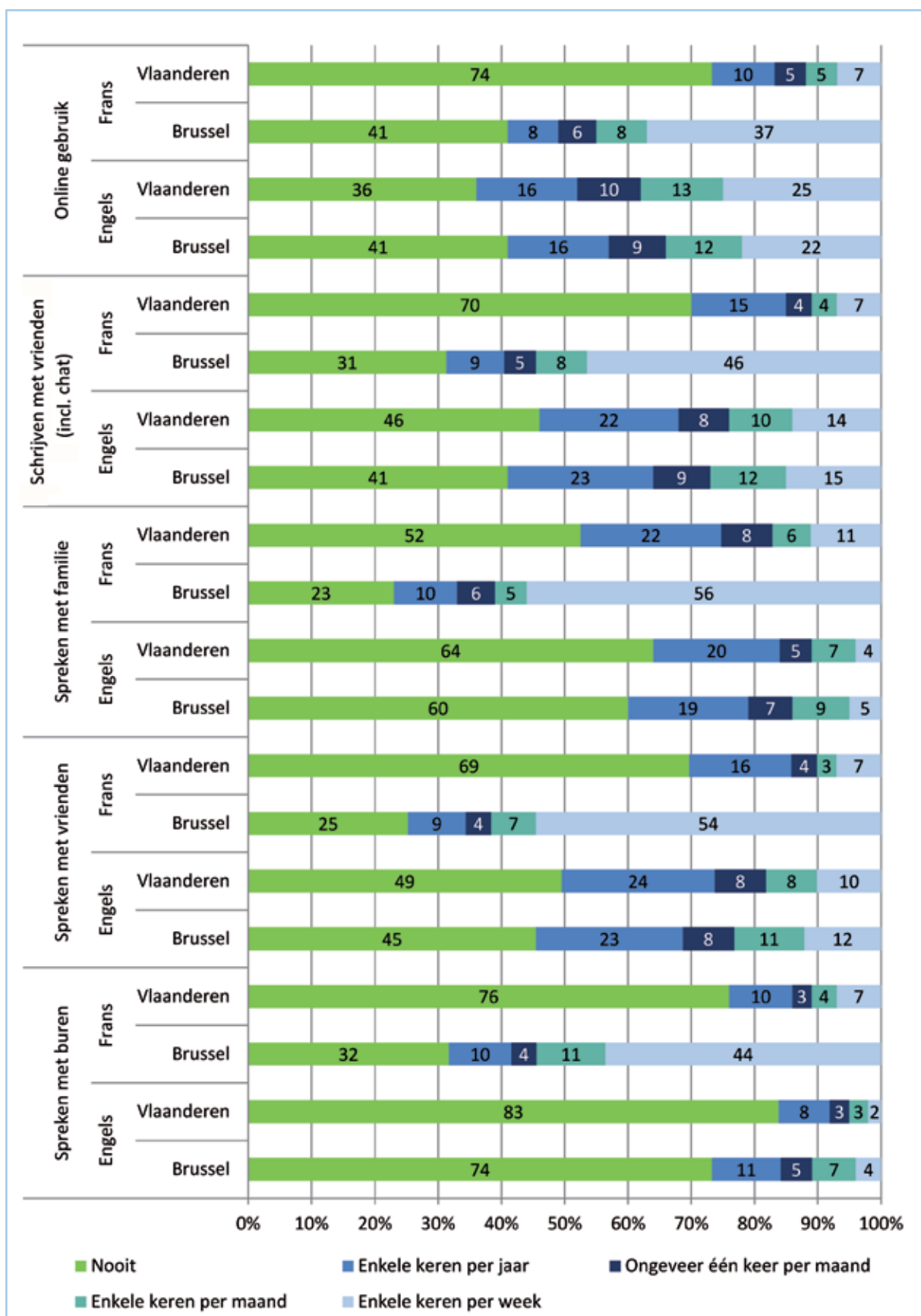
regio Brussel naar school gaan in hun contact met anderen vaker het Frans dan het Engels gebruiken, en dat dit voor leerlingen die in Vlaanderen naar school gaan in bijna alle situaties omgekeerd is. Dit valt vooral op bij online gebruik en schrijven en chatten met vrienden: ruim de helft van de vierdejaarsleerlingen in Vlaanderen gebruikt in deze situaties af en toe (enkele keren per jaar) tot heel vaak (enkele keren per week) het Engels, tegenover slechts een kwart van de tweedejaarsleerlingen die met deze frequenties het Frans gebruiken. De grote uitzondering binnen Vlaanderen is het spreken met familieleden: daar waar voor het Frans bijna de helft van de getoetste leerlingen aangeeft het Frans te gebruiken in familieverband, is dat voor het Engels slechts een derde. Ook met burenspreken leerlingen in Vlaanderen iets vaker Frans dan Engels.

De leerlingen kunnen ook met de toetstaal in contact komen via de gesproken media. Daarbij komen enkele tendensen (Figuur 22) naar boven die gelijklopend zijn met die in het gebruik van de toetstaal in het contact met anderen. Ten eerste zijn de antwoorden van de leerlingen die deelnamen voor het Engels gelijkaardig over beide regio's heen, terwijl er voor het Frans soms aanzienlijke verschillen tussen Vlaanderen en de regio Brussel bestaan. Zo kijkt ruim tweederde van de tweedejaarsleerlingen in de regio Brussel minstens af en toe naar Franse films of tv-programma's zonder ondertiteling, in Vlaanderen is dit nauwelijks een vierde. In de beide regio's luistert een grote meerderheid van de leerlingen (bijna acht op tien in Vlaanderen en bijna negen op tien in de regio

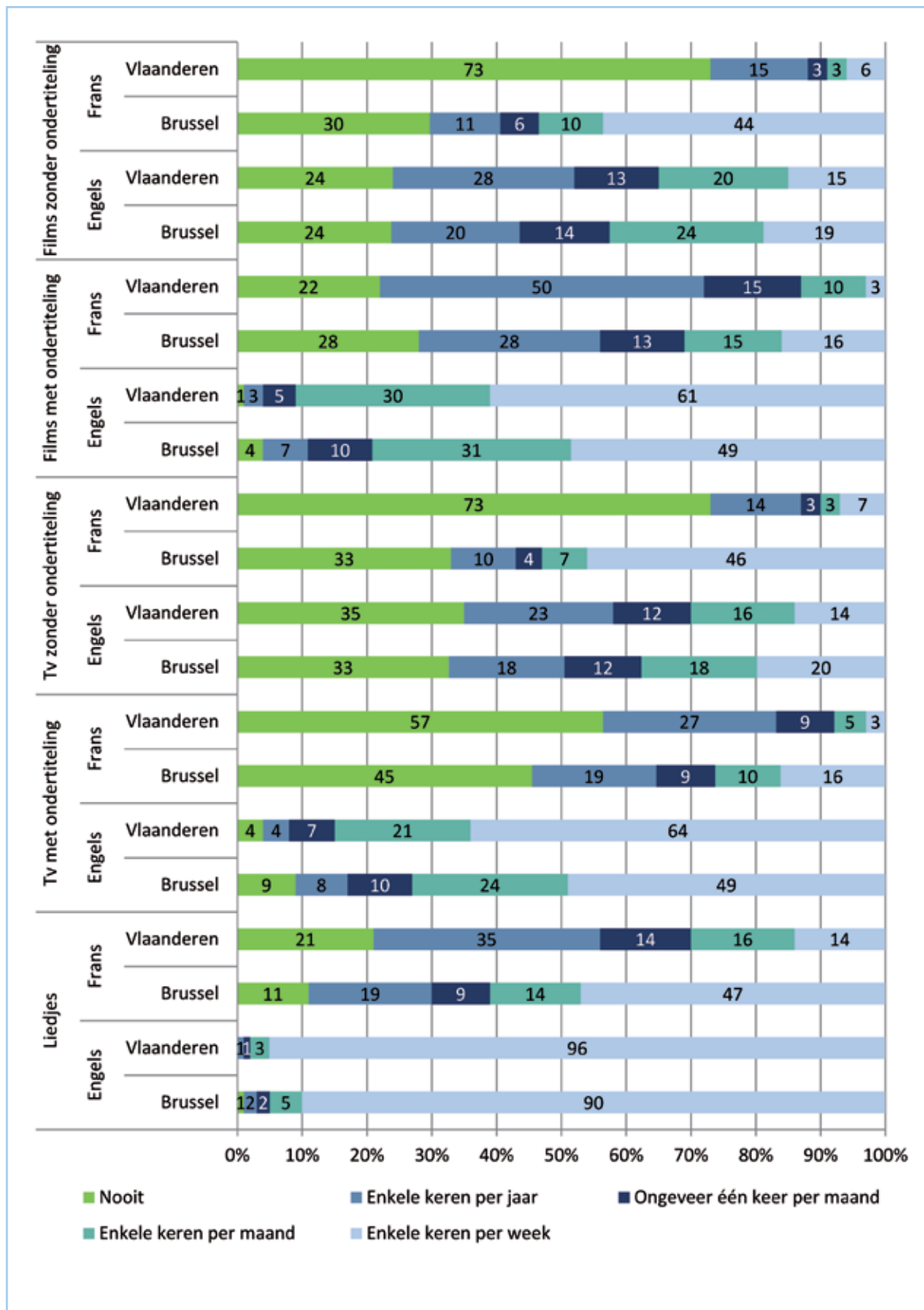
Brussel) minstens enkele keren per jaar naar Franse liedjes, maar ook via dit medium zijn er grote regionale verschillen wat betreft de frequentie. In de regio Brussel beluistert namelijk de helft van de leerlingen enkele keren per week Franstalige muziek, terwijl dat in Vlaanderen slechts bij 14% van de tweedejaarsleerlingen het geval is.

Ten tweede blijkt ook voor deze vragen dat leerlingen in Vlaanderen over het algemeen vaker met het Engels dan met het Frans in contact komen. Zowat alle vierdejaarsleerlingen in Vlaanderen komen minstens maandelijks in contact met het Engels via ondertitelde tv-programma's (92%), ondertitelde films (96%) en liedjes (99%, waarvan een overgrote meerderheid meerdere keren per week). Voor het Frans liggen de cijfers helemaal anders: nauwelijks 13% van de tweedejaarsleerlingen in Vlaanderen geeft aan minstens maandelijks naar niet-ondertitelde Franstalige tv-programma's te kijken, 28% kijkt minstens maandelijks naar Franstalige films en 44% beluistert minstens maandelijks Franstalige muziek. Franstalige liedjes zijn overigens het gesproken medium waarmee de Vlaamse leerlingen het meest in contact komen: bijna vier op de vijf leerlingen geeft aan er minstens af en toe naar te luisteren, bijna een derde van hen luistert er enkele keren per maand tot enkele keren per week naar. In de regio Brussel hebben de vierdejaarsleerlingen via sommige media (muziek en ondertitelde tv-programma's of films) ook meer contact met het Engels dan de tweedejaarsleerlingen met het Frans, maar zijn de niet-ondertitelde tv-programma's en films populairder in het Frans dan in het Engels.

Figuur 21: Verdeling van de leerlingen volgens de frequentie waarmee ze via andere mensen met de toetstaal in aanraking komen



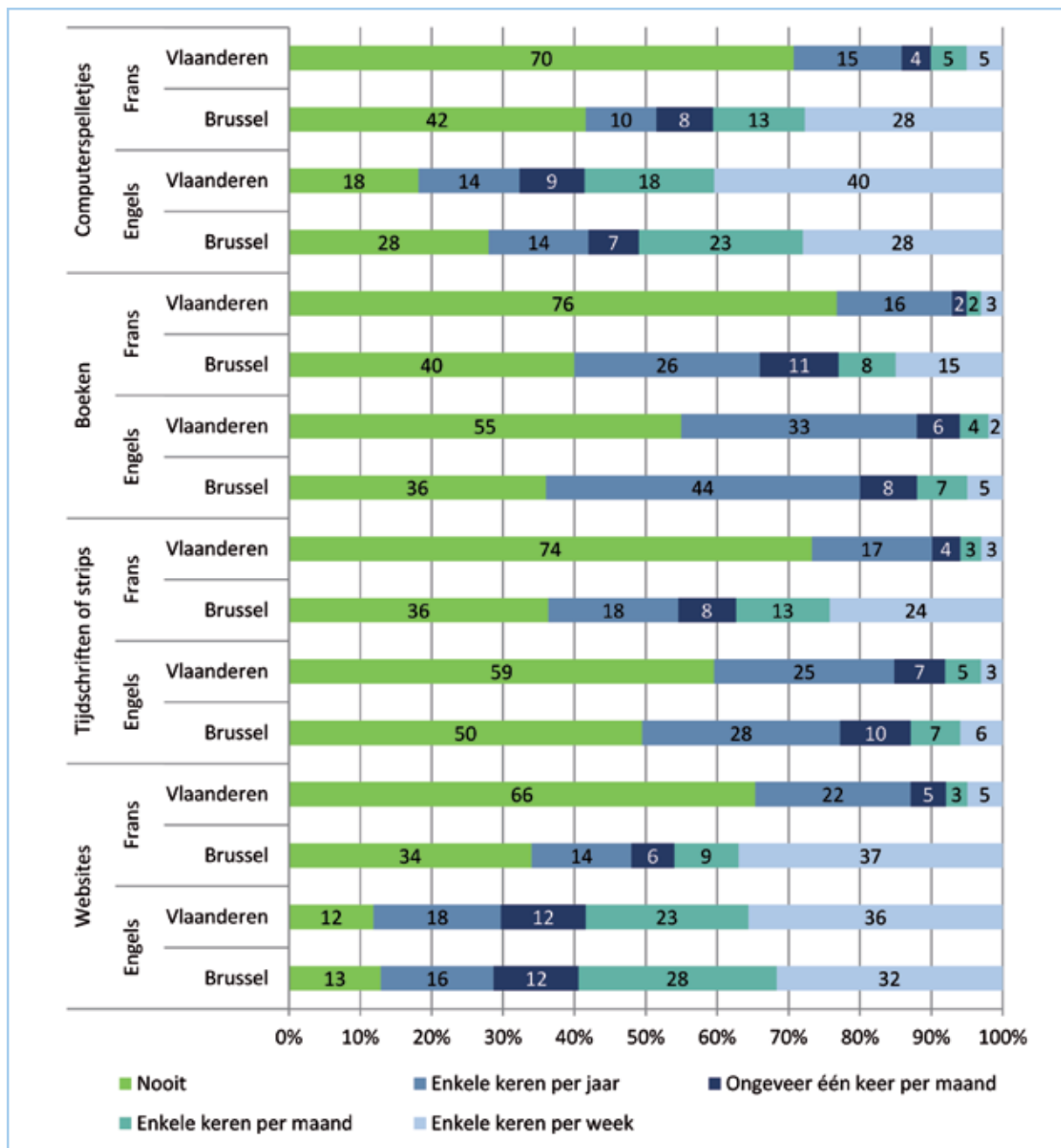
Figuur 22: Verdeling van de leerlingen volgens de frequentie waarmee ze via de gesproken media met de toetstaal in aanraking komen



Figuur 23 toont hoe vaak leerlingen in contact komen met de toetstaal via geschreven media. Algemeen valt op dat voor geschreven media heel wat meer leerlingen aangeven langs deze weg nooit met de toetstaal in contact te komen dan voor gesproken media. Zo spelen in Vlaanderen zeven op de tien leerlingen nooit computerspelletjes in het Frans en leest ongeveer drie kwart van hen nooit Franstalige boeken, tijdschriften of strips. Ook wat betreft het Engels leest meer dan de helft van de getoetste leerlingen in Vlaanderen nooit een Engelstalig boek, tijdschrift of stripverhaal.

Net zoals dat het geval is voor de gesproken media, komen leerlingen in de regio Brussel vaker met Franstalige geschreven media in contact dan in Vlaanderen. Meer dan de helft van de getoetste leerlingen in de regio Brussel speelt computerspelletjes in het Frans, leest Franstalige boeken, tijdschriften of strips, of bezoekt wel eens een Franstalige website. In Vlaanderen is dit slechts een kwart tot een derde van de leerlingen.

Figuur 23: Verdeling van de leerlingen volgens de frequentie waarmee ze via de geschreven media met de toetstaal in aanraking komen



Globaal genomen komen leerlingen echter frequenter met Engelstalige dan met Franstalige geschreven media in contact, vooral met websites en computerspelletjes. Voor boeken, tijdschriften en strips lijkt het verschil tussen beide talen iets minder uitgesproken.

Verder ging de vragenlijst na in welke mate de leerlingen kansen aangrijpen om Frans en Engels te spreken. Alle deelnemende leerlingen kregen vragen met betrekking tot beide toetstalen. Hieruit blijkt dat ruim acht op de tien leerlingen (zowel tweede- als vierdejaars) in het Engels antwoordt wanneer ze in het Engels worden aangesproken. Voor het Frans is er sprake van een verschil tussen Vlaanderen en de regio Brussel: 63% van de tweede- en vierdejaarsleerlingen in Vlaanderen antwoordt in het Frans wanneer ze aangesproken worden in het Frans, tegenover 76% van de tweede- en vierdejaarsleerlingen in de regio Brussel.

3.1.6 Zelfevaluatie van de leerlingen en visie op de moeilijkheidsgraad van de toetstaal

Om na te gaan wat de jongeren in het Vlaamse onderwijs vinden van de moeilijkheidsgraad van het Engels en het Frans, werden zowel aan de tweede- als de vierdejaarsleerlingen de volgende stellingen voorgelegd: 'Het Frans is een moeilijke taal om te leren' en 'Het Engels is een moeilijke taal om te leren' (Figuur 24). Uit de antwoorden blijkt dat zo goed als alle leerlingen het Engels een makkelijker te leren taal vinden dan het Frans. Leerlingen in de regio Brussel lijken het Frans een minder moeilijk te leren taal te vinden dan leerlingen in Vlaanderen. Wellicht speelt hier de invloed mee van het grotere aandeel Franstalige leerlingen in de regio Brussel. Daar staat tegenover dat leerlingen in Vlaanderen het Engels minder vaak bestempelen als 'moeilijk te leren' dan leerlingen in de regio Brussel.

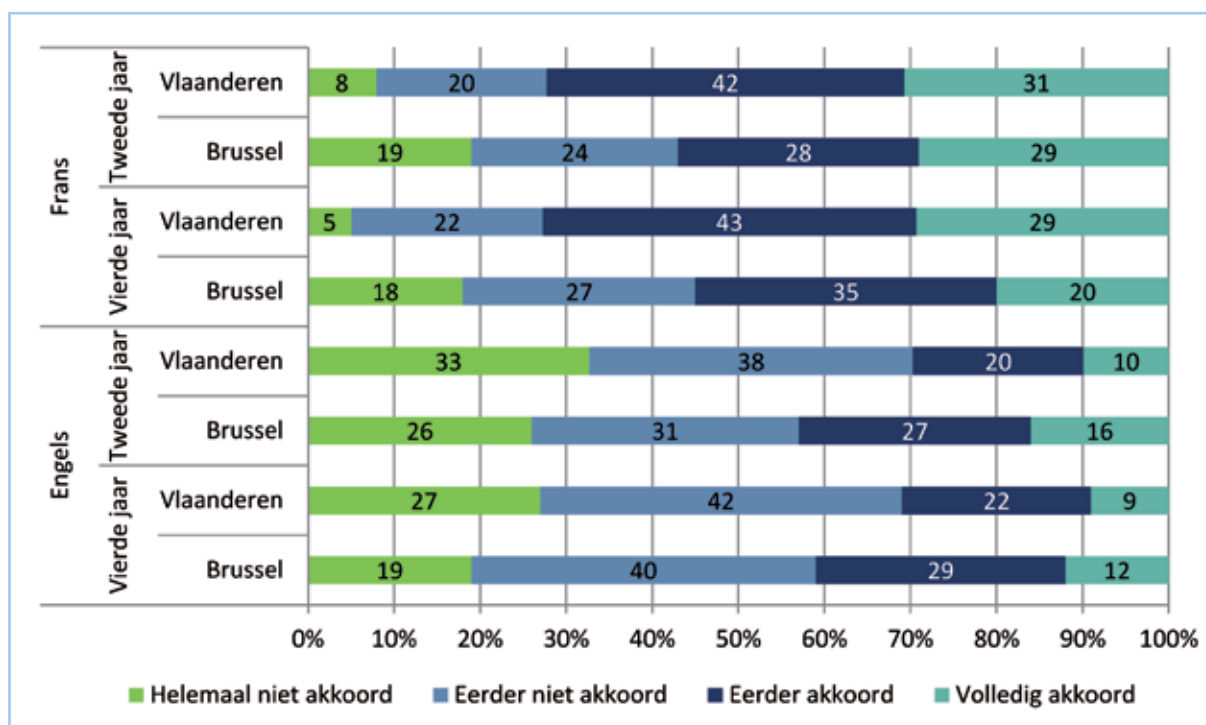
Nadat de leerlingen de moeilijkheidsgraad van het Engels en het Frans beoordeelden voor zichzelf, beoordeelden ze ook de moeilijkheidsgraad voor Nederlandstaligen in het algemeen. Daaruit blijkt dat ze het Engels (beoordeeld door de vierdejaars) als makkelijker inschatten dan het Frans (beoordeeld door de tweedejaars): twee derde van de vierdejaarsleerlingen vindt Engels leren 'nogal makkelijk', terwijl twee derde van de tweedejaarsleerlingen Frans leren 'redelijk moeilijk'

Mogelijk is dit verschil gerelateerd aan de mate waarin de leerlingen vinden dat ze te veel fouten maken bij het spreken van de toetstaal. Ongeveer 44% van de tweede- en vierdejaarsleerlingen in de regio Brussel gaat (eerder) akkoord met de stelling 'Ik vermijd soms om Frans te spreken omdat ik te veel fouten maak'. In Vlaanderen is 55% van de leerlingen (eerder) terughoudend om een gesprek in het Frans te voeren om deze reden. Deze situatie is omgekeerd voor het Engels. De Vlaamse leerlingen lijken in deze taal over het algemeen zelfverzekerder te zijn dan de Brusselse leerlingen: in Vlaanderen geeft slechts een derde van de leerlingen aan Engelstalige gesprekken uit de weg te gaan omdat ze denken te veel fouten te maken, tegenover bijna de helft van de leerlingen in de regio Brussel.

vindt voor Nederlandstaligen. De mening van het overige derde van de tweedejaarsleerlingen varieert regionaal: in Vlaanderen vindt ruim een vierde van de leerlingen het Frans 'nogal makkelijk' voor Nederlandstaligen, terwijl in de regio Brussel een vierde van de leerlingen dit 'heel moeilijk' vindt. Leerlingen in Vlaanderen lijken het Frans dus wat makkelijker te vinden voor Nederlandstaligen dan leerlingen in de regio Brussel.

Vervolgens vroegen we de leerlingen of ze hun kennis van zowel het Frans als het Engels voldoende vinden om zich verstaanbaar te kunnen maken. Hieruit blijkt dat ongeveer acht op tien tweedejaarsleerlingen en negen op tien vierdejaarsleerlingen deze stelling bevestigt voor het Engels, met telkens een iets kleiner percentage in de regio Brussel dan in Vlaanderen. Voor het Frans zijn er wederom grotere regionale verschillen: in het tweede jaar kan 65% van de leerlingen in Vlaanderen zich naar eigen zeggen verstaanbaar maken in het Frans, tegenover 80% in de regio Brussel. Bij de vierdejaars stijgen deze percentages telkens met 10%. Voor het Frans valt verder in beide leerjaren op dat de leerlingen in de regio Brussel vaker 'volledig akkoord' gaan met deze stelling, terwijl in Vlaanderen de meeste leerlingen het er 'eerder mee eens' zijn.

Figuur 24: Verdeling van de leerlingen volgens hun mening over de stellingen 'Het Frans is een moeilijke taal om te leren' en 'Het Engels is een moeilijke taal om te leren'

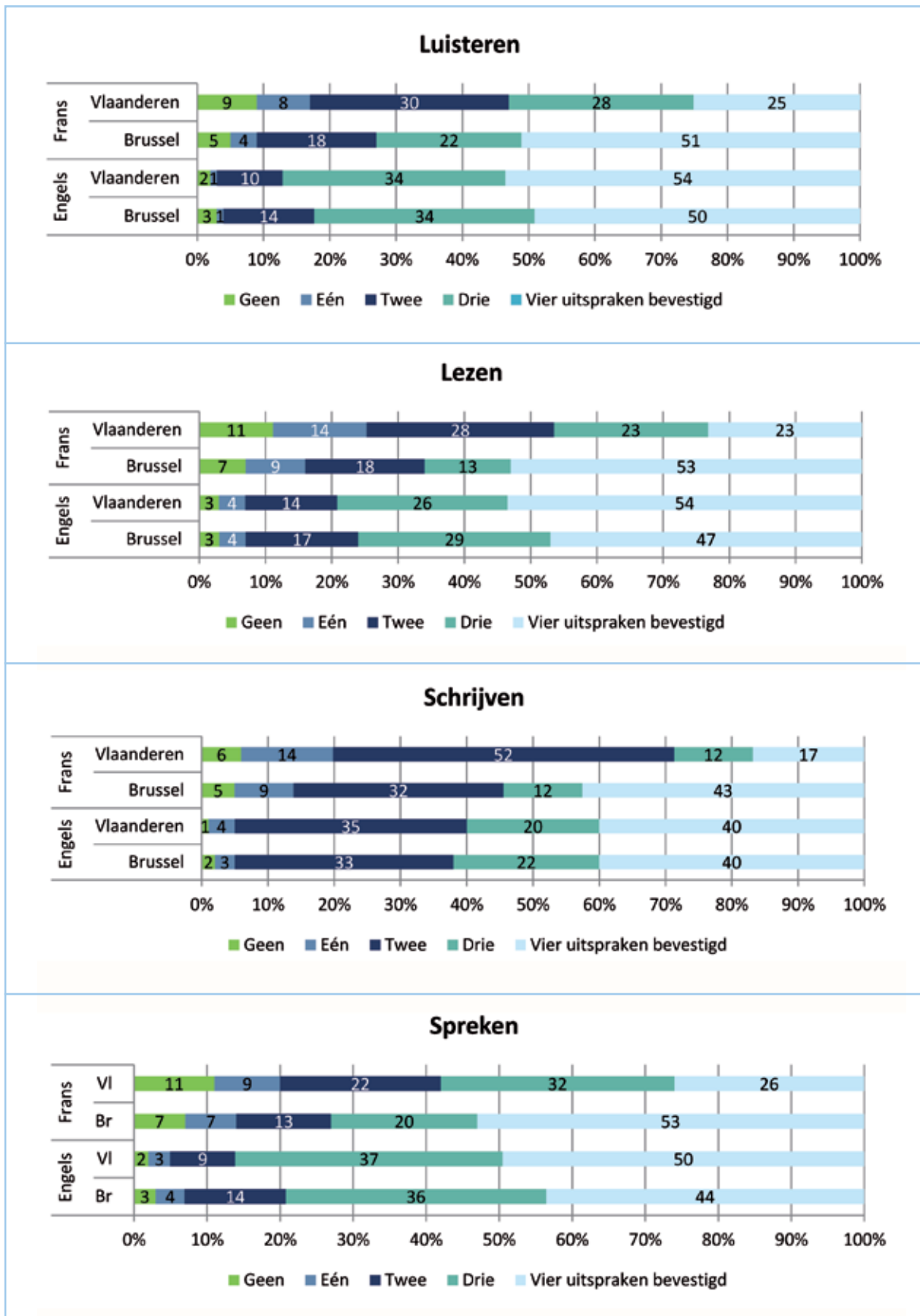


Tot slot maakten de leerlingen hun zelfevaluatie concreter door voor een aantal specifieke taalktaken aan te geven of ze deze al kunnen uitvoeren in de toetstaal. De leerlingen kregen daartoe 16 can do-statements die verband houden met het ERK: voor elke vaardigheid (lezen, luisteren, spreken en schrijven) was er een can do-statement geformuleerd op niveau A1, A2, B1 en B2⁵. De leerlingen duiden telkens met 'ja' of 'neen, nog niet' aan of ze zichzelf in staat achten om de omschreven taalktaak tot een goed einde te brengen.

Figuur 25 toont hoeveel can do-statements de leerlingen bevestigden. Daaruit blijkt dat de Vlaamse tweedejaarsleerlingen die deelnamen voor het Frans zich gemiddeld het laagst inschatten. Ook valt op dat de leerlingen naar eigen zeggen nog het minst ver staan in hun schrijfvaardigheid: voor schrijven bevestigde zowel voor het Frans als voor het Engels het kleinste aandeel leerlingen drie of vier van de can do-statements.

⁵ Voorbeelden van de gebruikte can do-statements zijn 'Ik kan de hoofdpunten terugvinden in eenvoudige krantenartikels over vertrouwde onderwerpen' (lezen, B1), en 'Ik kan enkele woorden en zinnen schrijven over mezelf, mijn familie, waar ik woon, mijn school' (schrijven, A1).

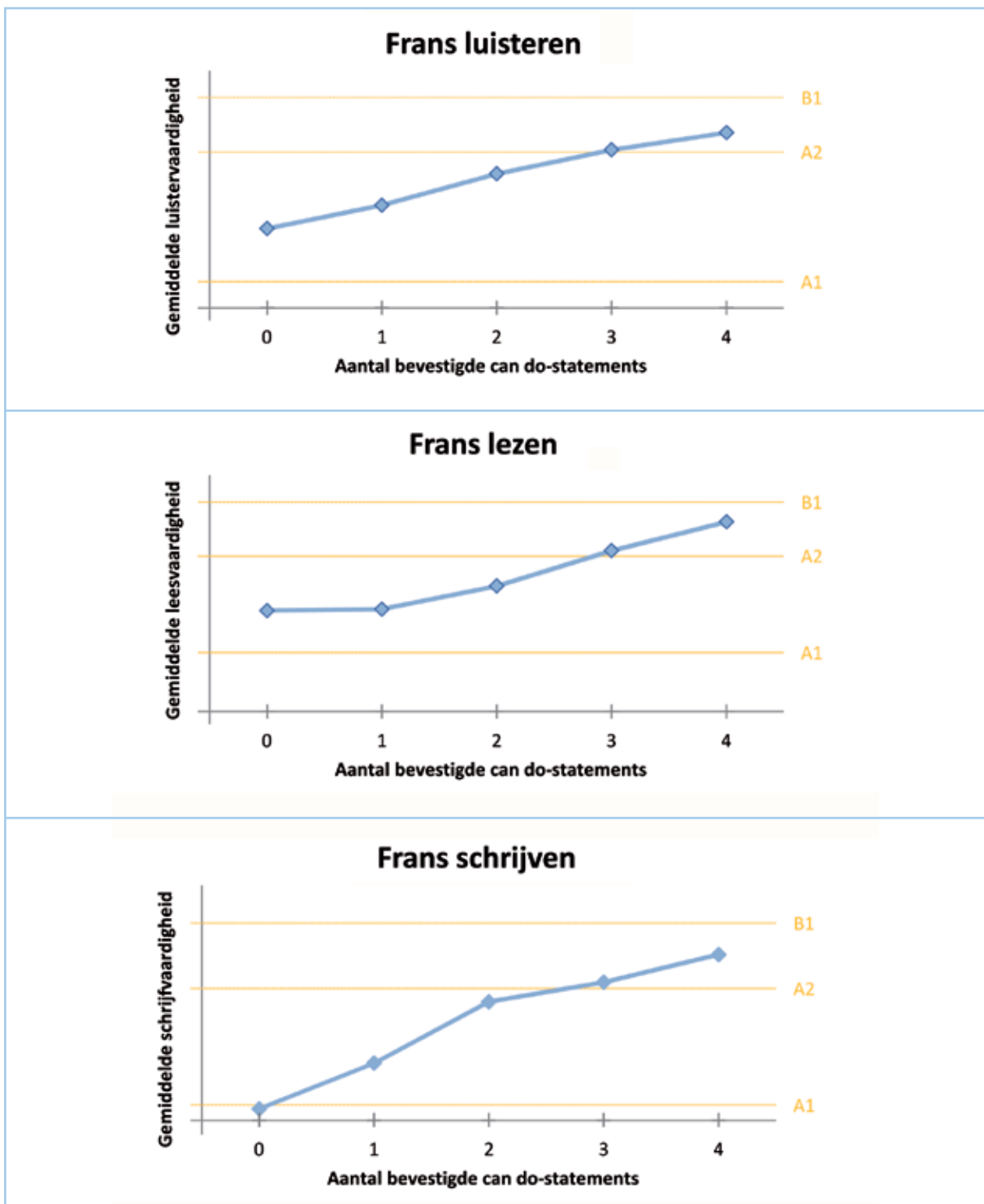
Figuur 25: Verdeling van de leerlingen volgens het aantal can do-statements dat ze bevestigden, met aanduiding van de vaardigheidsscore die nodig is om een bepaald ERK-niveau te halen



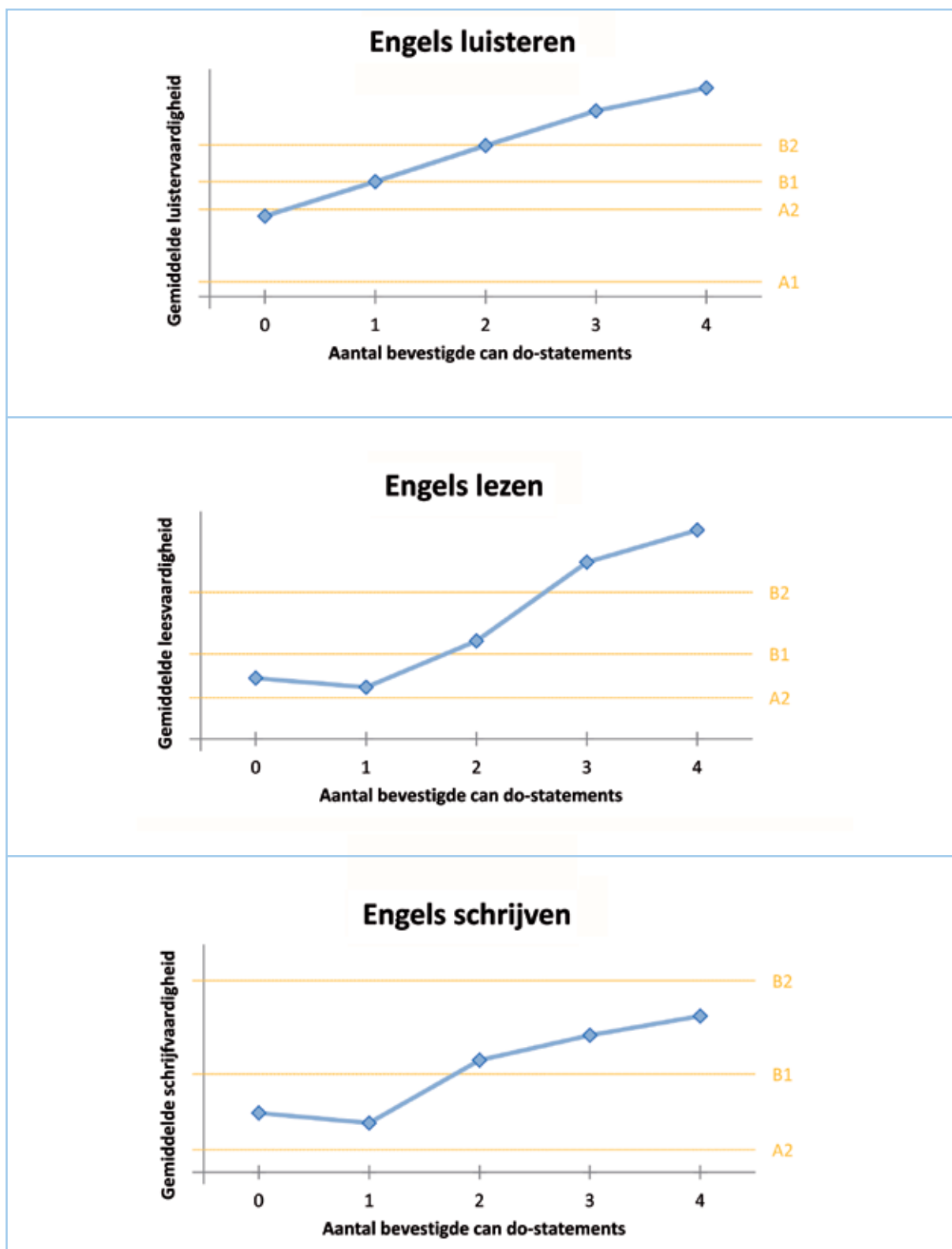
Figuur 26 en Figuur 27 geven de gemiddelde vaardigheidsscore weer per groep naarmate de leerlingen naar eigen zeggen meer taaltaken aankunnen. De figuren tonen aan dat er een duidelijk verband bestaat tussen beide elementen: naarmate de leerlingen meer naar eigen zeggen taaltaken aankunnen, stijgt de gemiddelde vaar-

digheidsscore. De groep leerlingen die vier can do-statements bevestigde voor Engels luisteren, haalde bijvoorbeeld inderdaad een hogere gemiddelde vaardigheidsscore voor Engels luisteren dan de groepen leerlingen die minder can do-statements voor Engels luisteren bevestigden.

Figuur 26: Verhouding tussen het aantal bevestigde can do-statements en de gemiddelde vaardigheid voor het Frans, met aanduiding van de vaardigheidsscore die nodig is om een bepaald ERK-niveau te halen



Figuur 27: Verhouding tussen het aantal bevestigde can do-statements en de gemiddelde vaardigheid voor het Engels, met aanduiding van de vaardigheidsscore die nodig is om een bepaald ERK-niveau te halen



Zoals eerder aangegeven was er één can do-statement geformuleerd op elk ERK-niveau. Wanneer leerlingen slechts één can do-statement onderschrijven, kunnen we vermoeden dat het om de can do-statement op het laagste niveau (A1) gaat en kunnen we bijgevolg besluiten dat deze leerlingen zichzelf voor de betrokken vaardigheid inschatten op niveau A1. Op basis van deze veronderstelling, kan dan gekeken worden hoe het door de leerling ingeschatte ERK-niveau overeenkomt met het behaalde ERK-niveau op de toetsen. De horizontale lijnen in Figuur 26 en Figuur 27 geven daartoe de vaardigheidsscore weer die de leerlingen minimaal moeten behalen om op het vermelde ERK-niveau geplaatst te worden. Door de gemiddelde prestaties van de leerlingen die een welbepaald aantal can do-statements onderschrijven te vergelijken met deze lijnen, kan men bepalen in welke mate deze groep van leerlingen zichzelf juist inschat in vergelijking met hun toetsprestaties.

Voor het Engels blijken heel wat leerlingen zichzelf te onderschatten. Zo ligt de gemiddelde vaardigheid van de leerlingen die voor het Engels geen enkele can do-statement voor een bepaalde vaardigheid bevestigen (en die daarmee impliceren dat ze niveau A1 nog niet behalen) in werkelijkheid immers wel al op niveau A1 (voor lezen)

of zelfs al op niveau A2 (schrijven en luisteren)⁶. Voor Engels lezen en luisteren ligt de gemiddelde vaardigheid van de leerlingen die één, twee of drie can do-statements bevestigen ook boven het niveau waarop ze zichzelf plaatsen. Hetzelfde geldt voor Engels schrijven voor de leerlingen die één of twee can do-statements bevestigen. Enkel de groep leerlingen die voor Engels schrijven alle vier de can do-statements bevestigen (en die zichzelf dus op niveau B2 situeren) heeft zichzelf overschat. Hun gemiddelde vaardigheid komt eigenlijk nog maar overeen met niveau B1. Waar de meeste leerlingen zichzelf onderschatten voor het Engels, is het omgekeerde het geval voor het Frans. Voor Frans lezen, luisteren en schrijven blijkt de groep van leerlingen die twee tot vier can do-statements bevestigen (en die zichzelf daarmee dus respectievelijk op niveau A2, B1 of B2 plaatsen) zichzelf te overschatten. De enige leerlingen die zichzelf voor het Frans onderschatten, zijn de leerlingen die geen enkele can do-statement bevestigen voor lezen of luisteren. Bemerkt bij deze analyses wel dat de leerlingen een indicatie gaven van hun eigen niveau op basis van slechts één can do-statement per niveau en vaardigheid. Als deze oefening herhaald zou worden met meer uitgebreide beschrijvingen van elk niveau, zouden de resultaten enigszins kunnen afwijken.

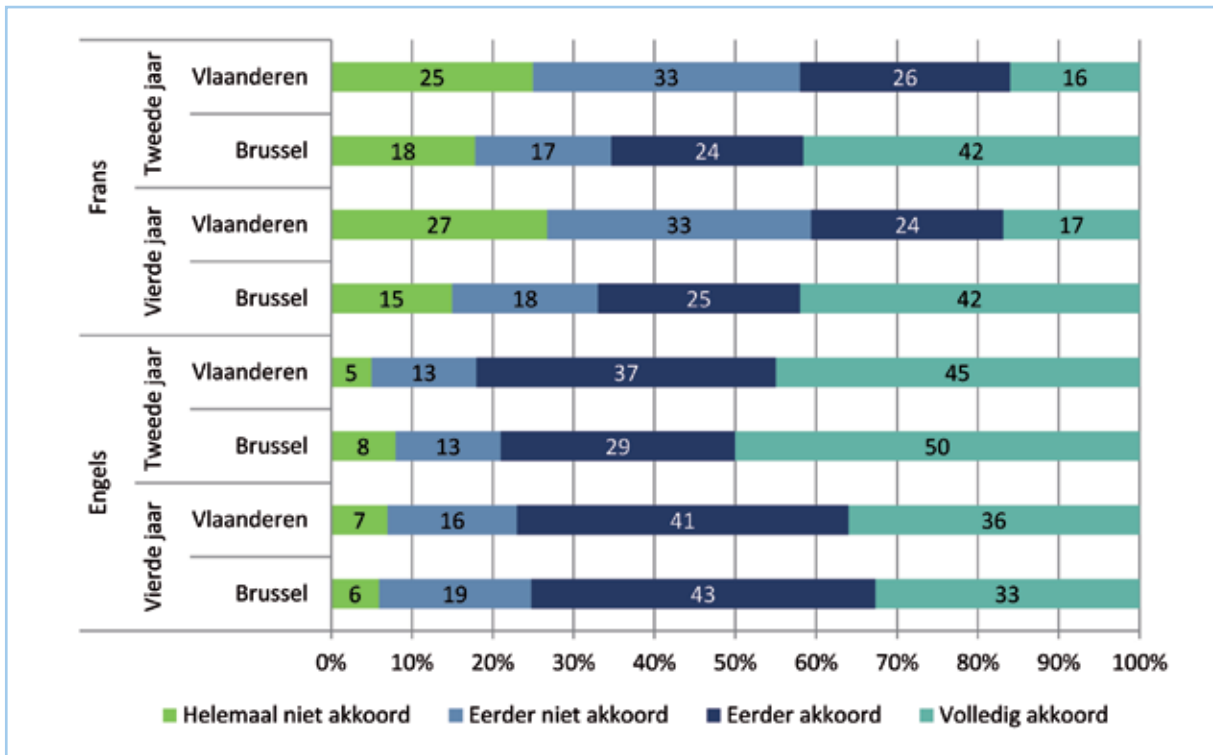
3.1.7 Attitude van de leerlingen ten opzichte van vreemde talen

Aan alle leerlingen werd gevraagd of ze het Engels en het Frans mooie talen vinden. Met meer dan 85% vinden de tweede- en vierdejaarsleerlingen zo goed als allemaal dat het Engels een mooie of eerder mooie taal is. Over het Frans zijn de meningen meer verdeeld. Ongeveer 70% tot 80% van alle leerlingen gaat 'eerder akkoord' of 'helemaal akkoord' met de stelling dat het Frans een mooie taal is, waarbij het de leerlingen in de regio Brussel zijn die het vaakst positief antwoorden. De respons op de vraag of leerlingen de getoetste talen graag spreken, volgt een gelijkaardig patroon (Figuur 28). Het overgrote deel van de leerlingen spreekt graag Engels: ongeveer 80% over beide leerjaren en beide regio's heen. Voor het Frans zijn er opnieuw regionale verschillen. In de regio Brussel zegt ongeveer 67% van de leerlingen dat ze graag of eerder graag Frans spreken, tegenover iets meer dan 40% van de leerlingen in Vlaanderen. Iets meer dan de helft van de Vlaamse leerlingen spreekt dus niet graag Frans.

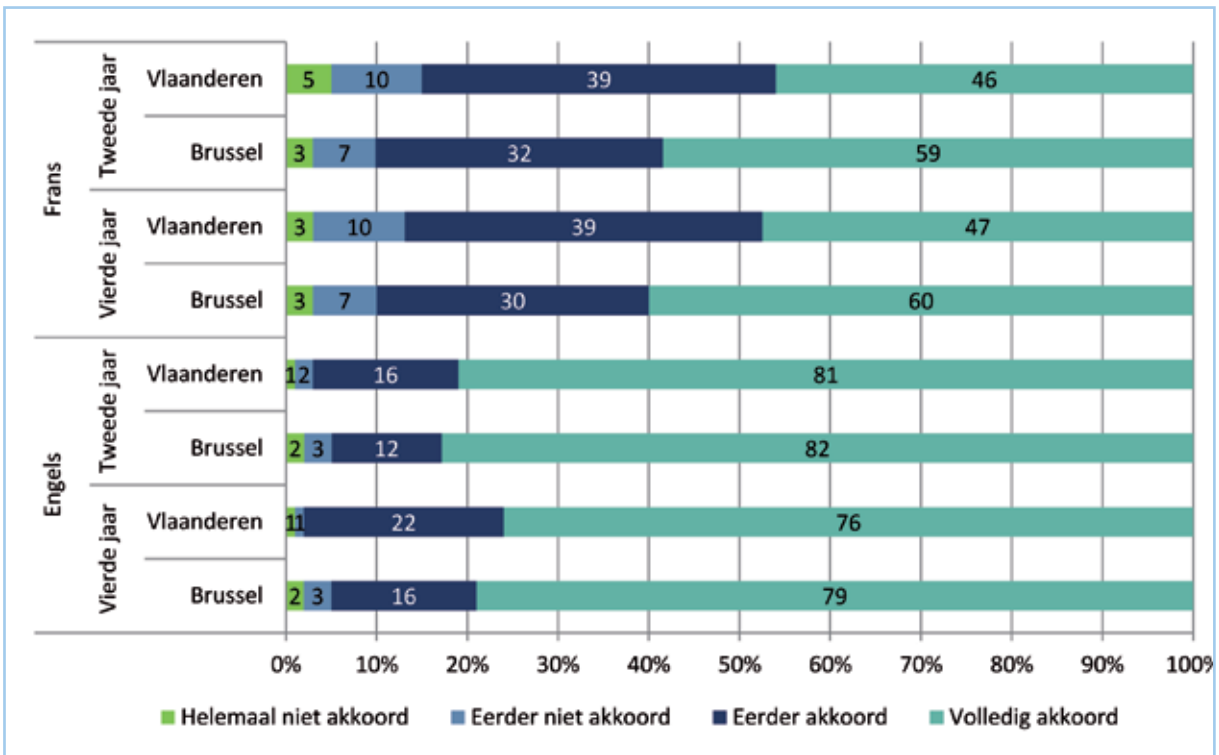
Verder is ongeveer 80% van alle tweede- en vierdejaarsleerlingen er helemaal van overtuigd dat het Engels algemeen gezien een nuttige taal is (Figuur 29). Zo goed als alle overige leerlingen gaan 'eerder akkoord' met deze stelling (en toch blijkt slechts 64% van de vierdejaarsleerlingen het schoolvak Engels nuttig of eerder nuttig te vinden, zie 3.1.4 De leerlingen over de toetstaal als schoolvak). Er zijn geen verschillen tussen de leerlingen in Vlaanderen en de leerlingen in de regio Brussel. Dat is wel het geval voor het Frans, dat globaal ook als een minder nuttige taal wordt gezien dan het Engels. Het Frans wordt door 60% van de Brusselse tweede- en vierdejaarsleerlingen en door 46% van de Vlaamse leerlingen als nuttig beschouwd.

⁶ Merk op dat de gegevens van leerlingen die over de vier vaardigheden heen geen enkele can do-statement bevestigd hebben, niet mee opgenomen zijn in Figuur 26 en Figuur 27. Deze vaststelling kan dus niet verklaard worden door de mogelijkheid dat sommige leerlingen die zichzelf eigenlijk hoger inschatten, eenvoudigweg niet toegekomen zouden zijn aan het beoordelen van de can do-statements.

Figuur 28: Verdeling van de leerlingen volgens de mate waarin ze graag Frans en Engels spreken



Figuur 29: Verdeling van de leerlingen volgens de mate waarin ze het Frans en het Engels nuttig vinden

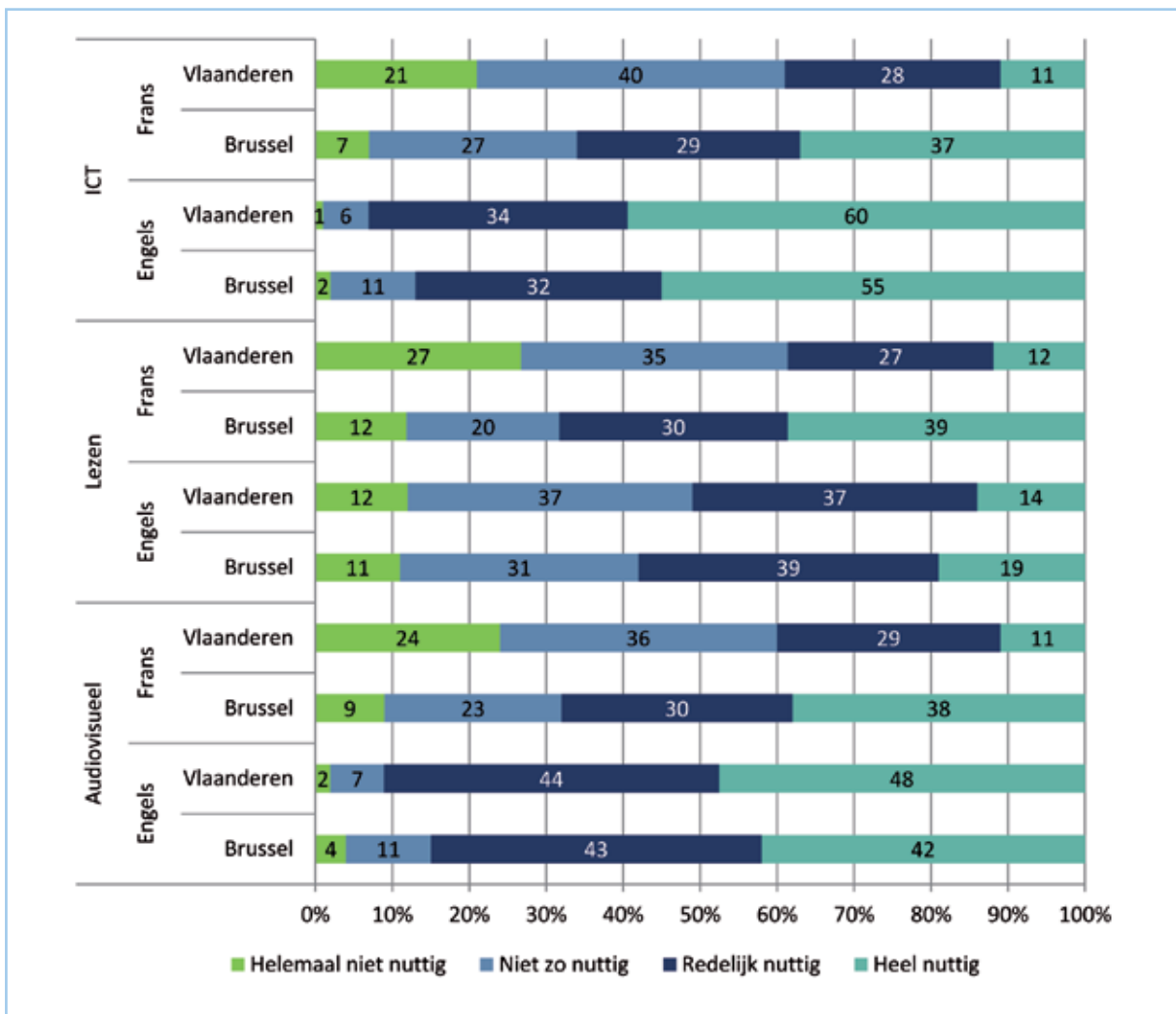


De vraag naar het nut van de eigen toetstaal werd ook specifiek gekoppeld aan verschillende contexten of doelstellingen: ontspanning, persoonlijke contacten en verdere toekomst. Figuur 30 toont het nut dat het leren van de doeltaal volgens de leerlingen heeft voor ontspanning: bij gebruik van computers en andere technische apparatuur (ICT), om boeken en tijdschriften te lezen, en voor films, tv-programma's, muziek en spelletjes (audiovisuele toepassingen). Globaal genomen schatten de vierdejaarsleerlingen het nut van het Engels hoger in dan de tweedejaarsleerlingen het nut van het Frans, vooral voor ICT: meer dan de helft van de getoetste leerlingen vindt het Engels hiervoor heel nuttig en nog eens een derde vindt het 'redelijk nuttig'. Ook voor audiovisuele toepassingen wordt het nut van het Engels hoog ingeschat: meer dan acht op de tien leerlingen geven aan het Engels hiervoor redelijk nuttig tot heel nuttig te vinden. Voor lezen zijn de resultaten minder uitgesproken.

Daarnaast valt weer op dat de resultaten voor het Engels gelijklopend zijn in de twee regio's, maar dat het Frans in Vlaanderen als minder zinvol wordt ervaren dan in de regio Brussel. Voor elk van de drie toepassingen zegt bijna 70% van de leerlingen in de regio Brussel het Frans redelijk nuttig tot heel nuttig te vinden, terwijl dit in Vlaanderen telkens slechts ongeveer 40% is.

Figuur 31 toont enigszins gelijkaardige resultaten voor het nut dat leerlingen koppelen aan de vreemde taal voor hun persoonlijke voldoening en voor persoonlijke contacten tijdens reizen, in hun privéleven en met buitenlanders. Ook hier schatten de vierdejaarsleerlingen het nut van het Engels eerder hoger in dan de tweedejaarsleerlingen dat van het Frans. De uitschieter is het persoonlijk contact met buitenlanders, waarvoor bijna drie kwart van de vierdejaarsleerlingen aangeeft het Engels heel nuttig te vinden.

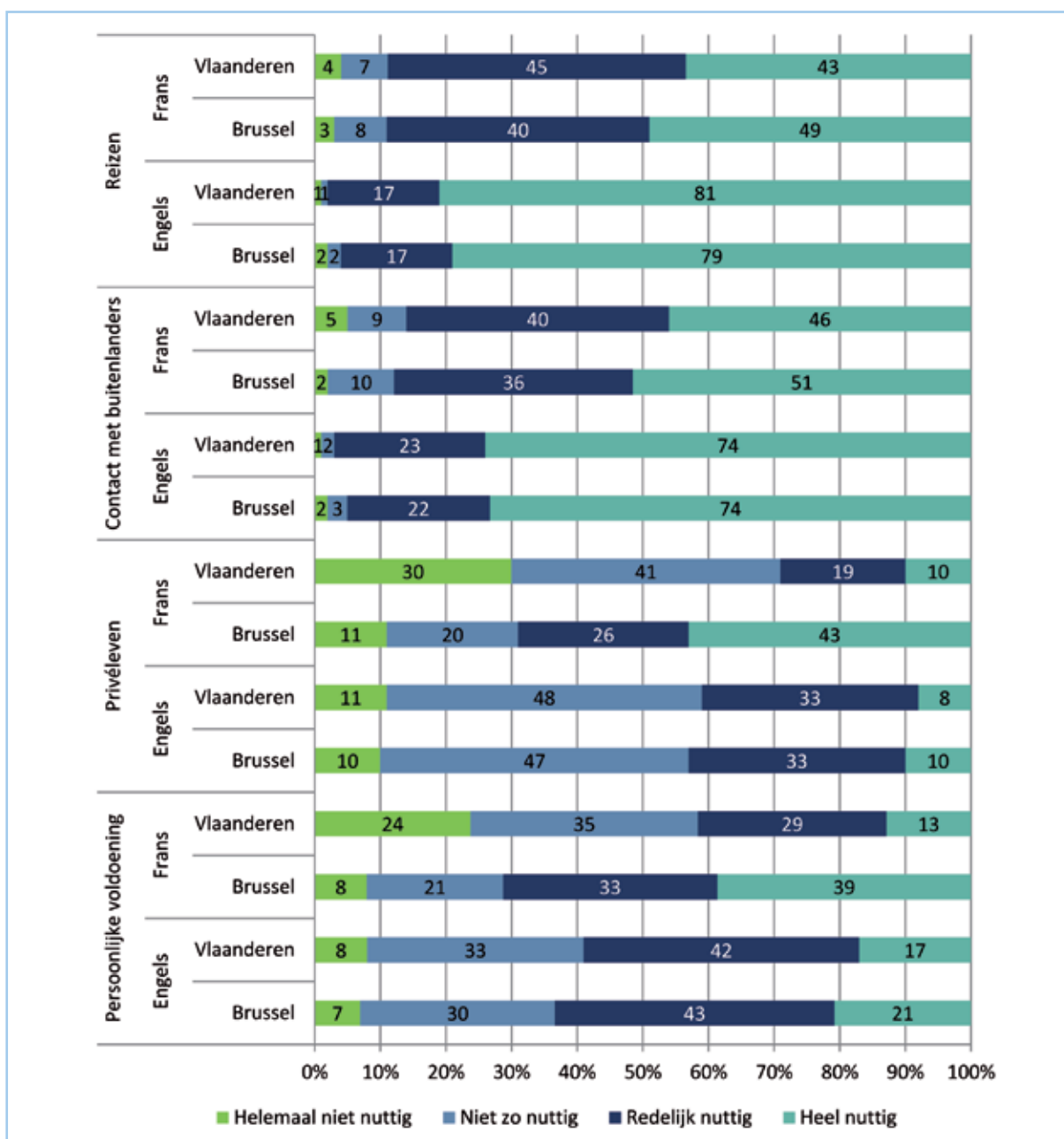
Figuur 30: Verdeling van de leerlingen volgens de mate waarin ze het Frans en het Engels nuttig vinden in functie van hun ontspanning



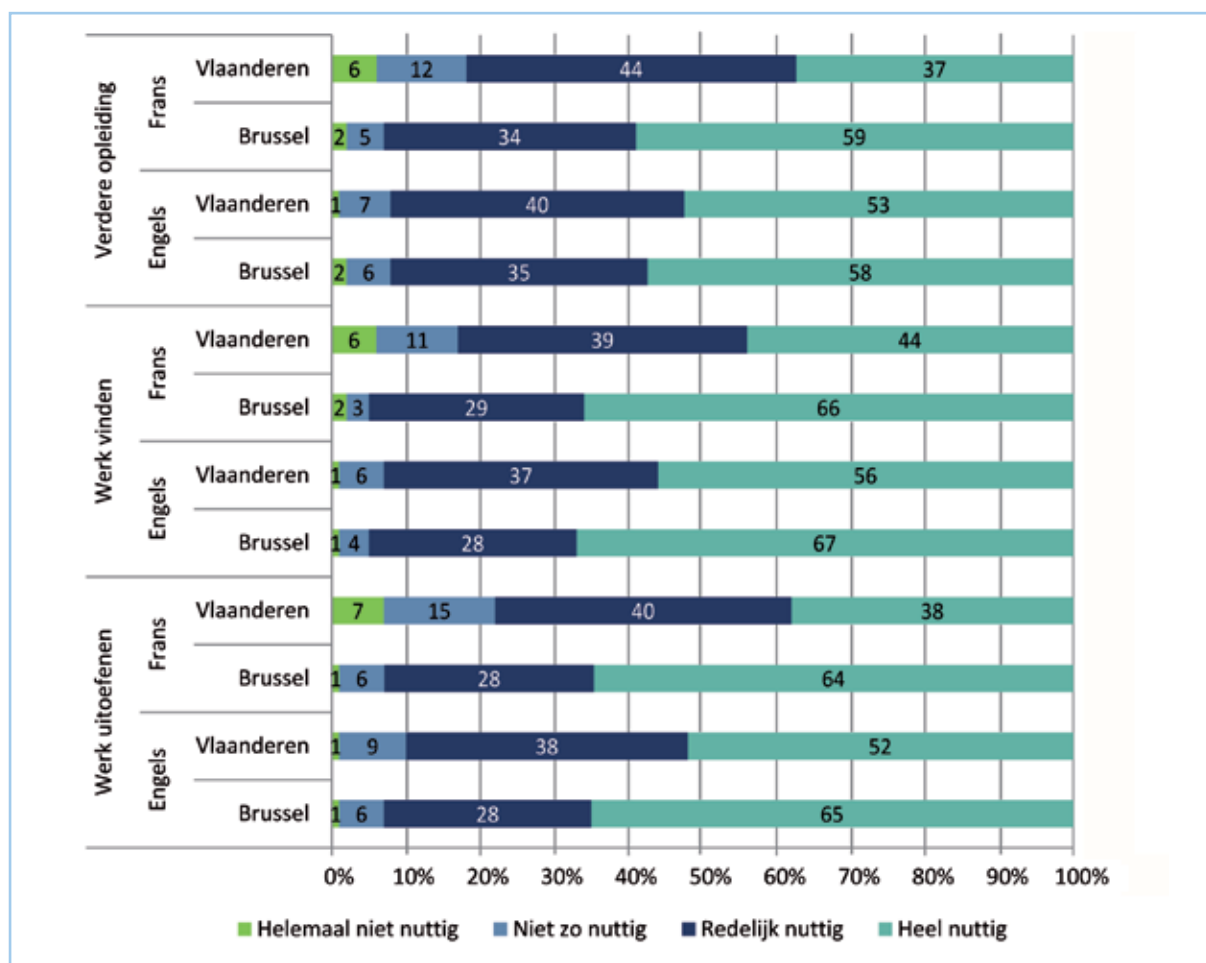
Net als bij de ontspanningsdoeleinden liggen de resultaten voor het Engels in de beide regio's in elkaars buurt, terwijl het nut van het Frans in de regio Brussel hoger wordt ingeschat dan in Vlaanderen. Dit geldt vooral voor persoonlijke contacten in het privéleven van de leerlingen en voor hun persoonlijke voldoening. Voor hun privéleven vindt ruim 75% van de leerlingen in de regio Brussel het Frans redelijk tot heel nuttig, tegenover nauwelijks 30% in Vlaanderen. Voor hun persoonlijke voldoening schat ruim zeven op de tien leerlingen in Brussel het nut van het Frans positief in, tegenover slechts vier op de tien leerlingen in Vlaanderen.

Tot slot gaven de leerlingen ook het nut van de doeltaal voor hun verdere toekomst aan: voor hun verdere opleiding, om een goede baan te vinden en voor het uitoefenen van een baan. Nogmaals blijkt dat wat betreft het Engels leerlingen in Vlaanderen het nut van deze taal op ongeveer dezelfde wijze inschatten als leerlingen in de regio Brussel, terwijl het Frans minder nuttig wordt bevonden in Vlaanderen dan in de regio Brussel.

Figuur 31: Verdeling van de leerlingen volgens de mate waarin ze het Frans en het Engels nuttig vinden in functie van (inter)persoonlijke doelstellingen



Figuur 32: Verdeling van de leerlingen volgens de mate waarin ze het Frans en het Engels nuttig vinden in functie van hun toekomstige tewerkstelling



Daarnaast valt vooral op dat in de regio Brussel het Engels en het Frans als even nuttig worden ervaren voor tewerkstelling, maar dat in Vlaanderen het Engels als nuttiger wordt beschouwd dan het Frans (Figuur 32). Vooral voor het uitoefenen van een toekomstige job vindt meer dan één op de vijf leerlingen in Vlaanderen het Frans helemaal niet of niet zo nuttig, voor het Engels is dit slechts één op de tien leerlingen.

Enkele vragen peilden vervolgens zowel bij de tweede- als bij de vierdejaars naar het belang of de positie van beide toetstalen in de Belgische context (Figuur 33). De leerlingen reageerden op deze vragen redelijk eensgezind. Zo vindt de meerderheid van de tweede- en vierdejaarsleerlingen het goed dat het Frans in Vlaanderen als eerste vreemde taal wordt onderwezen. De leerlingen in de regio Brussel (ongeveer 75%) lijken daar echter nog iets meer van overtuigd te zijn dan de leerlingen in Vlaanderen (ongeveer 63%).

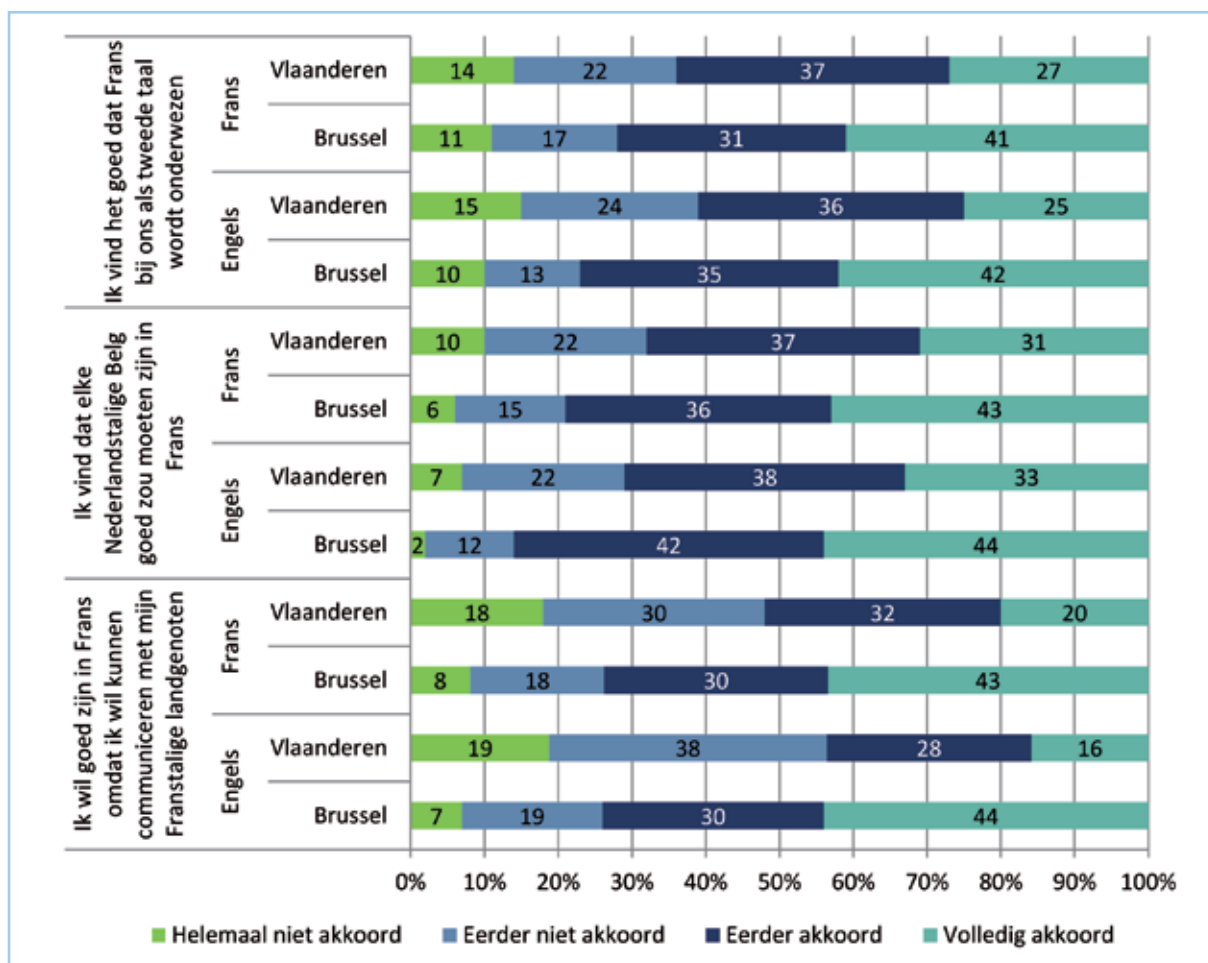
De meerderheid van de leerlingen is ook van mening dat de kennis van het Frans in België even belangrijk is als de kennis van het Engels (meer dan 70%), dat elke Nederlandstalige Belg goed zou moeten zijn in Frans (minstens 70% in Vlaanderen tot meer dan 80% in de regio Brussel), dat elke Franstalige Belg goed zou moeten zijn in Nederlands (meer dan 85% van alle leerlingen zonder noemenswaardige verschillen tussen beide toetstalen en regio's) en dat elke Belg goed zou moeten zijn in Engels (ongeveer 80%, gelijklopend over beide toetstalen en regio's heen). De antwoorden op elk van deze vier stellingen vertonen geen noemenswaardige verschillen tussen regio's of leerjaren. Ten slotte wordt er globaal gezien niet ingestemd met de uitspraak 'Wie Engels kent, moet geen andere talen meer kennen': minstens 70% van alle deelnemende leerlingen is het daar niet mee eens. De leerlingen vinden de beide toetstalen kortom belangrijk in de Belgische context. Wel kennen de Vlaamse leerlingen wat minder vaak

dan de Brusselse leerlingen veel belang toe aan het Frans om te communiceren met Franstalige landgenoten. Voor de Brusselse leerlingen is kennis van het Frans in dat opzicht eerder belangrijk (30%) tot heel belangrijk (44%). In Vlaanderen blijkt dat minder het geval te zijn: slechts 18% van de leerlingen vindt dit heel belangrijk en 30% eerder belangrijk.

Een volgende kwestie zijn de attitudes van de leerlingen ten opzichte van de sprekers van de toetstalen en de bijhorende cultuur. Uit de vragenlijsten blijkt ondermeer dat leerlingen uit de regio Brussel meer openstaan voor contact met Franstaligen: in Vlaanderen geeft maar liefst drie kwart van de tweede- en vierdejaarsleerlingen aan dat ze (eerder) weigerachtig staan ten opzichte van

de mogelijkheid om meer contact met Franstaligen te hebben, terwijl dat in de regio Brussel slechts de helft van de leerlingen is (Figuur 34). Het aandeel leerlingen dat (eerder) akkoord gaat met de stelling 'Ik zou meer contact willen hebben met Engelstaligen' ligt beduidend hoger dan voor dezelfde uitspraak met betrekking tot Franstaligen: in de regio Brussel bedraagt het verschil in het voordeel van het Engels ongeveer 20% en in Vlaanderen 35%. Bovendien blijken zowel de tweede- en vierdejaarsleerlingen in Vlaanderen als de leerlingen in de regio Brussel net iets positiever te staan tegenover Engelstaligen dan tegenover Franstaligen: 85% van alle deelnemende leerlingen gaat akkoord met de stelling dat Engelstaligen doorgaans vriendelijke en sympathieke mensen zijn. Voor het Frans is dat ruim 10% minder.

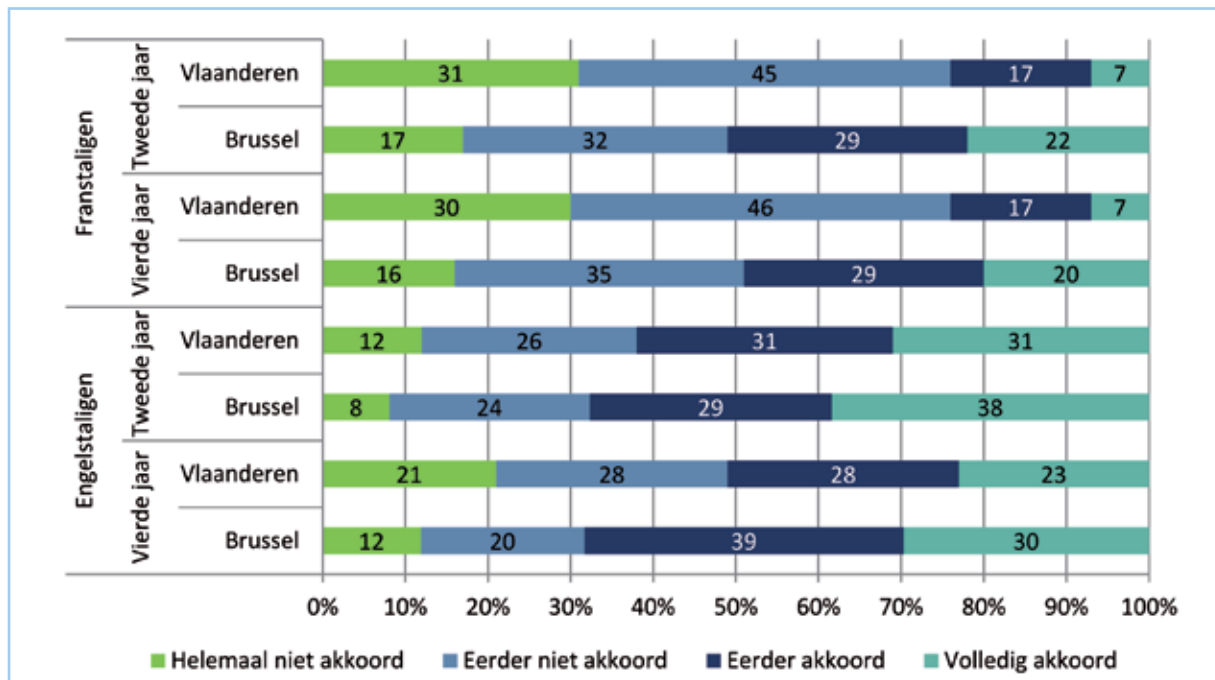
Figuur 33: Verdeling van de leerlingen volgens hun mening over de stellingen 'Ik vind het goed dat Frans bij ons als tweede taal wordt onderwezen', 'Ik vind dat elke Nederlandstalige Belg goed zou moeten zijn in Frans' en 'Ik wil goed zijn in Frans omdat ik wil kunnen communiceren met mijn Franstalige landgenoten'



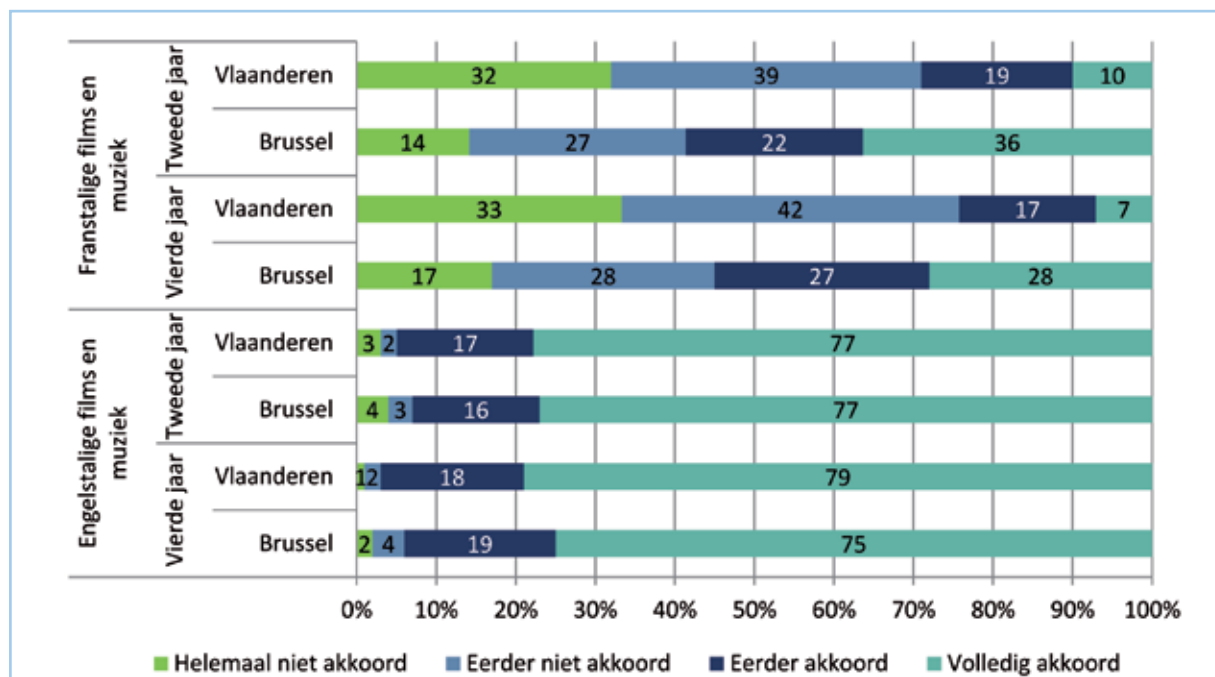
Ten opzichte van de cultuur die geassocieerd wordt met de toetstalen hebben de leerlingen een gelijkaardige attitude (Figuur 35). Franstalige films en muziek zijn meer geliefd bij de Brusselse leerlingen dan bij de Vlaamse leerlingen en globaal gezien voelen alle leerlingen zich meer aangetrokken tot de Engelstalige cultuur. Meer dan 75%

van alle leerlingen gaat volledig akkoord met de stelling 'Ik hou van Engelstalige films en muziek'. Slechts 9% van alle leerlingen in Vlaanderen geeft eenzelfde positieve respons op de stelling 'Ik hou van Franstalige films en muziek', terwijl dat in de regio Brussel wel 32% is.

Figuur 34: Verdeling van de leerlingen volgens de mate waarin ze meer contact wensen met Franstaligen of Engelstaligen



Figuur 35: Verdeling van de leerlingen volgens de mate waarin ze houden van Franstalige en Engelstalige films en muziek



3.2 De leerkrachten Frans en Engels

AANDACHTSPUNTEN BIJ DE BESCHRIJVING VAN DE LEERKRACHTEN

Frans of Engels in verschillende graden: In scholen die deelnamen voor het Frans werden alle leerkrachten Frans in de eerste graad verzocht om de vragenlijst in te vullen. In scholen die deelnamen voor het Engels was het verzoek om de vragenlijst in te vullen gericht aan alle leerkrachten die Engels geven in de tweede en/of derde graad.

Rapportering van de 'gemiddelde' lespraktijk: De leerkrachten kregen het verzoek om de vragenlijst in te vullen zodat deze hun gemiddelde lespraktijk zou weergeven, zonder één specifieke leerling of klas in gedachten te houden.

3.2.1 Demografische kenmerken, ervaring en opleiding van de leerkrachten

Het merendeel van de leerkrachten Frans en Engels zijn vrouwen. Dit vrouwelijke overwicht is in de eerste graad voor het Frans (85% vrouwen) nog iets groter dan in de tweede en derde graad voor het Engels (68% vrouwen). In vergelijking met Vlaanderen zijn de taalleerkrachten in de regio Brussel vaker jonger. In de regio Brussel is bijvoorbeeld 22% van de leerkrachten Frans en Engels jonger dan 25 jaar (ten opzichte van 7% in Vlaanderen) terwijl slechts 15% ouder is dan 45 jaar (ten opzichte van 36% in Vlaanderen). Dit leeftijdsverschil gaat gepaard met de vaststelling dat de taalleerkrachten in Vlaanderen over het algemeen ook meer onderwijservaring hebben. In Vlaanderen hebben de ondervraagde leerkrachten namelijk gemiddeld 15 jaar ervaring en in de regio Brussel gemiddeld tien jaar. De meeste leerkrachten werken voltijds, maar dit is nog iets vaker het geval in de regio Brussel (gemiddeld 84% over beide talen heen) dan in Vlaanderen (gemiddeld 76% over beide talen heen). Een belangrijke bemerking bij het contrast tussen de regio Brussel en Vlaanderen is evenwel dat het niet uitgesloten is dat het eerder om een algemene vaststelling gaat dan om een vaststelling die specifiek voor het onderwijs Frans en Engels geldt.

Het hoeft verder niet te verbazen dat zowat alle leerkrachten die de vragenlijst invulden voor het Frans (en die dus lesgeven in de eerste graad) een professionele bachelor in secundair onderwijs of een equivalent daarvan afgerond hebben, terwijl de meeste leerkrachten Engels die betrokken waren bij het onderzoek (en die dus les geven in de

tweede of derde graad) een masterdiploma of een equivalent daarvan behaalden. Aangezien dit eerder een graadgebonden vaststelling lijkt dan een verschil tussen de leerkrachten Frans of Engels, kunnen we er uiteraard geen conclusies uit trekken met betrekking tot de toetstalen.

Interessanter is de vraag in welke mate de leerkrachten zich na hun opleiding hebben bijgeschoold. Ze kregen de vraag om voor verschillende taalgerelateerde onderwerpen aan te duiden of ze er in de voorbije vijf jaar een bijscholing over gevolgd hebben. Ongeacht de taal of de regio behandelen de meeste bijscholingen de volgende onderwerpen: de didactiek van het aanleren van de toetstaal, ICT om talen aan te leren en klasactiviteiten om talen aan te leren. Bij de leerkrachten Frans in de eerste graad zijn de opleidingen over het Europees Referentiekader (ongeveer 20% in de regio Brussel en 50% in Vlaanderen) en het gebruik van een portfolio (ongeveer 35% in de regio Brussel en 50% in Vlaanderen) populairder dan bij de respondenten voor het Engels (respectievelijk 10% en 17% voor het ERK, en gemiddeld 22% voor het portfolio). De leerkrachten Engels in de tweede en derde graad schrijven zich vaker in voor bijscholingen over Engelse cultuur en literatuur (rond de 30% voor beide kennisdomeinen in beide regio's voor het Engels, ten opzichte van ongeveer 5% literatuur en 20% cultuur bij de leerkrachten Frans). Deze vaststelling omtrent bijscholingen over cultuur en literatuur zou eerder graad- dan taalgebonden kunnen zijn.

3.2.2 De taalachtergrond van de leerkrachten

Zo goed als alle bevroegde leerkrachten zeggen dat ze thuis tegenwoordig Nederlands spreken, al dan niet in combinatie met een of meerdere andere talen.

Het Nederlands is voor de meeste leerkrachten Frans en Engels in Vlaanderen (98%) en voor de meeste leerkrachten Engels in de regio Brussel (99%) ook de moedertaal of één van de moedertalen (de taal die ze spraken tot de leeftijd van vijf jaar). De leerkrachten Frans in de regio Brussel vormen de uitzondering: onder hen is 12% geen moedertaalspreker van het Nederlands. Deze anderstalige leerkrachten zijn meestal Franstalig. Verder komt het Frans duidelijk vaker voor als moedertaal of één van de moedertalen (38% in de re-

gio Brussel en 18% in Vlaanderen) dan het Engels (ongeveer 4% ongeacht de regio). Vaak zijn deze talen gecombineerd met het Nederlands.

Aan de leerkrachten werd ook gevraagd of ze ooit langer dan een maand in een Frans- of Engelstalig land verbleven om er te studeren, les te geven, te werken of familie te bezoeken. De leerkrachten Frans beantwoorden deze vraag vaker positief dan de leerkrachten Engels (34% ten opzichte van 23%) en de leerkrachten uit Vlaanderen antwoorden vaker positief dan de leerkrachten uit de regio Brussel (bijvoorbeeld 40% voor het Frans in Vlaanderen ten opzichte van 28% voor het Frans in de regio Brussel).

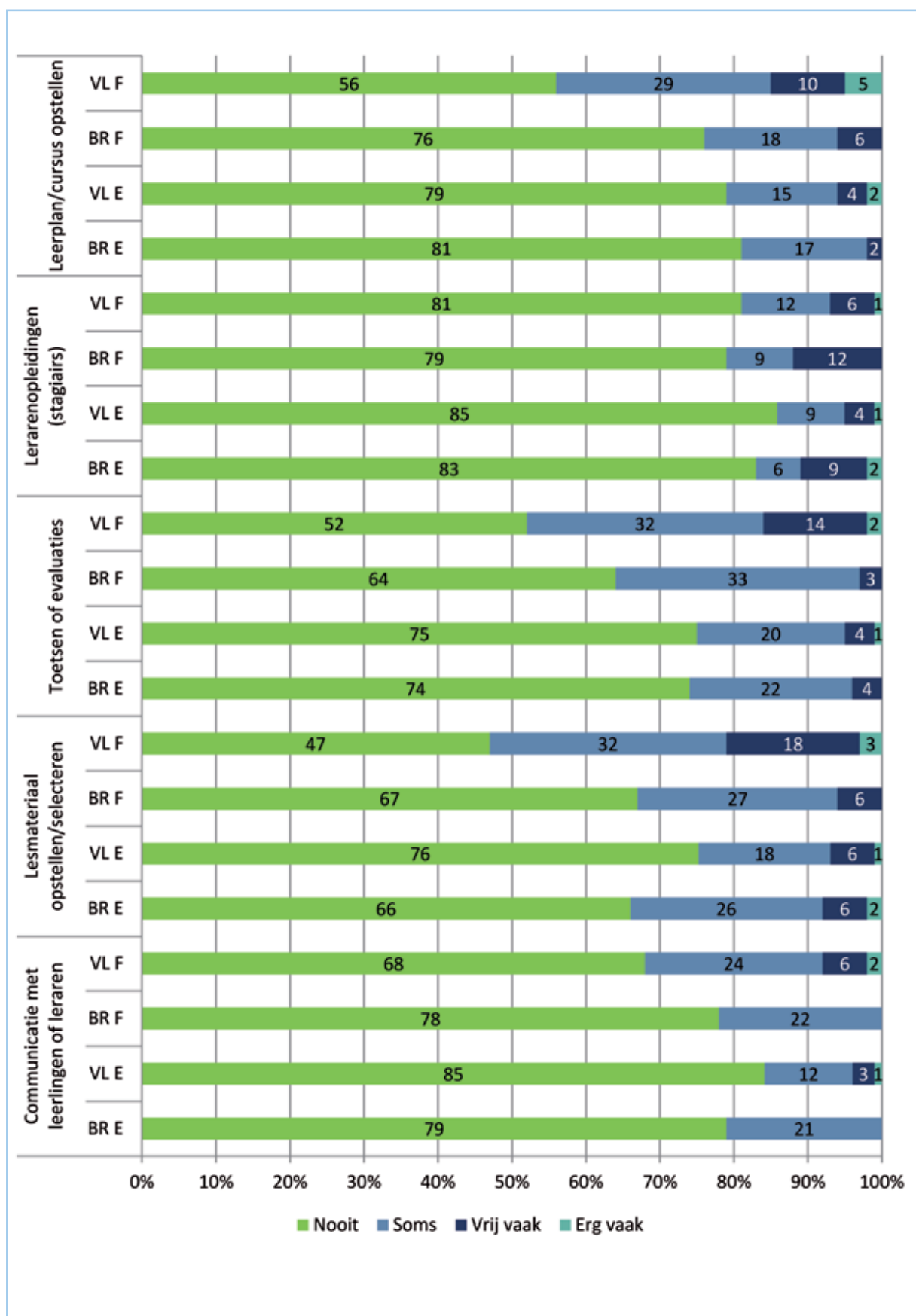
3.2.3 Het lesmateriaal en de bronnen waarop de leerkrachten een beroep doen

Gezien de Europese context van ESLC, werd de leerkrachten gevraagd in welke mate ze het ERK gebruiken in het kader van hun lesopdracht. Uit Figuur 36 blijkt dat het gebruik van het ERK nog niet ingeburgerd is bij de leerkrachten Frans en Engels. Over beide talen heen heeft 73% van alle leerkrachten het ERK nog nooit gebruikt. De leerkrachten Frans in Vlaanderen gebruiken het ERK het meest (13% 'vrij vaak' tot 'erg vaak'). Als het ERK wordt gebruikt, dan is dat meestal in het kader van toetsen of evaluaties of om lesmateriaal op te stellen.

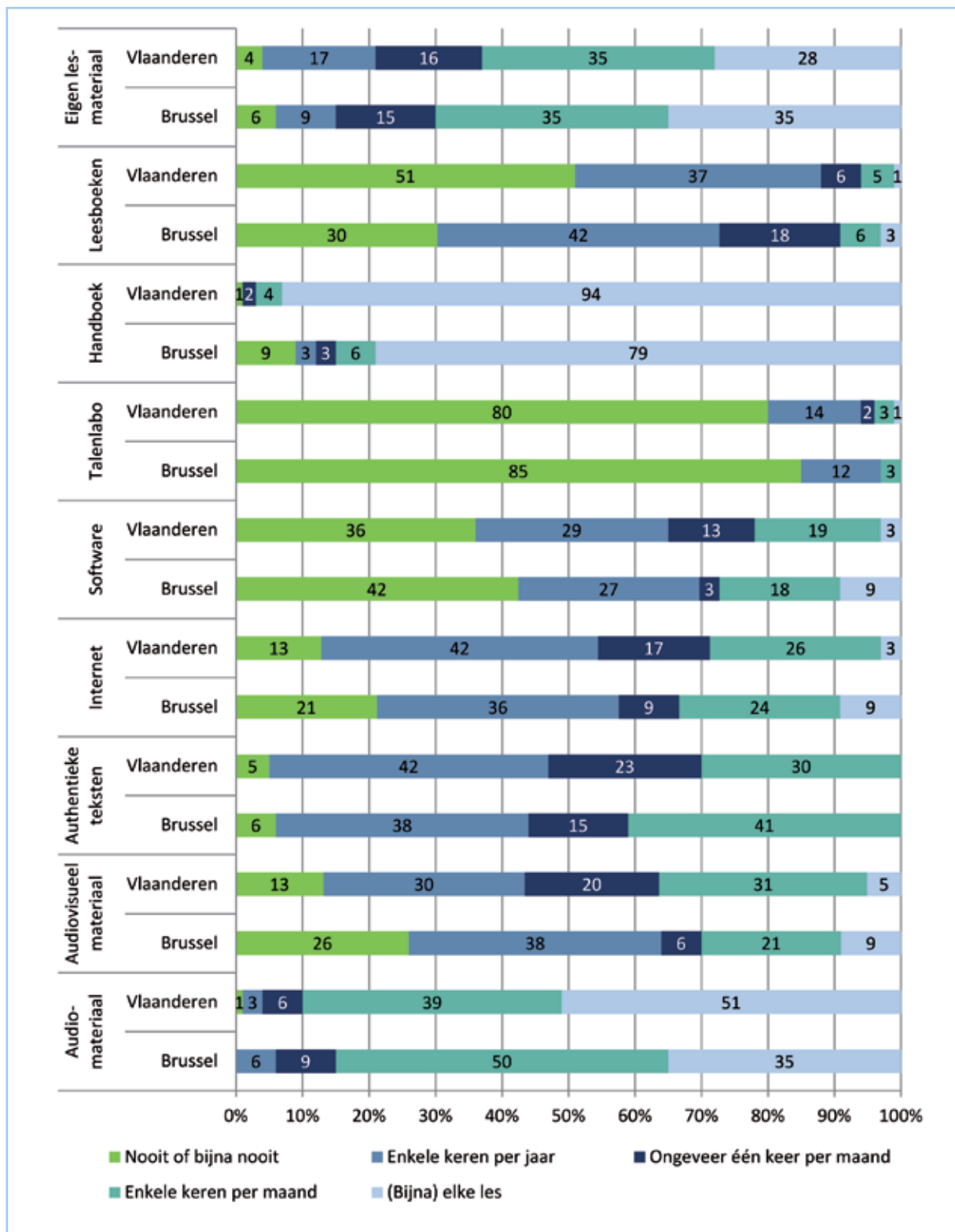
Het ERK komt dan wel niet vaak in de lespraktijk van de leerkrachten aan bod, op een handboek doen de meeste leerkrachten wel een beroep. Meer dan acht op de tien leerkrachten gebruikt elke les een handboek (Figuur 37 en Figuur 38). De leerkrachten Frans in Vlaanderen gebruiken het vaakst een handboek, 94% gebruikt het zelfs elke les. Veel leerkrachten volgen het handboek ook trouw. Van de leerkrachten Frans in Vlaanderen volgt bijvoorbeeld 96% grotendeels het handboek en van de leerkrachten Engels in de regio Brussel volgt het 80% het handboek. Voor beide toetstalen en in beide regio's vinden de leerkrachten hun handboek doorgaans het minst nuttig ('helemaal niet nuttig' tot 'niet zo nuttig') voor het behandelen van cultuur en literatuur en het aanleren van spreek- en schrijfvaardigheid in de toetstaal. De leerkrachten Frans vinden het handboek het nuttigst voor het aanleren van woordenschat en grammatica, de leerkrachten Engels voor het aanleren van woordenschat en leesvaardigheid.

Naast handboeken gebruiken de leerkrachten ook andere hulpmiddelen voor hun lessen Frans en Engels. Computerprogramma's en leesboeken worden het minst gebruikt: deze hulpmiddelen worden nooit gebruikt door respectievelijk 42% en 31% van alle leerkrachten over de toetstalen en regio's heen. Opvallend is ook dat veel leerkrachten nooit leesboeken gebruiken. Voor het Frans gaat het om de helft van de leerkrachten in Vlaanderen en 30% van de leerkrachten in de regio Brussel. Voor het Engels gebruikt 26% van de leerkrachten in Vlaanderen en 18% van de leerkrachten in de regio Brussel nooit leesboeken. Het verschil tussen het Frans en het Engels hoeft hierbij niet te verbazen gezien de verschillen in taalbeheersing van de betrokken leerlingen. Eigen lesmateriaal (opgesteld door de leerkracht of collega's) en geluidsmateriaal (bijvoorbeeld cd's of audiocassettes in het Frans of het Engels) worden dan weer bijna elke les of enkele keren per maand gebruikt door ongeveer driekwart van alle leerkrachten. De leerkrachten Engels in de tweede en derde graad gebruiken over het algemeen vaker internet en videomateriaal (videocassettes, dvd's, beeldfragmenten van YouTube of ander audiovisueel materiaal) in hun les dan de leerkrachten Frans in de eerste graad. De leerkrachten die (bijna) elke les of enkele keren per maand authentieke teksten zoals kranten, tijdschriften, strips en liedjesteksten aan bod laten komen zijn voor beide talen iets talrijker in de regio Brussel (41% voor beide talen) dan in Vlaanderen (ongeveer 33% voor beide talen).

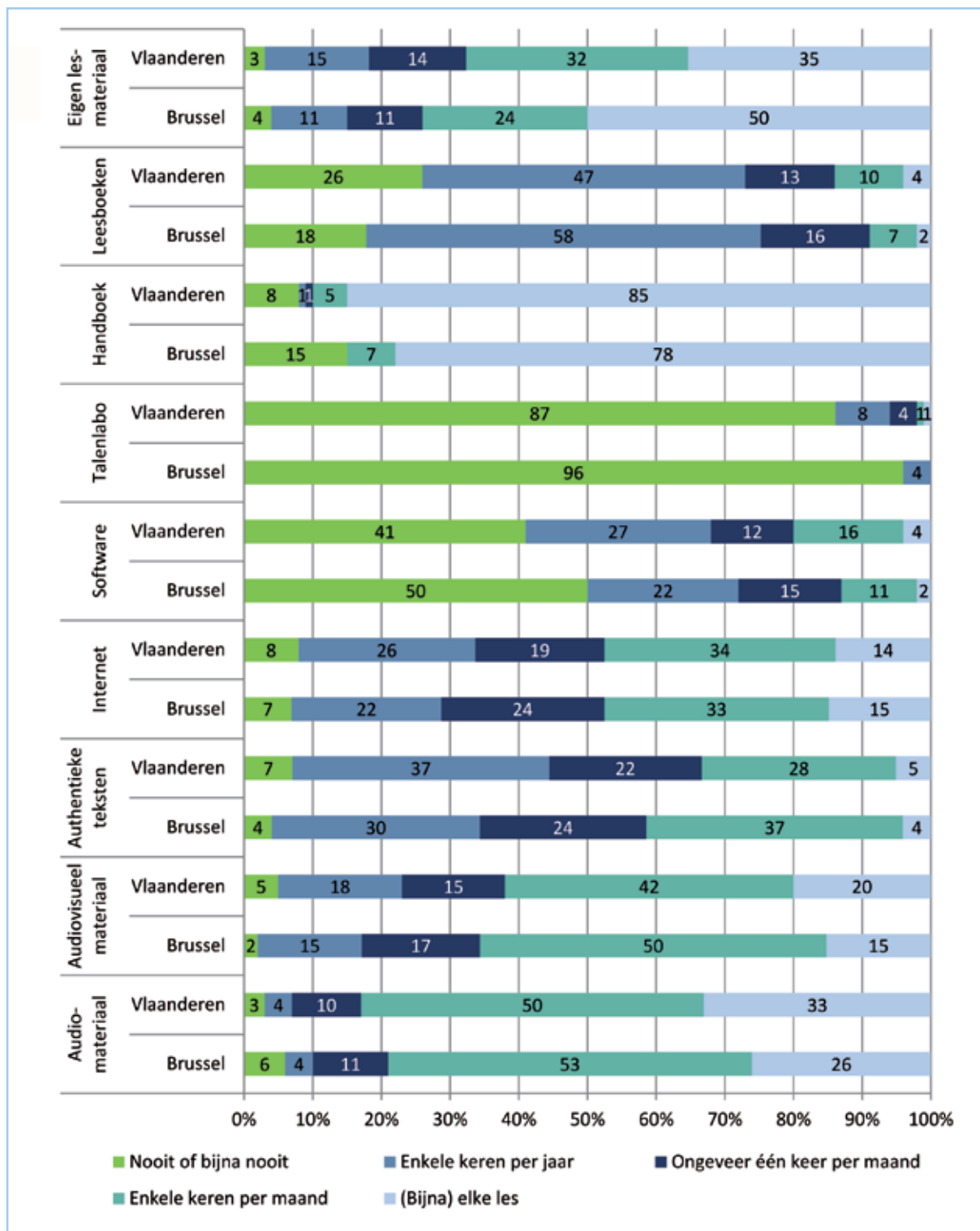
Figuur 36: Verdeling van de leerkrachten volgens hun gebruik van het Europees Referentiekader (ERK)



Figuur 37: Lesmateriaal gebruikt door de leerkracht en de leerlingen voor de les Frans



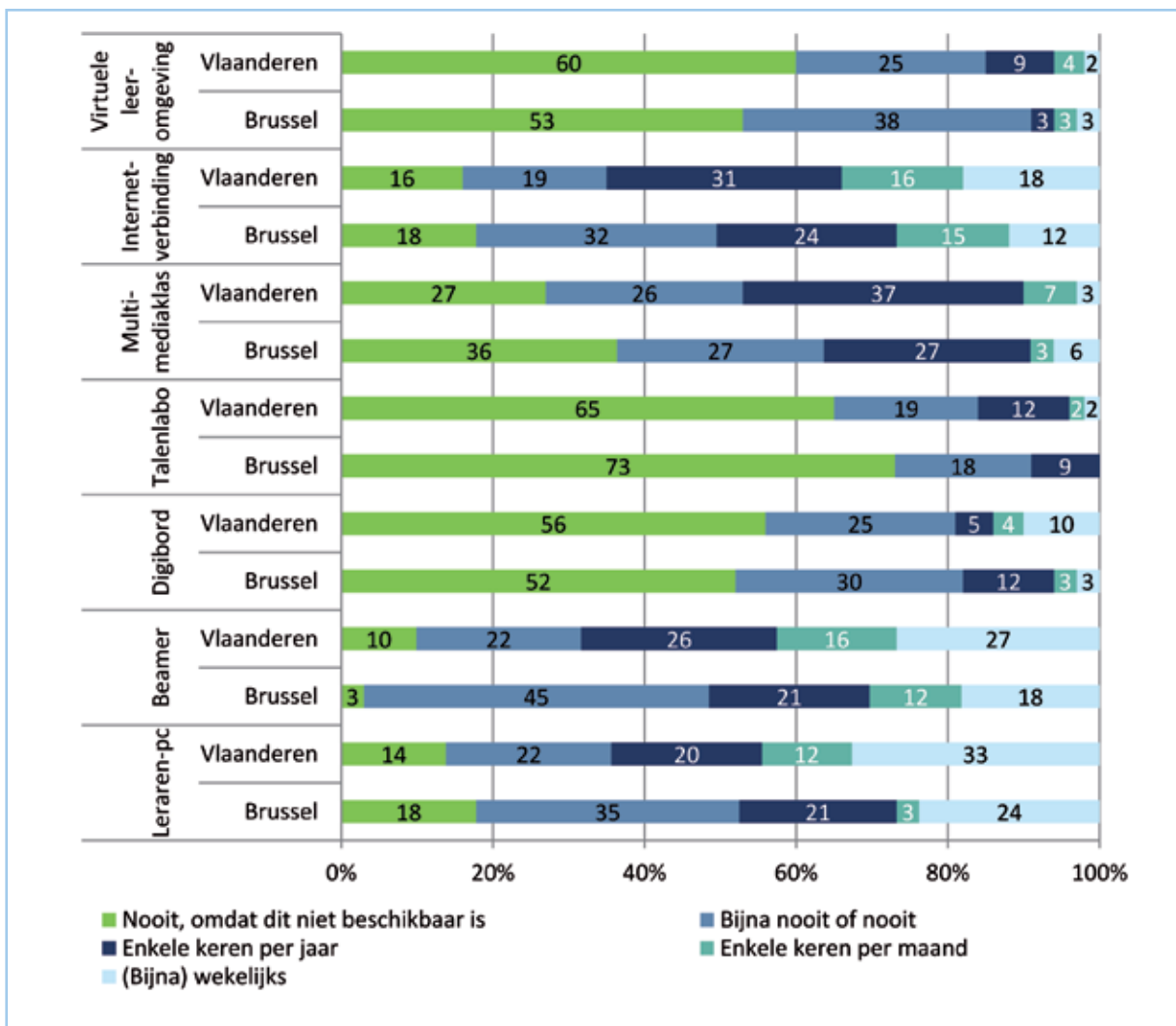
Figuur 38: Lesmateriaal gebruikt door de leerkracht en de leerlingen voor de les Engels



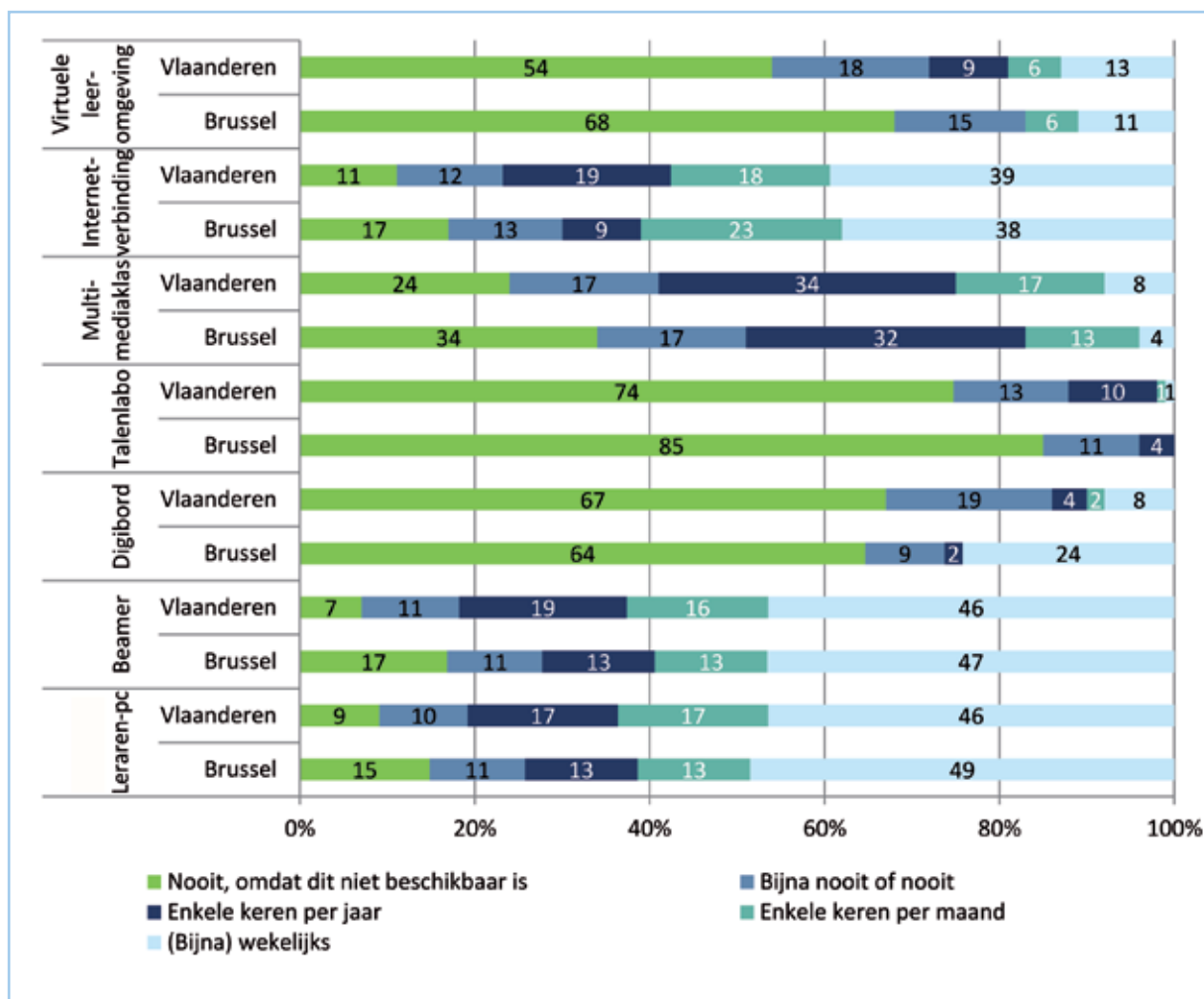
Een volgende reeks hulpmiddelen omvatte vooral ICT-apparatuur (Figuur 39 en Figuur 40). Het merendeel van alle leerkrachten blijkt nooit een virtuele leeromgeving (60%), een digibord (60%) of een talenlabo (70%) te gebruiken omdat deze middelen op school niet voorhanden zijn. Leraren-pc's, beamers en het internet worden het vaakst ingeschakeld. Doorgaans is dat meer het geval voor het Engels dan voor het Frans. Zo gebruikt ongeveer de helft van alle leerkrachten Engels bijna wekelijks een beamer in de les tegenover

slechts 27% van de leerkrachten Frans in Vlaanderen en 18% van de leerkrachten Frans in de regio Brussel. Leerkrachten Engels in de tweede of derde graad maken overigens ook vaker gebruik van computertoepassingen zoals online nieuwsmedia, online woordenboeken of webquests in hun les. Ongeveer 30% doet dit minstens enkele keren per jaar tot enkele keren per maand tegenover ongeveer 20% van de leerkrachten Frans in de eerste graad.

Figuur 39: ICT-apparatuur gebruikt door de leerkracht en de leerlingen voor de les Frans



Figuur 40: ICT-apparatuur gebruikt door de leerkracht en de leerlingen voor de les Engels



Na school maar in het kader van de lesopdracht gebruiken de leerkrachten ook regelmatig een computer. De computer wordt dan het vaakst aangewend om lessen voor te bereiden (gaande van 76% van de leerkrachten Engels in de regio Brussel tot 83% van de leerkrachten Frans in de regio Brussel) en lesmateriaal te creëren (in de vier groepen telkens ongeveer 70%). Het minst vaak wordt

de computer gebruikt om huiswerk of taken van leerlingen na te kijken: meer dan de helft van de leerkrachten (gaande van 52% van de leerkrachten Engels in de regio Brussel tot 79% van de leerkrachten Frans in de regio Brussel) geeft aan dit nooit of hooguit enkele keren per jaar met een computer te doen.

3.2.4 De lespraktijk van de leerkrachten

Om in te schatten hoe de leerkrachten hun lessen aanpakken, peilde de vragenlijst onder meer naar de voertaal in de klas (Figuur 41). Leerkrachten Engels blijken zich vaker in het Engels uit te drukken in de klas dan de leerkrachten Frans in het Frans. Dit kan natuurlijk te maken hebben met het verschil in taalniveau van beide doelgroepen. Wanneer ze de hele klas toespreken, doen de meeste leerkrachten Engels (50% in Vlaanderen en 64% in de regio Brussel) dit naar eigen zeggen 'altijd' in de taal die onderwezen wordt, terwijl de leerkrachten Frans (drie kwart in Vlaanderen, twee derde in de regio Brussel) eerder 'meestal' antwoorden op dezelfde vraag. In de klas individueel met enkele leerlingen spreken gebeurt voor ongeveer een derde van de leerkrachten Engels 'altijd' en voor ongeveer de helft van de leerkrachten Engels 'meestal' in het Engels. De leerkrachten Frans in de eerste graad zeggen dat ze in dergelijke gevallen slechts 'meestal' (45% in Vlaanderen, 58% in de regio Brussel) tot 'af en toe' (37% in Vlaanderen, 24% in de regio Brussel) Frans spreken. Leerkrachten zijn sneller geneigd om over te schakelen op het Nederlands wanneer er in de klas gepraat wordt over zaken die niet gerelateerd zijn aan het lesverloop of wanneer er wordt gewezen op verschillen tussen de toetstaal en het Nederlands. De leerlingen bevestigen in hun vragenlijst deze antwoorden van de leerkrachten, zowel wat betreft het gebruik van de toetstaal bij het toespreken van de hele klas, als bij het toespreken van individuele leerlingen in de klas. In de beide situaties communiceren leerkrachten Frans volgens hun leerlingen iets minder in het Frans dan leerkrachten Engels in het Engels.

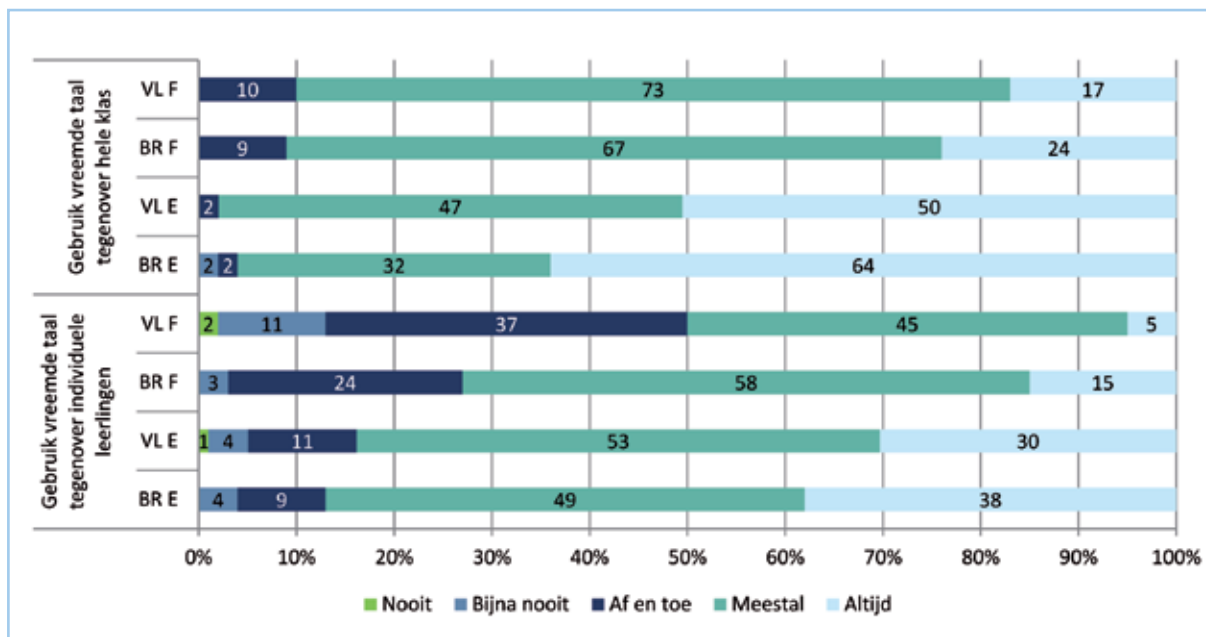
Niet alleen peilden de vragenlijsten naar het taalgebruik van de leerkracht, ook het taalgebruik van de leerlingen werd bevraagd (Figuur 42). De leerkrachten Engels rapporteren doorgaans dat hun leerlingen 'meestal' (ongeveer de helft) of 'altijd' (een vijfde) Engels spreken wanneer ze zich tot de leerkracht richten. De leerkrachten Frans kunnen minder vaak over hun leerlingen zeggen dat ze 'meestal' (26% in Vlaanderen en 42% in de regio Brussel) of 'altijd' (2% in Vlaanderen en 6%

in de regio Brussel) Frans spreken wanneer ze met de leerkracht praten tijdens de lessen Frans. Over het algemeen stellen de leerkrachten vast dat de leerlingen het minst vaak in de toetstaal communiceren wanneer ze in groepjes werken. In dat geval gebruikt minder dan de helft van de leerlingen de toetstaal 'meestal' of 'altijd' (samen gaande van 47 % voor het Engels, zowel in Vlaanderen als in de regio Brussel, tot 36% voor het Frans in de regio Brussel en slechts 19% voor het Frans in Vlaanderen). Opvallend is ook het kleine aandeel leerkrachten dat aangeeft dat de eigen leerlingen 'altijd' de toetstaal spreken tijdens hun taallessen.

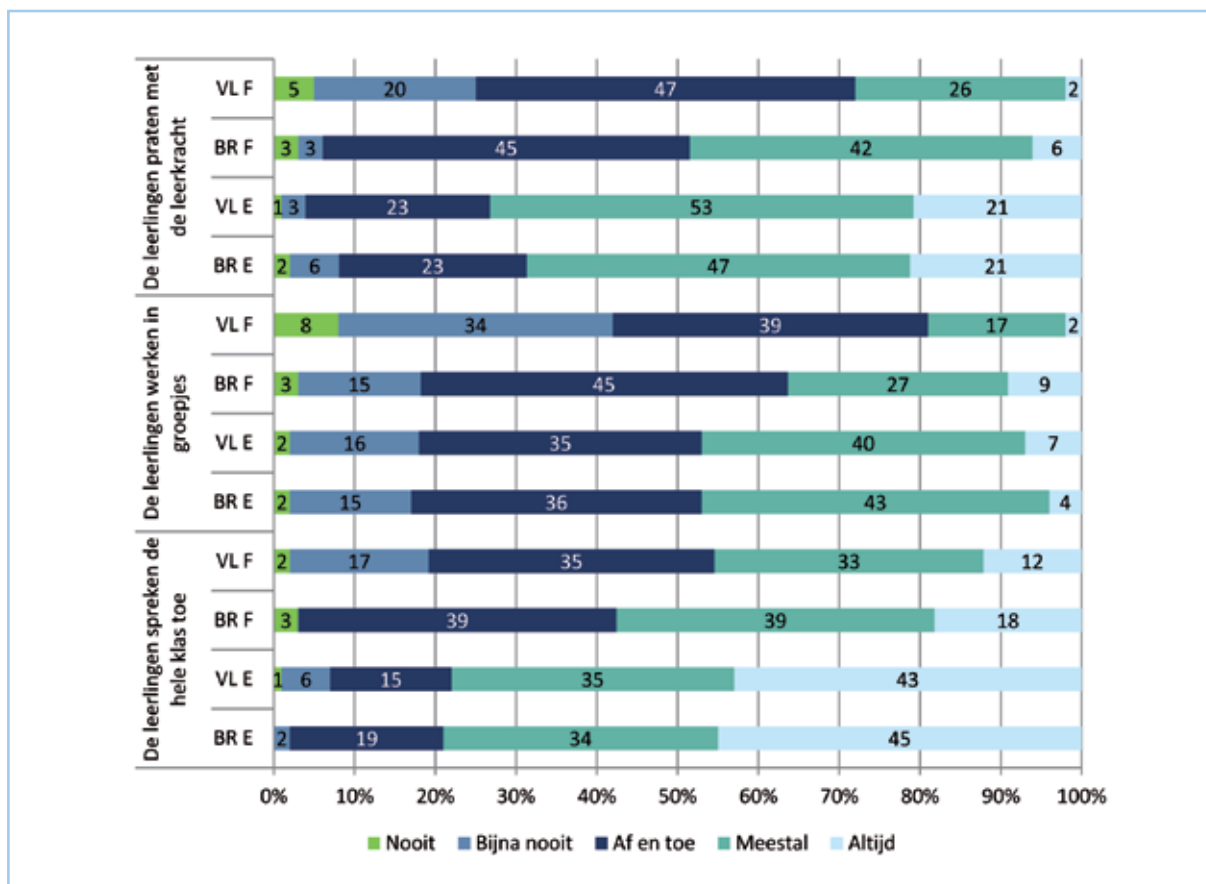
Ook hier bevestigen de antwoorden van de leerlingen het patroon dat naar voren komt uit de leerkrachtvragenlijst. De vierdejaars geven zelf ook vaker aan Engels te spreken tijdens de les dan dat de tweedejaars aangeven Frans te spreken. Opvallend is verder dat in de regio Brussel de leerlingen vaker rapporteren 'altijd' of 'gewoonlijk' Frans spreken dan in Vlaanderen. Zoals ook de leerkrachtvragenlijst aangeeft, geven de leerlingen toe het minst de toetstaal te spreken wanneer ze in groepjes werken.

Om de gebruikte werkvormen tijdens de toetstaallessen verder in kaart te brengen werd aan de leerkrachten gevraagd om voor een aantal werkvormen aan te geven hoe vaak ze gemiddeld voorkomen tijdens hun lessen. Wanneer leerlingen tijdens de les schriftelijke of mondelinge opdrachten krijgen werken ze meestal individueel. Dat is zo voor beide toetstalen, al wordt individueel werk nog vaker gerapporteerd voor het Frans dan voor het Engels: voor het Frans gebruikt 66% van de leerkrachten in Vlaanderen tot 82% in de regio Brussel deze werkvorm 'altijd' tot 'meestal', voor het Engels gaat het om 48% van de leerkrachten in Vlaanderen tot 51% in de regio Brussel. Andere werkvormen zoals groepswork of één leerling de hele klas laten toespreken, komen over het algemeen minder vaak voor. De werkvorm die het minst gehanteerd wordt, is die waarbij een groep leerlingen de hele klas toespreekt.

Figuur 41: Gebruik van de toetstaal door de leerkrachten



Figuur 42: Gebruik van de toetstaal door de leerlingen volgens de leerkrachten



Tot slot bracht de vragenlijst ook enkele huiswerkmerken in kaart. De meeste huistaken (voor beide toetstalen) blijken betrekking te hebben op grammatica en woordenschat. Zo geeft 84% van de leerkrachten Frans en 50% van de leerkrachten Engels (zowel in Vlaanderen als in de regio Brussel) minstens enkele keren per maand huiswerk dat gericht is op grammatica. Voor woordenschat is dat 87% voor het Frans en ruim 60% voor het Engels. Het minst vaak wordt een taak gegeven die verband houdt met literatuur en cultuur. Om-trent dit onderwerp geeft 59% van de leerkrachten Frans in Vlaanderen en 66% van de leerkrachten Frans in de regio Brussel slechts enkele keren per jaar tot nooit een taak, en voor het Engels geldt dat voor zowat de helft van de leerkrachten (52% in Vlaanderen en 47% in de regio Brussel).

De leerkrachten gaven ook aan met welke frequentie ze huistaken en voorbereidingen van hun leerlingen verwachten. De leerkrachten Frans in de eerste graad geven voor hun taalvak bedui-

dend vaker huiswerk en toetsen aan hun leerlingen dan de leerkrachten Engels in de tweede en derde graad. Zo geeft meer dan een vierde van de leerkrachten Frans (bijna) iedere les huiswerk of taken aan de leerlingen, ten opzichte van een tiende van de leerkrachten Engels. Bijna de helft van de leerkrachten Frans geeft (bijna) elke les een toets of beoordeelde opdracht aan de leerlingen, ten opzichte van 10% van de leerkrachten Engels. Bij deze vaststelling hoort ook de bevinding dat de leerkrachten Frans en Engels een andere kijk hebben op de tijd die hun leerlingen wekelijks zouden moeten spenderen aan studie en huiswerk voor hun vak. Het merendeel van de leerkrachten Frans schat dat de leerlingen hiervoor twee tot drie uur per week nodig hebben, ten opzichte van één tot twee uur per week voor het merendeel van de leerkrachten Engels. Daarnaast meent bijna een kwart van de leerkrachten Frans in Vlaanderen dat hun leerlingen zelfs meer dan drie uur tijd zouden moeten investeren in hun vak (ten opzichte van 4% voor het Engels in Vlaanderen).

3.2.5 Attitude van de leerkrachten ten opzichte van het onderwijzen van de toetstaal

De leerkrachten schetsten onder meer de evolutie die zij zien in de kennis die de Vlaamse jongeren hebben van hun taalvak. Hierover blijken de bevroegde leerkrachten van mening te verschillen afhankelijk van de taal die ze geven. De meerderheid van de leerkrachten Frans is het (eerder) oneens met de stelling dat de effectieve taalvaardigheid Frans van de leerlingen erop vooruit gaat. Dit is zowel het geval in Vlaanderen (72%) als in de regio Brussel (66%). Voor het Engels is de situatie omgekeerd. Zes van de tien leerkrachten zijn het (eerder) eens met de stelling dat de leerlingen het Engels steeds beter beheersen.

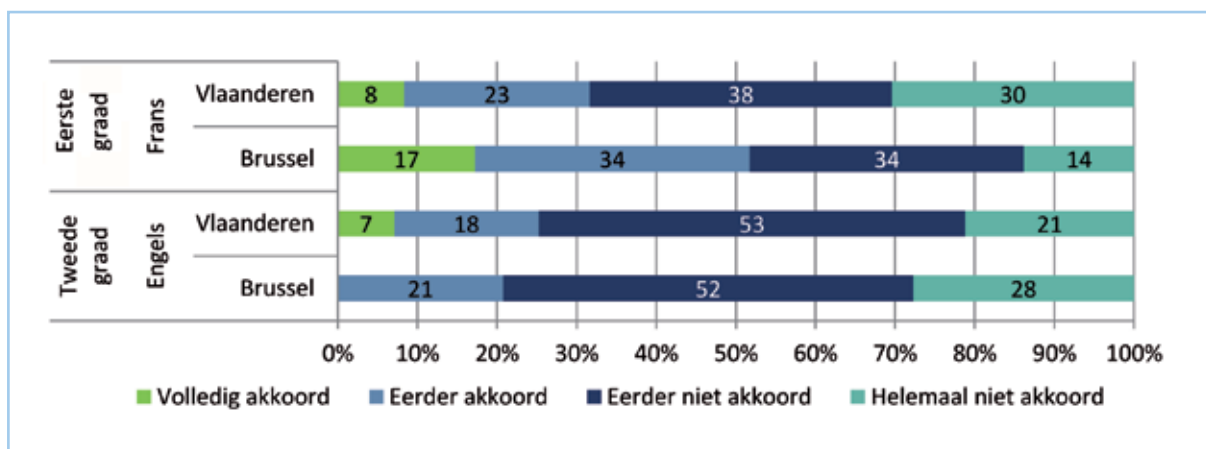
Een andere kwestie is of de leerkrachten hun leerlingen aanmoedigen om de toetstaal effectief te gebruiken buiten de school. Meer dan 80% van de leerkrachten antwoordde bevestigend op deze vraag. Spreekdurf is voor het gros van de leerkrachten ook belangrijker dan vormcorrectheid.

Ook met deze stelling is meer dan acht op de tien leerkrachten het helemaal of eerder eens, en er zijn amper leerkrachten (2%) die het er helemaal niet mee eens zijn. Onder de leerkrachten Frans in de regio Brussel zijn er evenwel meer leerkrachten (27%) het eerder niet eens met deze stelling dan voor het Frans in Vlaanderen of voor het Engels (telkens 16 tot 18%).

Leerkrachten zijn ook goed geplaatst om in te schatten welke aspecten van de taal die ze onderwijzen de grootste uitdaging vormen voor hun leerlingen. Uit hun antwoorden blijkt dat de beide groepen van taalleerkrachten de productieve vaardigheden (schrijven en spreken) en het leren van grammatica als moeilijker beschouwen dan de receptieve vaardigheden (luisteren en lezen) en het verwerven van woordenschat.

Hoewel de ESLC-toetsen los stonden van de Vlaamse eindtermen, vroegen we de leerkrachten ook om aan te geven wat zij vinden van de eindtermen voor hun vak (Figuur 43). Bijna drie kwart van de leerkrachten Engels (74%) is het 'oneens' of 'eerder oneens' met de stelling dat de eindtermen voor het Engels in de tweede graad te laag mikken. Het grootste deel van deze leerkrachten lijkt dus eerder tevreden met de huidige eindtermen of ziet geen heil in het stellen van hogere eisen aan de leerlingen. Voor het Frans zijn de meningen meer verdeeld. In Vlaanderen vindt het merendeel van de leerkrachten Frans (68%) ook dat de eindtermen voor de eerste graad (eerder) niet te laag mikken. In de regio Brussel daarentegen is de meerderheid van de leerkrachten Frans (51%) het wel (eerder) eens met de stelling dat de eindtermen te laag mikken. Van deze leerkrachten verklaart 17% zich er zelfs 'volledig akkoord'

Figuur 43: Mate waarin de leerkrachten akkoord gaan met de stelling dat de eindtermen te laag mikken



mee. Sommige leerkrachten Frans in de regio Brussel zouden dus liever hogere eisen stellen aan hun leerlingen.

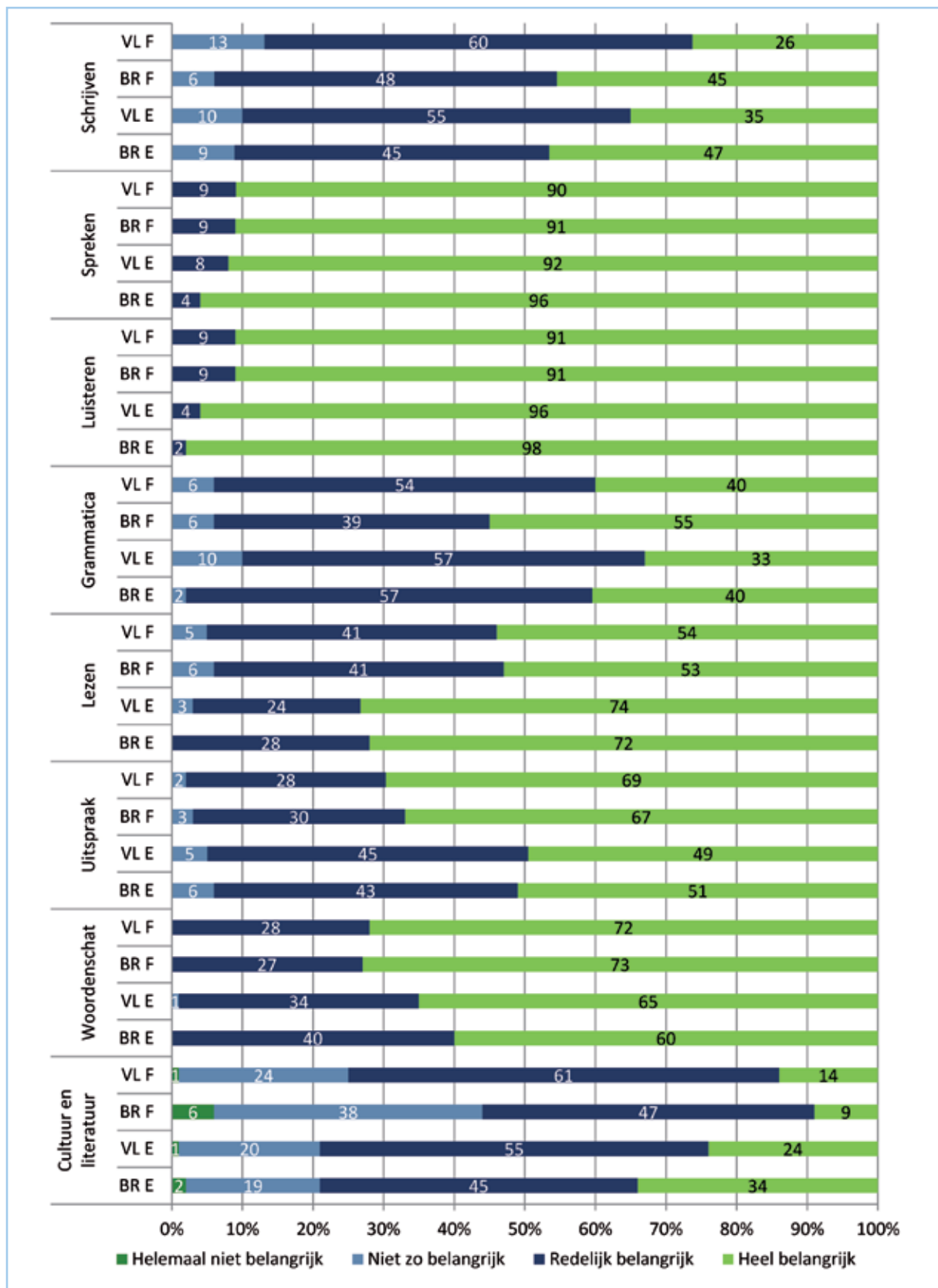
De leerkrachten konden in de vragenlijsten ook aangeven hoeveel belang ze hechten aan de verschillende vaardigheden en kennisdomeinen bij het onderwijzen van de toetstaal (Figuur 44). Globaal gezien beschouwen de leerkrachten Frans en Engels schrijfvaardigheid en kennis van cultuur en literatuur als minder belangrijk dan de andere vaardigheden en kennisdomeinen. Voor 28% onder hen is de kennis van cultuur en literatuur 'helemaal niet' of 'niet zo belangrijk' en voor 10% van de leerkrachten is schrijfvaardigheid 'niet zo belangrijk'. Spreken en schrijven vindt meer dan 90% van de leerkrachten daarentegen 'heel belangrijke' vaardigheden. Woordenschat is voor ongeveer 70% van de leerkrachten van beide toetstalen van groot belang. Grammatica wordt als 'redelijk belangrijk' beschouwd door de grootste groep leerkrachten van beide toetstalen (52%). Verder wordt het belang van een correcte uitspraak hoger ingeschat door de leerkrachten Frans in de eerste graad dan door de leerkrachten Engels in de tweede en derde graad (68% vindt dit 'heel belangrijk' ten opzichte van 50% voor het Engels) en vinden de leerkrachten Engels leesvaardigheid globaal gezien belangrijker dan de leerkrachten Frans (73% vindt dit 'heel belangrijk' ten opzichte van 54% voor het Frans).

De leerkrachten leggen dezelfde accenten wanneer hen gevraagd wordt hoe belangrijk de verschillende vaardigheden zijn voor het eindresultaat van de leerlingen.

Figuur 45 en Figuur 46 brengen per toetstaal in kaart hoeveel nadruk de leerkrachten relatief gezien leggen op de verschillende kennisdomeinen en vaardigheden, zowel binnen Vlaanderen als gemiddeld in de andere deelnemende landen en regio's. Ze bundelen de antwoorden die de leerkrachten gaven op de volgende vier vragen:

- (1) Hoe vaak komt elke vaardigheid of elk kennisdomein in de les aan bod? (gaande van 'zelden of nooit' tot '(bijna) elke les')
- (2) Hoe belangrijk vindt u het dat leerlingen de opgegeven vaardigheden en kennisdomeinen leren? (gaande van 'helemaal niet belangrijk' tot 'heel belangrijk')
- (3) Hoe vaak krijgen de leerlingen voor elke vaardigheid of elk kennisdomein een taak of huiswerk opgegeven? (gaande van 'zelden of nooit' tot '(bijna) elke les')
- (4) Hoe belangrijk zijn de vaardigheden en kennisdomeinen bij het bepalen van de eindbeoordeling van de leerlingen? (gaande van 'helemaal niet belangrijk' tot 'heel belangrijk')

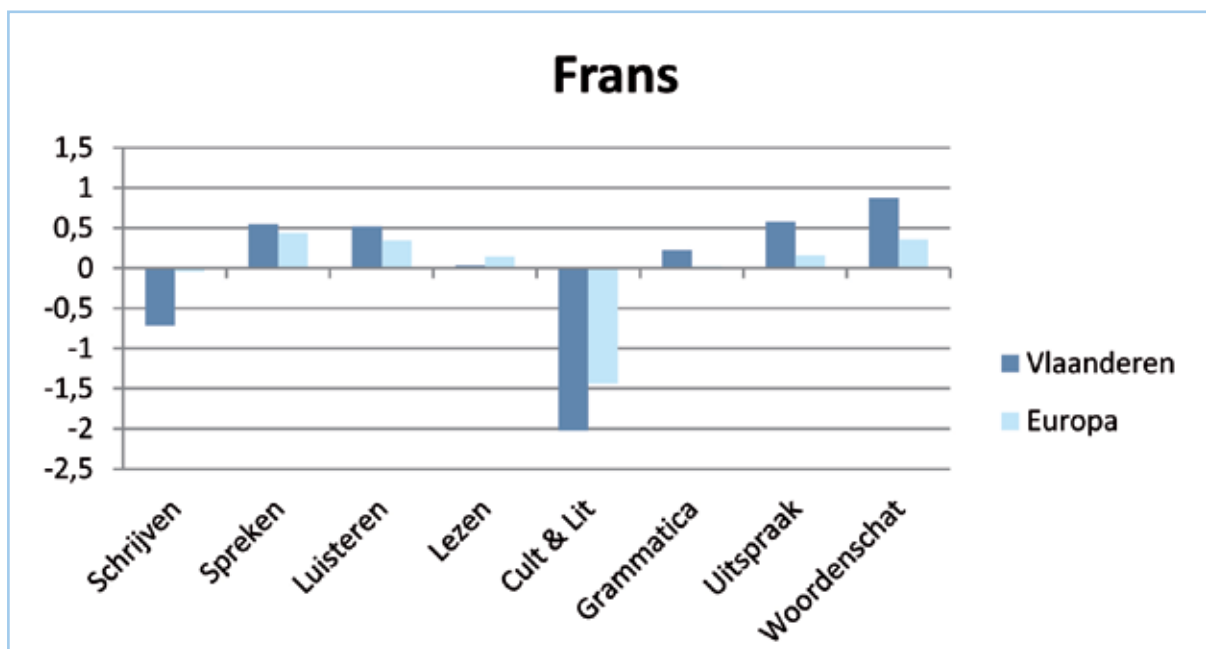
Figuur 44: Belang van de vaardigheden en kennisdomeinen volgens de leerkrachten



Met betrekking tot het Frans in Vlaanderen wordt in verhouding de meeste aandacht besteed aan woordenschat, gevolgd door uitspraak, spreek- en luistervaardigheid (Figuur 45). Ook grammatica en lezen komen in Vlaanderen iets meer dan de andere kennisdomeinen en vaardigheden aan bod. Het aandeel van schrijfvaardigheid is dan weer kleiner dan dat van de andere kennisdomeinen en vaardigheden in Vlaanderen, net als dat van cultuur en literatuur, waaraan de minste aandacht wordt besteed. Om deze resultaten goed te kunnen interpreteren, werden de internationale antwoorden voor het Frans erbij gehaald. De resultaten voor Vlaanderen blijken overeen te komen met die voor de andere deelnemende landen en regio's, in die zin dat aan dezelfde componenten meer dan wel minder aandacht dan gemiddeld wordt besteed. Opvallend is wel dat elders in Europa, in tegenstelling tot Vlaanderen, het aandeel van spreekvaardigheid gemiddeld het grootst is, gevolgd door woordenschat en luisteren, en dat het relatieve aandeel van uitspraak in de andere deelnemende landen en regio's veel kleiner is dan in Vlaanderen, al krijgt het wel nog steeds meer

aandacht dan gemiddeld. Merk ook op dat de absolute verschillen in bestede aandacht tussen de componenten heel wat minder uitgesproken zijn in de overige deelnemende landen en regio's dan in Vlaanderen. Zo komen zowel in Vlaanderen als elders schrijfvaardigheid en cultuur en literatuur minder aan bod dan gemiddeld, maar in Vlaanderen is dit nog een stuk minder dan het Europese gemiddelde. Omgekeerd krijgen woordenschat en uitspraak overall meer aandacht dan gemiddeld, maar in Vlaanderen hebben ze een nog groter relatief aandeel dan in de andere deelnemende landen en regio's. Deze grotere spreiding van de resultaten in Vlaanderen heeft wellicht te maken met de leeftijd en het al bereikte niveau van de getoetste leerlingen voor het Frans, die in Vlaanderen doorgaans gemiddeld twee jaar jonger waren dan in de andere landen: het is niet onlogisch dat bij jongere taalleerders relatief meer aandacht wordt besteed aan componenten als woordenschat, uitspraak en grammatica en heel wat minder aandacht aan cultuur en literatuur.

Figuur 45: Relatief belang van de vaardigheden en kennisdomeinen volgens de leerkrachten Frans

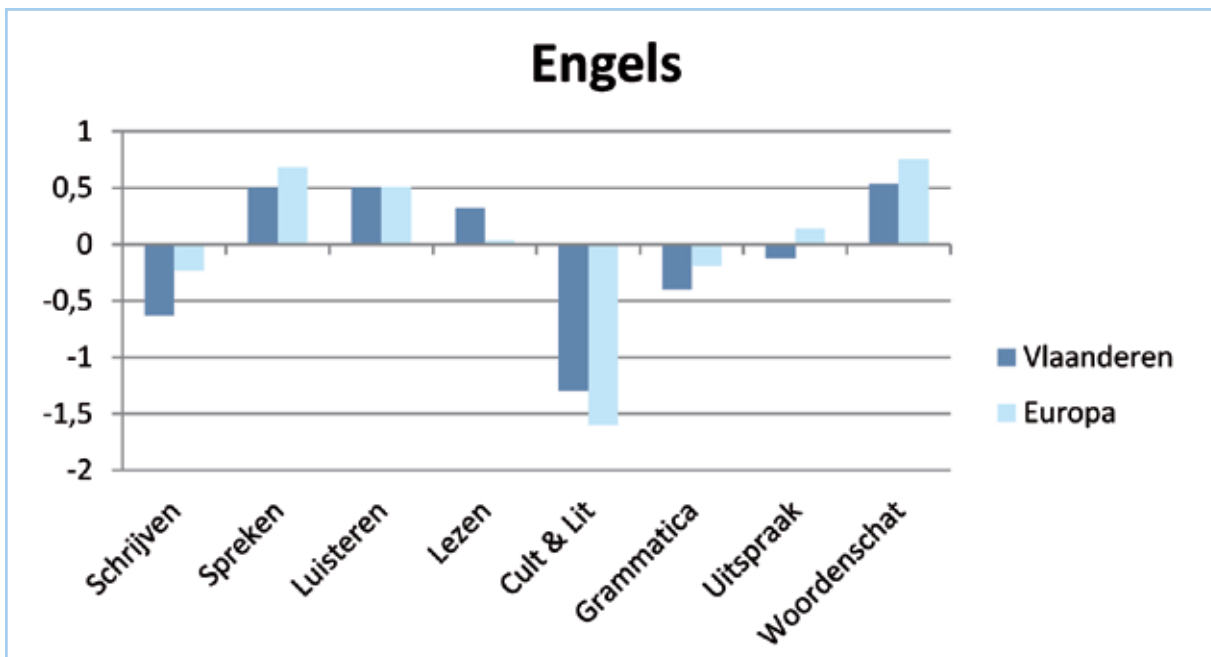


Figuur 46 toont dat de leerkrachten Engels in Vlaanderen in verhouding de meeste aandacht besteden aan het verwerven van woordenschat, gevolgd door de spreek- en luistervaardigheid (op een gedeelde tweede plaats) en leesvaardigheid. Het aandeel van schrijfvaardigheid is dan weer opvallend klein. Ook uitspraak en grammatica komen voor het Engels minder dan de andere kennisdomeinen en vaardigheden aan bod. Het kleine relatieve aandeel van deze laatste component staat daarbij in schril contrast met dat van het kennisdomein woordenschat. Ten slotte valt op dat ook hier veruit de minste aandacht wordt besteed aan cultuur en literatuur. Voor het Engels werden deze Vlaamse resultaten eveneens in een internationaal perspectief geplaatst en daaruit blijkt dat ze meestal in lijn liggen met die voor de andere deelnemende landen en regio's. Daar is het relatieve aandeel van woordenschat ook het grootst en krijgen spreek-, luister- en leesvaardigheid eveneens meer aandacht dan gemiddeld. Ook in de andere deelnemende landen en regio's komen schrijven, grammatica en cultuur en literatuur minder dan gemiddeld aan bod (met de minste aandacht voor de laatste component). Opvallend is wel dat in Vlaanderen aan uitspraak eerder minder aandacht dan aan de andere componenten wordt besteed, terwijl dit in de andere deelnemende landen en regio's eerder iets meer dan gemiddeld is.

Voor het Engels is het grootste absolute verschil tussen het aandeel van een vaardigheid of kenniscomponent in Vlaanderen en in de andere deelnemende landen en regio's er achtereenvolgens voor schrijven, cultuur en literatuur, en lezen: aan schrijven wordt in Vlaanderen gemiddeld minder aandacht besteed dan in de andere deelnemende landen en regio's, terwijl het relatieve aandeel van lezen en cultuur en literatuur bij ons net groter is dan elders.

Een vergelijking van de Vlaamse resultaten voor het Engels en het Frans in Vlaanderen leert dat voor beide talen woordenschat en spreek-, luister- en leesvaardigheid het meest aandacht krijgen, terwijl schrijfvaardigheid en cultuur en literatuur relatief weinig aan bod komen. De grootste absolute verschillen tussen beide talen zijn er op het vlak van cultuur, literatuur, uitspraak en grammatica. Een grondige vergelijking tussen beide talen is echter niet aangewezen. Wellicht ten overvloede moeten we er immers op wijzen dat voor het Engels leerkrachten in de tweede en de derde graad meewerkten aan het onderzoek terwijl voor het Frans leerkrachten in de eerste graad de vragenlijst beantwoordden. De verschillen qua leeftijd en taalniveau van hun leerlingen en de andere eindtermen of ontwikkelingsdoelen die behaald moeten worden, spelen zonder twijfel een grote rol in de gegeven antwoorden.

Figuur 46: Relatief belang van de vaardigheden en kennisdomeinen volgens de leerkrachten Engels



3.2.6 Attitude van de leerkrachten ten opzichte van het vreemdetalenonderwijs in het algemeen

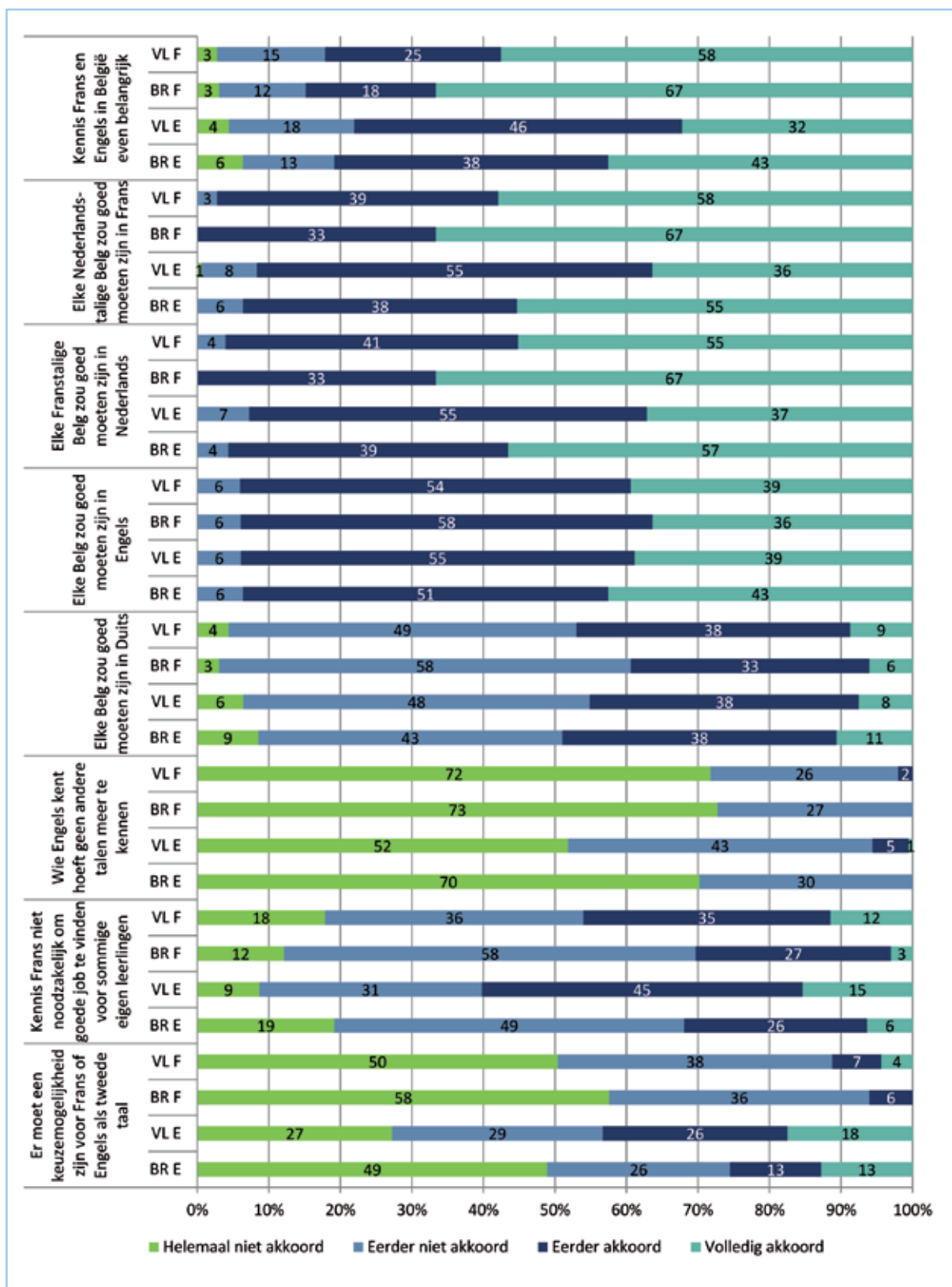
Als laatste peilden enkele vragen naar de mening van de leerkrachten over het vreemdetalenonderwijs en vreemde talen in het algemeen. Zo goed als alle leerkrachten uit Vlaanderen en de regio Brussel zijn het (eerder) oneens met de stelling 'Wie Engels kent, hoeft geen andere talen meer te kennen'. De meerderheid van de leerkrachten is er ook (eerder) geen voorstander van om de leerlingen in Vlaanderen te laten kiezen tussen het Frans en het Engels als tweede taal. Hier vertonen de leerkrachten Frans en Engels echter wel een verschil in attitude. Van de leerkrachten Frans is 94% in de regio Brussel en 88% in Vlaanderen (eerder) tegen deze keuzemogelijkheid. Voor het Engels is 75% van de leerkrachten uit de regio Brussel (eerder) tegen, tegenover slechts 56% van de leerkrachten uit Vlaanderen. Van de overige leerkrachten Engels uit Vlaanderen is 26% eerder voor en is 18% zelfs uitgesproken voor het geven van een keuzemogelijkheid.

Verder is ongeveer 70% van de leerkrachten Frans en Engels in de regio Brussel van mening dat alle leerlingen Frans moeten kennen om een goede job te vinden. In Vlaanderen ligt dit percentage lager: iets meer dan de helft van de leerkrachten Frans deelt dezelfde mening, net als 40% van de leerkrachten Engels. De meeste leerkrachten Engels in Vlaanderen (60%) vinden bijgevolg dat de kennis

van het Frans voor sommige van hun leerlingen (eerder) niet noodzakelijk is om een goede job te vinden. Verder oordeelt de overgrote meerderheid van alle leerkrachten dat elke Nederlandstalige Belg (eerder) goed Frans zou moeten kunnen en elke Franstalige Belg (eerder) goed Nederlands. Beiden zouden ook (eerder) goed Engels moeten kunnen. Acht op tien leerkrachten vindt de kennis van het Frans in België even belangrijk als de kennis van het Engels. Ten opzichte van het Duits zijn de meningen meer verdeeld. Iets minder dan de helft van de leerkrachten (ongeveer 45%) oordeelt dat elke Belg ook deze taal (eerder) goed zou moeten beheersen.

Ten slotte werd aan de leerkrachten gevraagd of ze vinden dat ze leerlingen hebben die meer nood hebben aan het verbeteren van hun kennis van het Nederlands dan aan het leren van een vreemde taal. Opvallend is dat telkens meer dan de helft van alle leerkrachten (eerder) akkoord gaat met deze stelling. De Brusselse leerkrachten zijn het er nog beduidend vaker (85% voor het Frans en 74% voor het Engels) mee eens dan de Vlaamse leerkrachten (59% voor het Frans en 55% voor het Engels), wat vermoedelijk samengaat met de bevinding dat de leerlingen in de regio Brussel minder vaak het Nederlands als moedertaal hebben.

Figuur 47: Attitude van de leerkrachten ten opzichte van vreemde talen in de Belgische context



3.3 Het schoolbeleid

3.3.1 Het schoolbeleid met betrekking tot talen

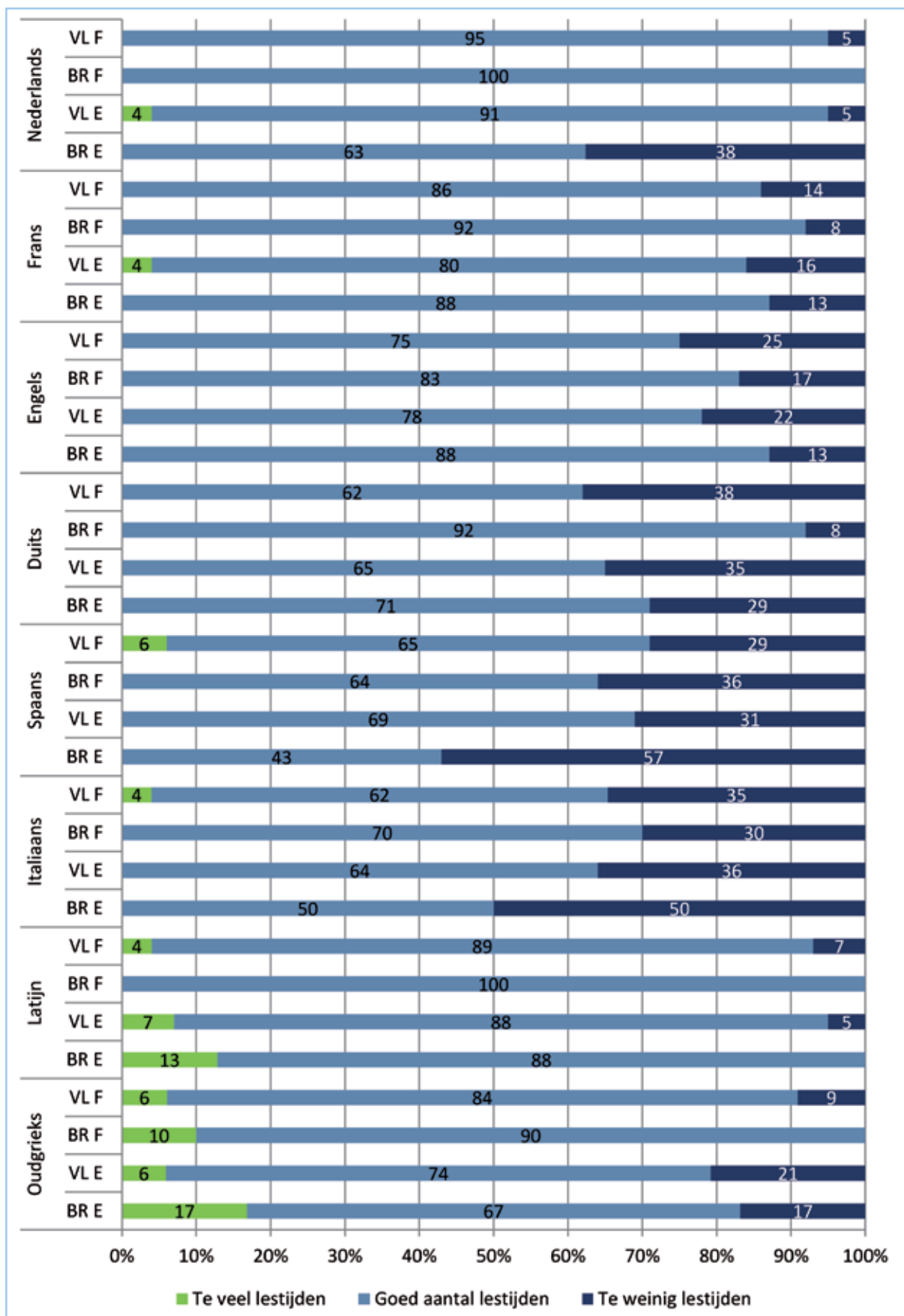
Aan de schoolhoofden werd gevraagd hoeveel procent van een voltijds ambt in hun school besteed wordt aan de ontwikkeling van een taalbeleid. In de meeste scholen blijkt dit 10% tot 30% te zijn, waarbij scholen in de regio Brussel doorgaans meer tijd besteden aan het taalbeleid dan in Vlaanderen. Zo geeft 32% van de Brusselse schoolhoofden aan dat in hun school 50% tot 80% van een voltijds ambt wordt gewijd aan het taalbeleid, terwijl dat voor Vlaanderen maar voor 4% van de scholen het geval is.

Het onderzoek bracht ook het talenaanbod in de deelnemende scholen in kaart. Naast het Nederlands, het Frans, het Engels, het Duits, het Latijn en het Oudgrieks, blijken sommige scholen ook lessen Spaans of Italiaans aan te bieden binnen het officiële curriculum (het vaste lessenpakket). Wat betreft de vrije ruimte in het curriculum, geeft de helft van de directeurs in scholen die deelnamen met vierdejaarsleerlingen in de regio Brussel aan dat deze aan talen wordt besteed. In de andere groepen (de scholen die deelnamen met vierdejaarsleerlingen in Vlaanderen en de scholen die deelnamen met tweedejaarsleerlingen) is dit telkens ongeveer 30%. Wanneer de vrije ruimte binnen het curriculum in de school aan talen wordt toegekend, dan gaat de keuze eerder uit

naar extra uren Frans, Engels en Duits en in een mindere mate naar extra uren Spaans. Wanneer er op school een extracurriculair talenaanbod is, dan worden deze lestijden meestal besteed aan het Spaans en het Duits en in mindere mate aan het Italiaans.

Figuur 48 toont dat minstens 75% van de schoolhoofden – over beide leerjaren en beide regio's heen – aangeeft dat ze tevreden zijn met het huidige aantal uren voor Frans en Engels in het officiële curriculum. Wel zou ongeveer 40% van de directeurs van de Brusselse scholen waarvan vierdejaarsleerlingen deelnamen het aanbod Nederlands liever uitgebreid zien (tegenover 13% tot 20% in de scholen in Vlaanderen en in de Brusselse scholen die deelnamen met tweedejaarsleerlingen). Een wens om het aanbod Frans en Engels uit te breiden wordt vaker uitgesproken in de scholen in Vlaanderen dan in de regio Brussel. Ruim een derde van alle schoolhoofden is het eens met de stelling dat er in het officiële curriculum te weinig ruimte is voor het Spaans, het Italiaans en het Duits. Voor de schoolhoofden in de regio Brussel die hebben deelgenomen voor het Engels is dit zelfs 57% wanneer het gaat over het Spaans en 50% voor het Italiaans.

Figuur 48: Verdeling van de scholen volgens de mening van de schoolhoofden over het talenaanbod binnen het officiële curriculum



3.3.2 Het schoolbeleid met betrekking tot de getoetste taal

Uit de respons van de schoolhoofden blijkt dat voor het vak Frans doorgaans meer extra lestijden georganiseerd worden voor leerlingen met een achterstand dan voor het vak Engels. Dit is met name het geval in de regio Brussel, waar 73% van de scholen extra lestijden Frans aanbiedt (tegenover gemiddeld 50% van de scholen in Vlaanderen). Voor het Engels bieden de scholen in Vlaanderen (27%) vaker extra lestijden aan dan de scholen in de regio Brussel (16%).

Om lessen Frans of Engels aan te bieden moeten er uiteraard leerkrachten beschikbaar zijn, en dat blijkt niet altijd vanzelfsprekend te zijn. Een grote groep schoolhoofden heeft de voorbije vijf jaar veel moeite gehad om vacatures in te vullen of om vervangers te vinden voor afwezige leraren Frans en Engels (gemiddeld 70% in beide regio's). Voor het Frans was dit naar verluidt nog moeilijker dan voor het Engels en in de regio Brussel was dit voor beide talen moeilijker dan in Vlaanderen. Voor het Frans signaleert 92% van de Brusselse schoolhoofden dat zij veel moeite gehad hebben om een vacature in te vullen (tegenover 71% van de Vlaamse schoolhoofden), voor het Engels is dat 71% in de regio Brussel tegenover 42% in Vlaanderen.

3.3.3 Beschikbare leermiddelen

De meerderheid van de schoolhoofden (83%) meldt dat hun school beschikt over ICT voor het aanleren van talen. In de vragenlijst kwamen in dat verband de volgende categorieën aan bod: een multimedia-talenlabo met specifieke software voor talenonderwijs, software of toegang tot websites specifiek ontworpen voor het leren van talen, intern ontwikkelde software of hulpmiddelen voor het onderwijzen en het (aan)leren van talen en software voor taalevaluatie. Aangezien een leraar-pc en een internetverbinding tegenwoordig in zowat elke school voorhanden zijn, hoeft het niet te verbazen dat de beschikbaarheid van 'toegang

Een laatste vraag peilde bij de leerkrachten naar de mate waarin ze samenwerken met elkaar. Het merendeel van alle leerkrachten geeft aan dat er bij hen op school voor de toetstaal (eerder) geen sprake is van een actieve horizontale vakgroepwerking (binnen een graad) of actieve verticale vakgroepwerking (tussen de graden). Voor het Frans blijkt er nog minder te worden samengewerkt door de taalcollega's dan voor het Engels. Meer dan 90% van alle leerkrachten Frans geeft aan dat er geen actieve samenwerking is binnen hun graad, tegenover drie kwart van alle leerkrachten Engels, en gemiddeld 73% stelt dat er geen actieve samenwerking is tussen de graden onderling, tegenover 58% van alle leerkrachten Engels. Dat wil echter niet zeggen dat de leerkrachten er steeds alleen voor staan aangezien leerkrachten ook op andere manieren ondersteund kunnen worden. In zo goed als alle scholen bestaat er bijvoorbeeld een mentorprogramma voor beginnende leerkrachten (96%). Een mentorprogramma voor (bijna) alle leerkrachten is zeldzamer en komt bij benadering slechts in 22% van alle scholen voor.

tot websites specifiek ontworpen voor het leren van talen' het vaakst bevestigd werd. Meer dan de helft van de scholen (55%) beschikt overigens over meer dan 200 computers voor educatieve doeleinden. Gemiddeld 16% beschikt over 101 tot 200 pc's, gemiddeld 13% bezit 51 tot 100 computers en 16% heeft er maximaal 50 ter beschikking. Opvallend is dat 15% van de schoolhoofden van de scholen die hebben deelgenomen voor het Frans in de regio Brussel zegt over maximaal 25 computers te beschikken tegenover gemiddeld 2% in de andere drie groepen van scholen.

4 De Vlaamse toetsresultaten



4.1 De Vlaamse resultaten in internationaal perspectief

De brochure 'Vlaamse vreemdetalenkennis in Europees perspectief: Balans van het ESLC-onderzoek' bevat een uitgebreide beschrijving van hoe de resultaten van de jongeren in het Vlaamse onderwijs zich verhouden tot de resultaten van de leerlingen die deelnamen in andere Europese landen of taalgemeenschappen.

Samenvattend kunnen we stellen dat de Vlaamse jongeren voor het Frans in de middenmoot scoren. De Portugese, de Griekse en de Engelse leerlingen behalen voor elke vaardigheid een lagere gemiddelde score dan de Vlaamse, terwijl de leerlingen uit de Duitstalige Gemeenschap gemiddeld hoger scoren voor elke vaardigheid. De deelnemers uit Spanje behalen een significant betere lees- en schrijfscore dan de Vlaamse leerlingen, maar hun gemiddelde luistervaardigheid verschilt niet beduidend van die van de Vlaamse jongeren. Bij deze vergelijking is echter voorzichtigheid geboden aangezien de getoetste leerlingen uit de deelnemende landen verschillen wat betreft hun leeftijd en de duur en de intensiteit van de lessen Frans die ze al hebben gekregen. De Vlaamse leerlingen vallen meer bepaald op doordat ze tot de jongste groep deelnemers behoren en doordat

ze relatief laat starten met het leren van vreemde talen. Daarentegen is het Frans de 'eerste vreemde taal' in de Vlaamse en de Duitstalige gemeenschap van België, terwijl het Frans in de overige deelnemende landen pas de 'tweede vreemde taal' is.

Voor het Engels doen de Vlaamse jongeren het erg goed. Dat het Engels voor hen de tweede vreemde taal is terwijl het voor de andere deelnemers buiten België de eerste vreemde taal is, maakt het resultaat des te positiever. Concreet doet geen enkel deelnemend land het voor lezen en luistervaardigheid significant beter dan de Vlaamse Gemeenschap: Vlaanderen deelt voor deze receptieve vaardigheden de eerste plaats met Zweden en Malta. Voor schrijfvaardigheid moet Vlaanderen de Zweedse en de Maltese jongeren laten voorgaan en blijken de Estse jongeren een score te halen die niet significant verschilt van die van Vlaanderen. De overige 11 landen of taalgemeenschappen behalen voor schrijfvaardigheid beduidend lagere scores dan de Vlaamse jongeren.

4.2 Verdeling van de leerlingen over de ERK-niveaus

AANDACHTSPUNTEN BIJ DEZE RESULTATEN

Figuren: De figuren in dit hoofdstuk geven voor het Frans en voor het Engels telkens het percentage leerlingen weer per ERK-niveau. De resultaten zijn opgesplitst per vaardigheid (luisteren, lezen en schrijven) en per regio (de resultaten van de representatieve steekproef Vlaanderen versus de resultaten van alle leerlingen uit de regio Brussel). Ook in dit hoofdstuk omvat het resultaat van 'Vlaanderen' dus enkele scholen uit de regio Brussel. Enkel het resultaat voor 'Vlaanderen' werd opgenomen in het internationale eindrapport van ESLC en in de eerder uitgegeven ESLC-brochure. Merk bij deze figuren op dat de categorie B2 ook leerlingen kan bevatten die niveau C1 of C2 halen. Ook hoeft het niveau pre-A1 niet noodzakelijk te betekenen dat de leerlingen nog helemaal niets geleerd hebben; het wil enkel zeggen dat de leerlingen nog niet voldoende hoog scoorden om op niveau A1 geplaatst te worden.

Geen indicatie van significantie verschillen: Merk op dat deze figuren toelaten om de verdeling over de ERK-niveaus onder de loep te nemen, maar dat ze niet weergeven of de verschillen tussen verschillende deelgroepen significant zijn. Aan die informatie is een andere sectie van deze brochure gewijd (zie 4.3.2 Waarmee hangen de prestatieverschillen samen?).

Vergelijkbaarheid Frans en Engels: Een rechtstreekse vergelijking van de resultaten voor het Engels met de resultaten voor het Frans is niet aangewezen. De getoetste leerlingen verschillen immers wat betreft hun gemiddelde leeftijd (doorgaans 13 jaar voor het Frans en 15 jaar voor het Engels). Ook het gemiddelde aantal uren instructie dat de leerlingen in totaal al hebben gekregen om de getoetste taal te leren, verschilt.

4.2.1 Algemene resultaten per vaardigheid

4.2.1.1 De resultaten voor het Frans

Een eerste vaststelling voor het Frans (Figuur 49) is dat de verschillen tussen de vaardigheden (wat betreft het aandeel leerlingen dat een bepaald ERK-niveau haalt) betrekkelijk klein zijn. Voor lezen blijken de leerlingen in Vlaanderen het minst vaak onder niveau A1 te eindigen en halen ze het vaakst het hoogste niveau: een tiende van de leerlingen in Vlaanderen is leesvaardig op niveau B2 of hoger (waar dat voor luisteren en schrijven respectievelijk 5% en 6% is), en slechts 12% behaalt niveau A1 nog niet (waar dat voor luisteren en schrijven respectievelijk 17% en 20% is). Uit deze cijfers blijkt ook dat schrijfvaardigheid in Vlaanderen de vaardigheid is waarvoor de leerlingen het vaakst onder niveau A1 geplaatst worden. In de regio Brussel is lezen ook de vaardigheid waarvoor leerlingen het vaakst minimaal niveau B2 bereiken (39% tegenover 36% voor luisteren en 30% voor schrijven), maar daar blijkt lezen ook de vaardigheid te zijn waarvoor leerlingen het vaakst het niveau A1 niet overstijgen (25% behaalt pre-A1 of A1 tegenover 22% voor luisteren

en 20% voor schrijven). Hoe dan ook blijken ook in Brussel de verschillen tussen de vaardigheden erg beperkt te blijven.

Wat betreft de regionale verschillen verbaast het niet dat de leerlingen in de regio Brussel voor het Frans veel vaker de hogere niveaus behalen dan de leerlingen in Vlaanderen (maar merk wederom op dat de score voor Vlaanderen ook al resultaten van enkele scholen uit de regio Brussel bevat). Zo behaalt voor luistervaardigheid 62% van de leerlingen in de regio Brussel minstens niveau B1 tegenover slechts 20% van de leerlingen in Vlaanderen. Door de kleine verschillen tussen de vaardigheden is deze verhouding voor schrijven en luisteren erg gelijkaardig (respectievelijk 61% tegenover 24% en 60% tegenover 22%). Omgekeerd worden de lagere niveaus vaker behaald door de leerlingen in Vlaanderen dan door de leerlingen in de regio Brussel. In Vlaanderen zit voor luistervaardigheid bijvoorbeeld een grote groep leerlingen op niveau A1 (41% tegenover 18% in de regio Brussel) en behaalt een beduidende groep van de leerlingen dat niveau nog

niet (17% tegenover 4% in de regio Brussel). Ook voor lezen en schrijven behaalt meer dan de helft van de leerlingen (respectievelijk 57% en 56%) het niveau A2 nog niet terwijl dat in de regio Brussel een veel minder grote proportie leerlingen is (25% voor lezen en 20% voor schrijven). Zoals verderop zal blijken, zijn de regionale verschillen zo groot dat er voor het Frans sprake is van een significant verschil voor elke vaardigheid (zie 4.3.2 Waarmee hangen de prestatieverschillen samen?).

De vaststelling dat meer dan de helft van de leerlingen in Vlaanderen hoogstens niveau A1 haalt voor het Frans, kan verbazen omdat de meeste onder hen al meer dan drie schooljaren lessen Frans hebben gekregen. Een vaak geciteerde schatting is immers dat de gemiddelde leerling 160 tot 200 uren les moet krijgen om niveau A2 te behalen⁷, en vermoedelijk komen de meeste deelnemende leerlingen al ongeveer aan dat totale aantal uren.

4.2.1.2 De resultaten voor het Engels

De resultaten voor het Engels (Figuur 50) zijn opmerkelijk goed, gezien de status van het Engels als 'tweede vreemde taal' (na het Frans) in Vlaanderen en de vaststelling dat de meeste leerlingen nog maar tweeënhalf jaar lessen Engels hebben gehad. Respectievelijk 87%, 80% en 72% van de leerlingen in Vlaanderen behaalt de B-niveaus voor luisteren, lezen en schrijven, wat concreet wil zeggen dat ze het Engels onafhankelijk kunnen gebruiken en dat sommigen onder hen mogelijk al in de categorie van vaardige taalgebruikers vallen.

Om niveau B1 te halen, schat ALTE dat er ongeveer 350 tot 400 uren begeleide studie nodig is. Stijgen naar niveau B2 zou gemiddeld gemiddeld 500 tot 600 uur vereisen.

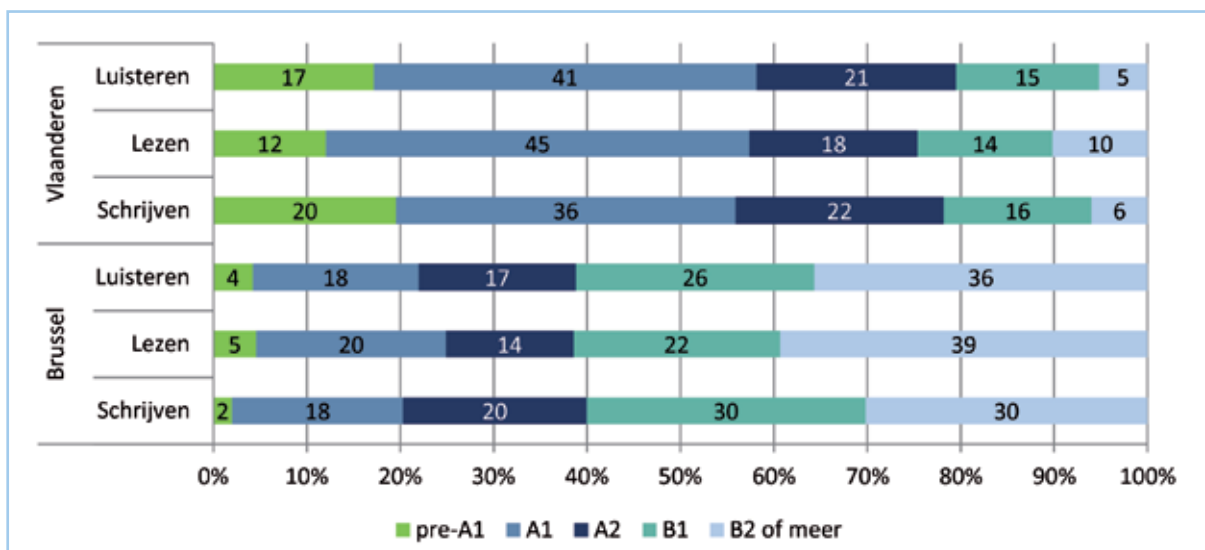
Voor het Engels zien we wel een verschil tussen de verschillende vaardigheden: zowel in Vlaanderen

als specifiek in de regio Brussel doen de leerlingen het aanzienlijk beter voor luisteren en lezen dan voor schrijven. Voor de eerste twee (receptieve) vaardigheden behaalt de grootste groep leerlingen in beide regio's ERK-niveau B2 (68% in Vlaanderen en 52% in de regio Brussel). Voor schrijven is dat ERK-niveau B1 (56% in Vlaanderen en 50% in de regio Brussel). Voor het Engels behalen de leerlingen in Vlaanderen over het algemeen (iets) vaker de hoge niveaus dan de leerlingen in de regio Brussel; in beide regio's zijn er alleszins zo goed als geen leerlingen die niveau A1 nog niet halen. Het verschil tussen de vaardigheden voor het Engels is mogelijk te verklaren door het buitenschools contact dat de leerlingen hebben met de taal. Het Engels is alomtegenwoordig in het dagelijkse leven van de leerlingen, en door te surfen op het internet, naar de radio te luisteren of naar de film te gaan, oefenen ze onbewust hun receptieve vaardigheden. Om hun productieve taalvaardigheid naar hetzelfde niveau te tillen is echter meer inspanning nodig. Ook de vaststelling dat de leerkrachten naar eigen zeggen minder aandacht besteden aan schrijfvaardigheid dan aan de andere vaardigheden en aan de kennisdomeinen (zie 3.2.5 Attitude van de leerkrachten ten opzichte van het onderwijzen van de toetstaal), kan meespelen in de lagere scores voor schrijven in vergelijking met lezen en luisteren.

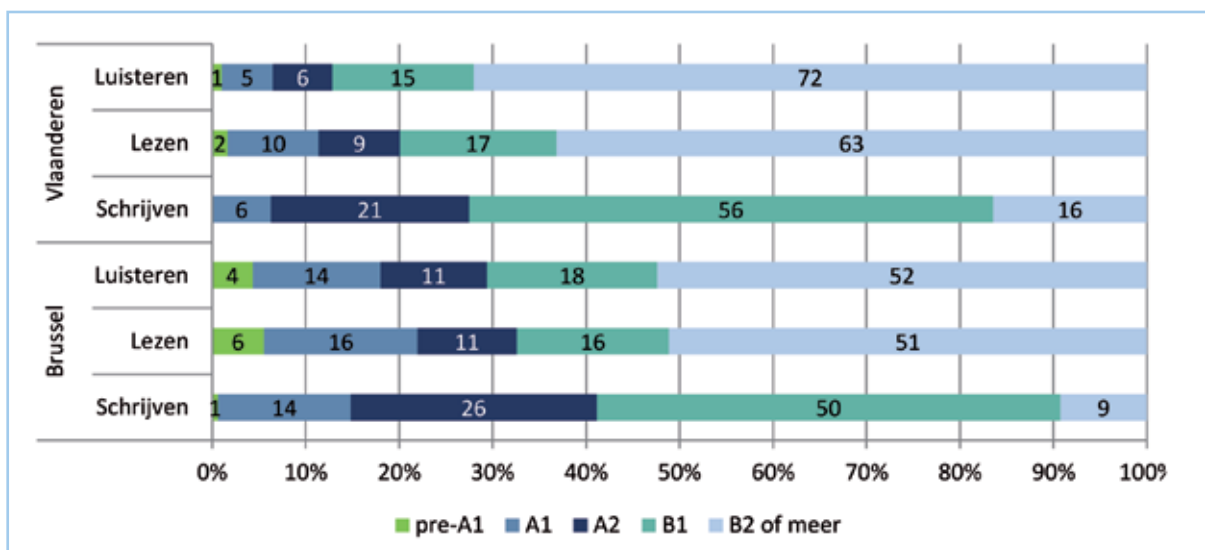
Voor het Engels zijn de regionale verschillen dan weer minder groot. Enkel voor luistervaardigheid blijkt er een significant minder hogere score te zijn voor de leerlingen in de regio Brussel dan in Vlaanderen (zie 4.3.2 Waarmee hangen de prestatieverschillen samen?). Voor luisteren behaalt 87% van de leerlingen in Vlaanderen minstens niveau B1 terwijl dat in de regio Brussel 70% is, en in Vlaanderen behaalt 6% niveau A2 nog niet terwijl dat in de regio Brussel 18% is.

⁷ Tagliante, C. (2005). *L'évaluation et le cadre européen commun*. Paris: CLE International.

Figuur 49: Percentage leerlingen per ERK-niveau voor het Frans (luisteren, lezen en schrijven) in Vlaanderen en in de regio Brussel



Figuur 50: Percentage leerlingen per ERK-niveau voor het Engels (luisteren, lezen en schrijven) in Vlaanderen en in de regio Brussel



4.2.2 De resultaten voor schrijfvaardigheid per deelaspect

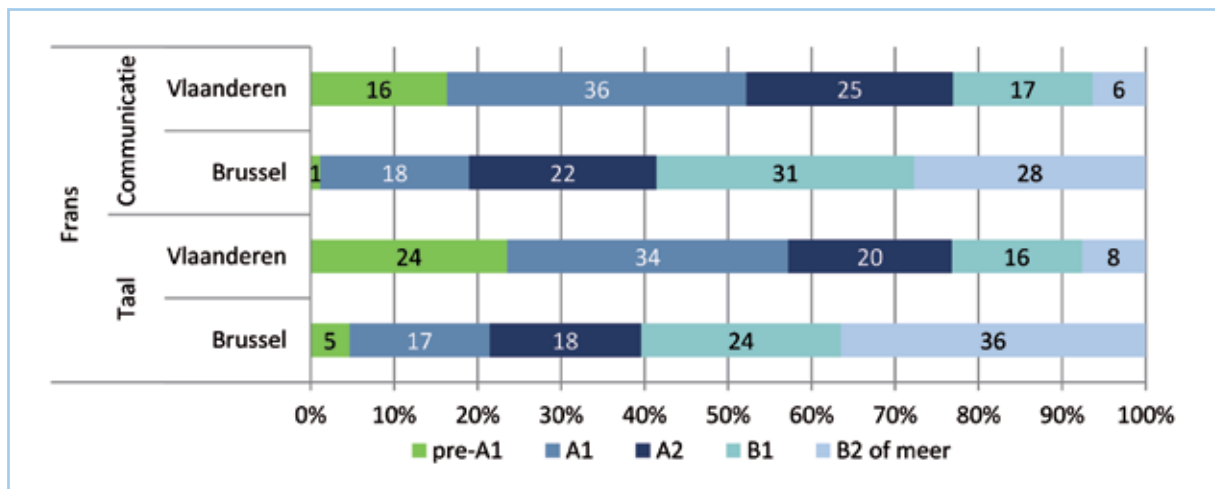
De ESLC-schrijftoetsen kregen eerst een beoordeling voor twee deelaspecten, namelijk het communicatieve doel en de taal, vooraleer ze globaal beoordeeld werden (zie ook 2.2.2.1 De schrijftoetsen). De score voor het communicatieve doel werd bepaald door de volledigheid van de gevraagde boodschap in het schrijfproduct en de mate waarin de stijl aangepast was aan het tekstdoel en de ontvanger. De scoring van de taal omvatte een beoordeling van de woordenschat, de grammatica, de taalstructuren en de tekstcohesie.

Uit Figuur 51 blijkt dat voor het Frans de scores voor taal ongeveer gelijk zijn aan de scores voor communicatie. Het verschil in het aandeel leerlingen dat niveau B1 of hoger haalt voor taal en het aandeel leerlingen dat dit niveau haalt voor communicatie, is kleiner dan 1% in Vlaanderen en kleiner dan 2% in de regio Brussel. Figuur 52 toont echter aan dat de Engelse schrijfproducten wat betreft de taal vaker onder de B-niveaus blijven dan op het vlak van communicatie. Voor communicatie wordt door ongeveer 12% meer

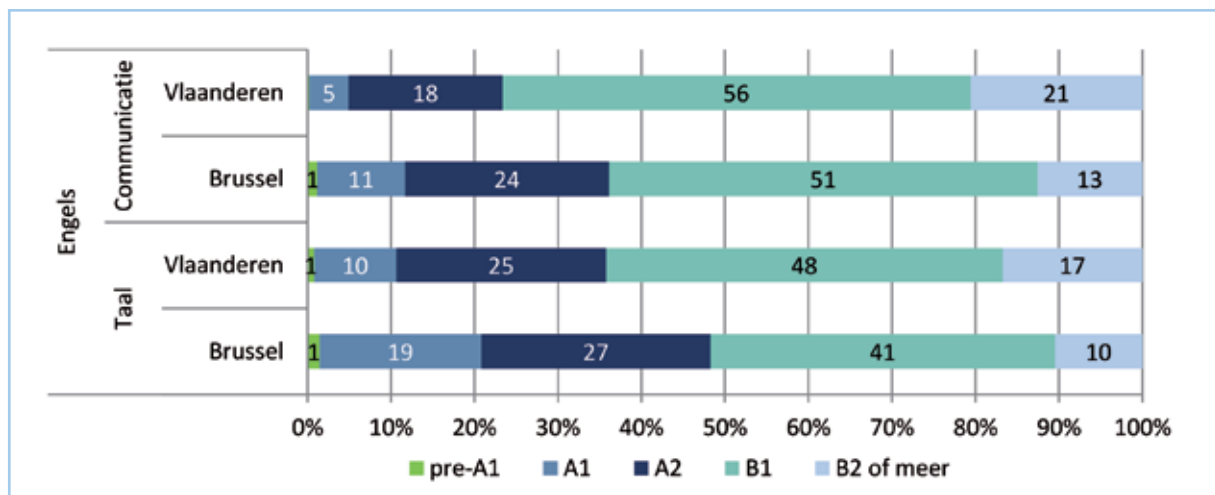
leerlingen minimaal niveau B1 gehaald dan voor taal, zowel in Vlaanderen als specifiek in de regio Brussel. De leerlingen in het Vlaamse onderwijs lijken het voor het Engels dus wat moeilijker te hebben met vormcorrectheid maar ze slagen er wel al iets sneller in om hun boodschap begrijpelijk en in een gepaste stijl over te brengen. Ook deze vaststelling kan gerelateerd zijn aan de grote hoe-

veelheid niet-formele leerkansen voor het Engels: mogelijk verwerven de leerlingen via deze weg heel wat bouwblokken waarmee ze aan de slag kunnen om verschillende boodschappen over te brengen, maar pikken ze al doende niet steeds de correcte schrijfwijze of werkwoordsvervoeging op. De ESLC-data staan echter niet toe om deze hypothese verder te onderzoeken.

Figuur 51: Percentage leerlingen per ERK-niveau voor Franse schrijfvaardigheid, uitgesplitst naar taal en communicatie



Figuur 52: Percentage leerlingen per ERK-niveau voor Engelse schrijfvaardigheid, uitgesplitst naar taal en communicatie



4.2.3 Resultaten van verschillende deelgroepen

AANDACHTSPUNT BIJ DE FIGUREN

Grootte van de vermelde groep: Wanneer geen of onvoldoende (minder dan tien) leerlingen hebben deelgenomen per categorie wordt een grijze balk weergegeven naast deze categorie. Dit doet zich voor bij de verdeling per optiegroep of onderwijsvorm (bijvoorbeeld voor het Engels bij kso in de regio Brussel) en bij de verdeling van de leerlingen over de ERK-niveaus op basis van thuistaal (bijvoorbeeld voor de leerlingen die thuis uitsluitend Engels spreken).

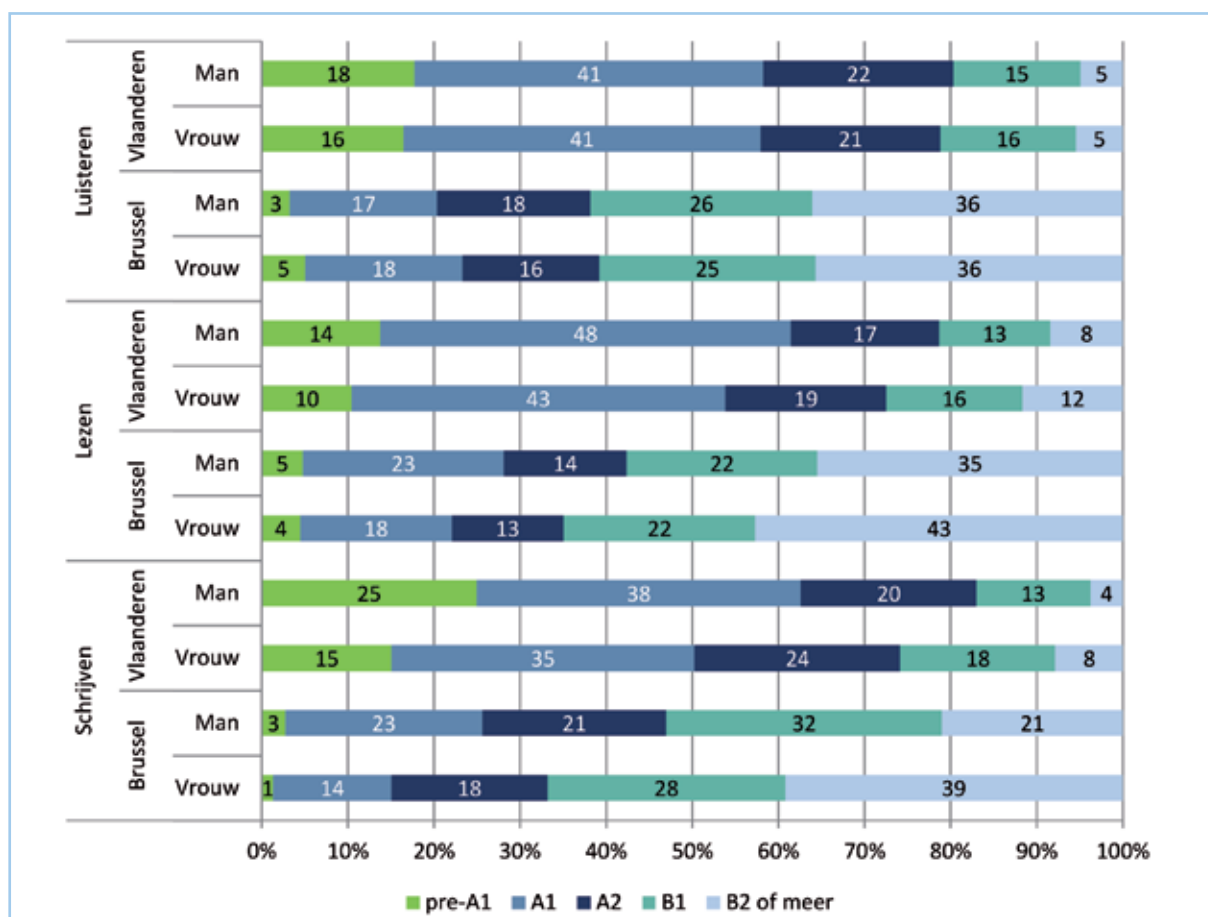
4.2.3.1 Verdeling volgens geslacht

De internationale ESLC-resultaten wijzen uit dat meisjes het voor het Frans vaak beter doen dan jongens, maar dat de verschillen tussen jongens en meisjes beide kanten kunnen uitgaan voor het Engels, afhankelijk van het deelnemende land. In het Vlaamse onderwijs blijkt de gemiddelde taalvaardigheid van de meisjes niet significant af te wijken van die van de jongens, behalve voor Frans schrijven (Figuur 53). Dat er verder geen significante verschillen in de gemiddelde score

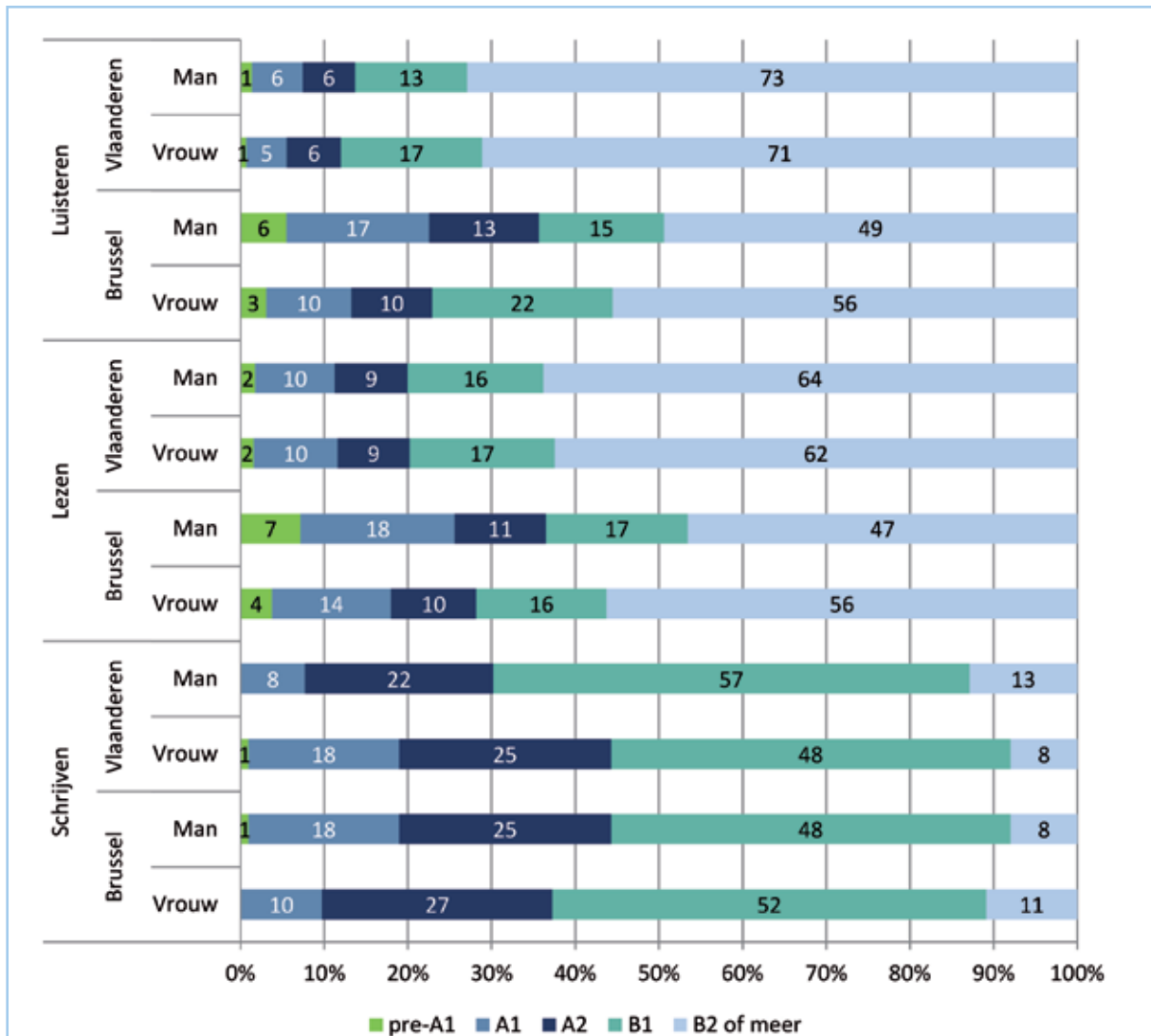
zijn, wil echter niet zeggen dat in Vlaanderen de verdeling over de ERK-niveaus helemaal gelijk loopt tussen beide geslachten.

Behalve voor luistervaardigheid in de regio Brussel behalen meer meisjes dan jongens minimaal niveau B1 voor het Frans, terwijl de jongens in de meerderheid zijn op de laagste ERK-niveaus. Dit verschil valt vooral op in de resultaten voor schrijfvaardigheid. Voor deze vaardigheid behaalt bijvoorbeeld 25% van de jongens in Vlaanderen nog geen niveau A1 (tegenover 15% van de meisjes),

Figuur 53: Percentage leerlingen per ERK-niveau per geslacht voor het Frans (luisteren, lezen en schrijven) in Vlaanderen en in de regio Brussel



Figuur 54: Percentage leerlingen per ERK-niveau per geslacht voor het Engels (luisteren, lezen en schrijven) in Vlaanderen en in de regio Brussel



en behaalt 21% van de jongens in Brussel niveau B2 (tegenover 39% van de meisjes).

Voor het Engels (Figuur 54) halen de meisjes in de regio Brussel vaker de hogere niveaus dan de jongens. In Vlaanderen blijkt het voordeel voor de meisjes voor lees- en luistervaardigheid kleiner te zijn dan in Brussel en zijn het voor schrijfvaardigheid de jongens die niet vaker dan de meisjes minimaal niveau B1 behalen.

4.2.3.2 Verdeling volgens optiegroep of onderwijsvorm

In Figuur 55 zijn de leerlingen van het tweede jaar verdeeld over de verschillende ERK-niveaus volgens de stroom waarin ze les volgen. In Figuur 56 worden de resultaten verder opgedeeld in optiegroepen. We onderscheiden Klassieke Talen,

Moderne Wetenschappen, technische opties en B-stroom. De scores van de leerlingen in het Steineronderwijs en het proeftuinonderwijs worden niet apart weergegeven in Figuur 56 gezien hun kleine aantal.

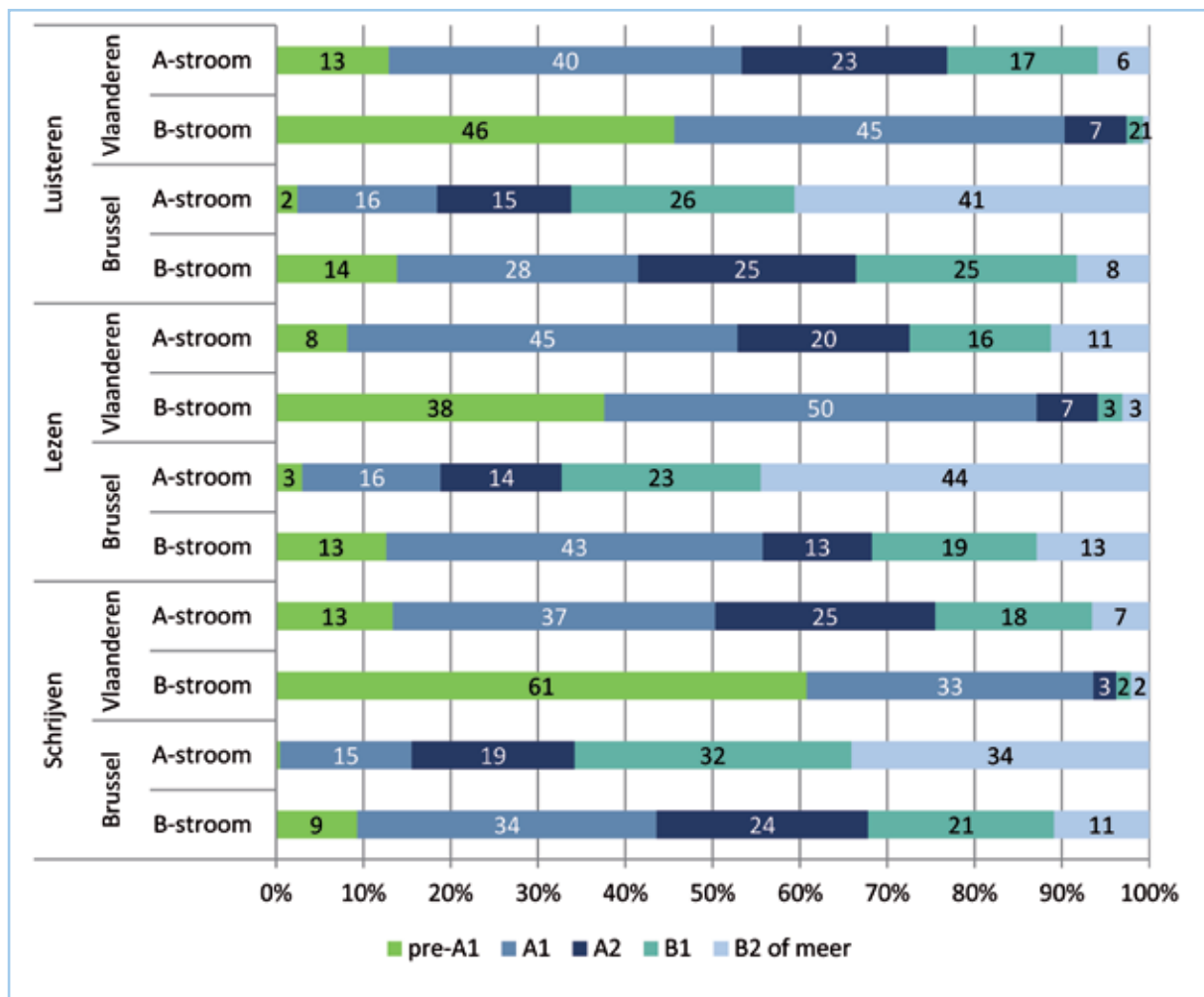
Niet geheel onverwacht blijken er beduidende verschillen te bestaan tussen de verschillende optiegroepen. Zo bevindt in Vlaanderen bijna de helft van de leerlingen uit de B-stroom zich nog op niveau pre-A1 (46%) voor luisteren, tegenover ongeveer een kwart van de leerlingen uit de technische opties, slechts 8% van de leerlingen uit Moderne Wetenschappen en slechts 4% van de leerlingen uit Klassieke Talen. Omgekeerd telt de optiegroep Klassieke Talen in Vlaanderen voor luisteren ook de meeste leerlingen op niveau B2 (10%) en telt de B-stroom het kleinste aantal leer-

lingen op dat niveau (1%). De resultaten van de leerlingen in de regio Brussel liggen in dezelfde lijn. Of de verschillen tussen de optiegroepen significant zijn, wordt verder besproken in 4.3.2.2 Leerlingkenmerken.

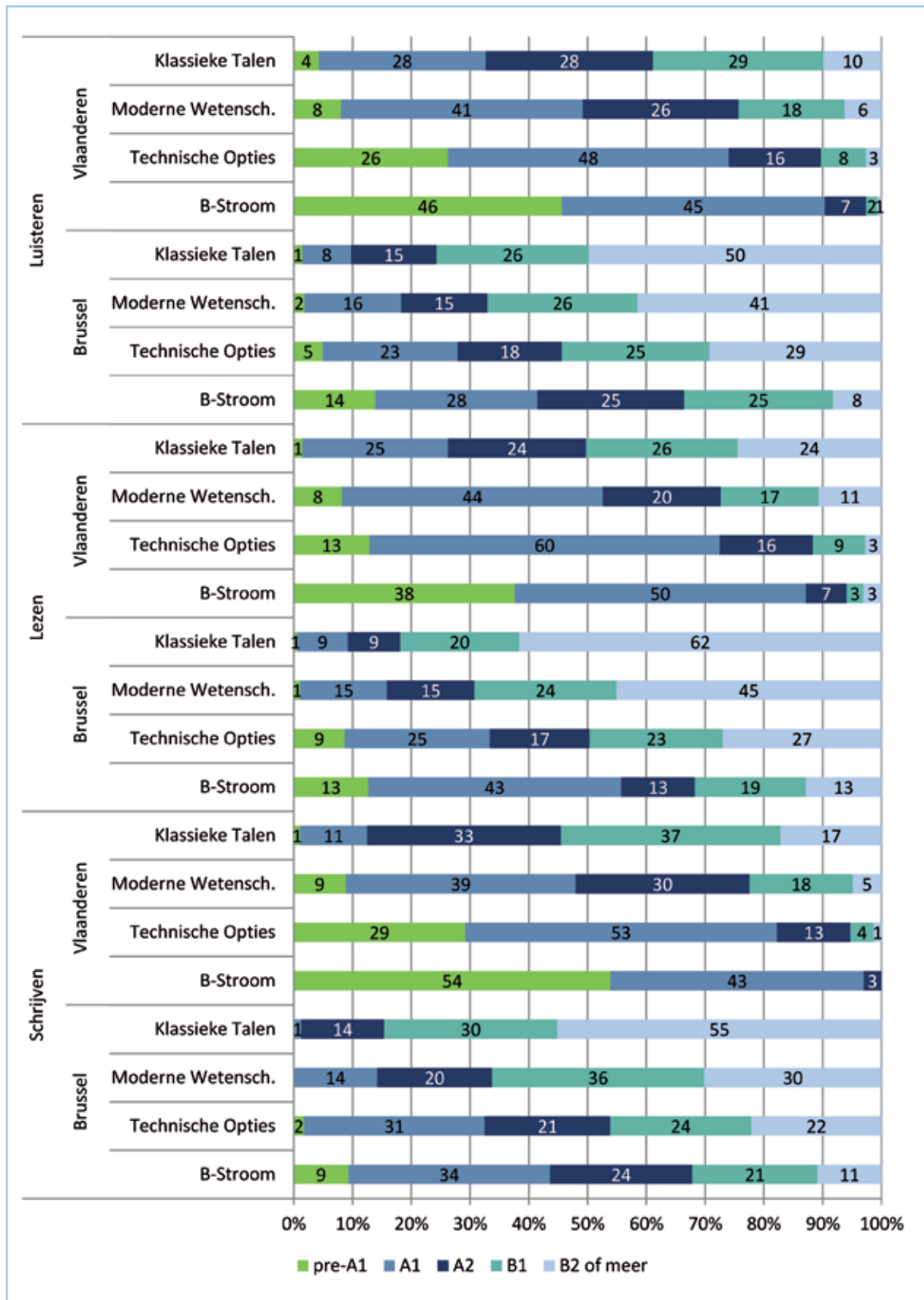
De resultaten voor het Engels zijn in Figuur 57 opgedeeld per onderwijsvorm. Op de laagste ERK-niveaus vinden we meer bso- en minder aso-leerlingen terug terwijl dat op de hoogste niveaus net omgekeerd is. De bso-leerlingen sluiten de dans, zowel globaal binnen Vlaanderen als specifiek in de regio Brussel, en over alle getoetste vaardigheden heen. Ook blijken de leerlingen in

Vlaanderen het per onderwijsvorm vaak wat beter te doen dan de leerlingen in de regio Brussel. Voor Engels lezen, bijvoorbeeld, wordt niveau B2 behaald door 82% van de Vlaamse aso-leerlingen tegenover 76% van de leerlingen uit het aso in de regio Brussel, 43% van de Vlaamse tso-leerlingen tegenover 34% van de Brusselse tso-leerlingen, en 15% van de Vlaamse bso-leerlingen tegenover 0% in het Brusselse bso. Verderop worden de resultaten verder opgedeeld in meer specifieke groepen en wordt aangegeven of de verschillen tussen deze groepen significant zijn (zie 4.3.2.2 Leerlingkenmerken).

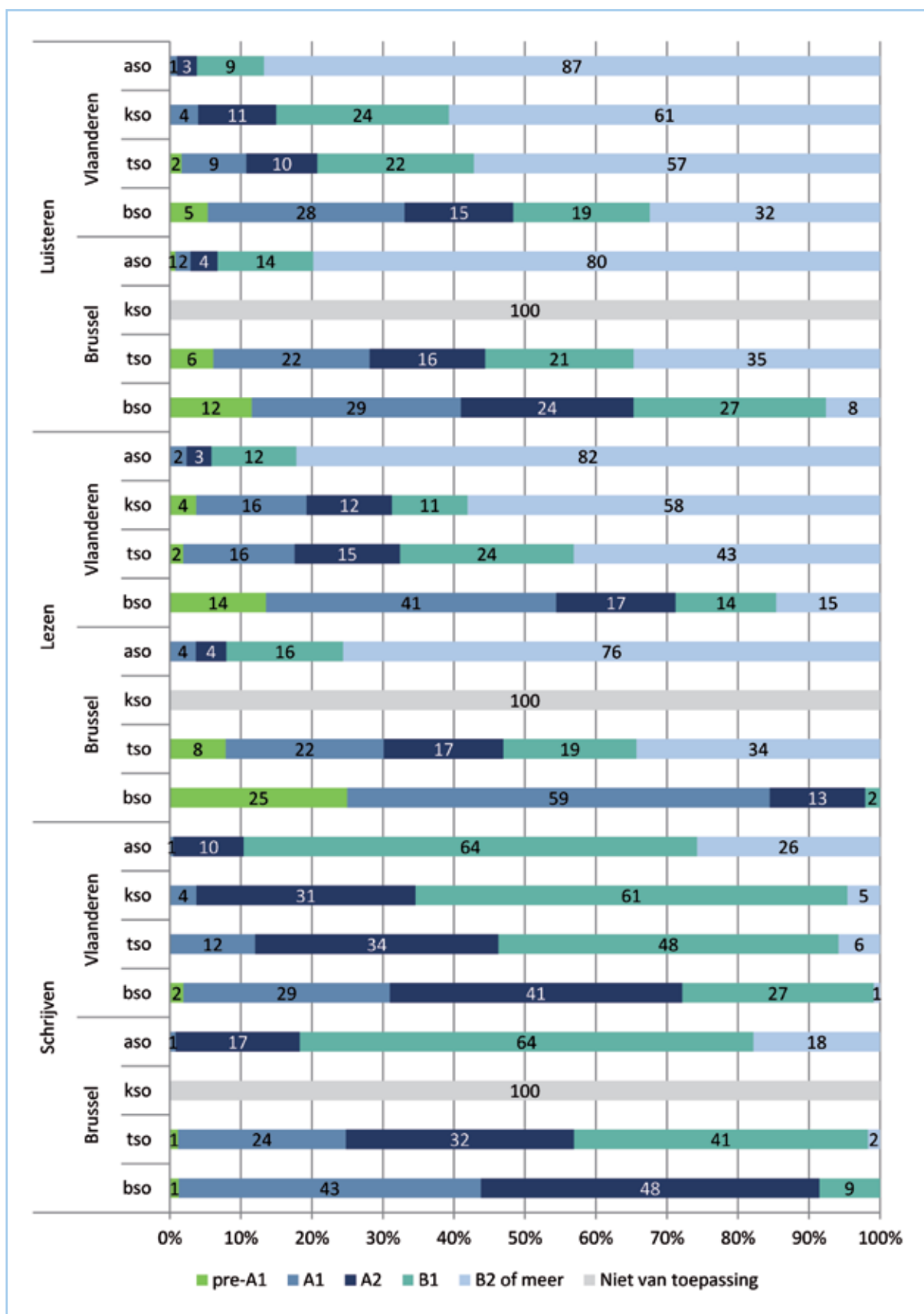
Figuur 55: Percentage leerlingen per ERK-niveau per stroom voor het Frans (luisteren, lezen en schrijven) in Vlaanderen en in de regio Brussel



Figuur 56: Percentage leerlingen per ERK-niveau per optiegroep voor het Frans (luisteren, lezen en schrijven) in Vlaanderen en in de regio Brussel



Figuur 57: Percentage leerlingen per ERK-niveau per onderwijsvorm voor het Engels (luisteren, lezen en schrijven) in Vlaanderen en in de regio Brussel

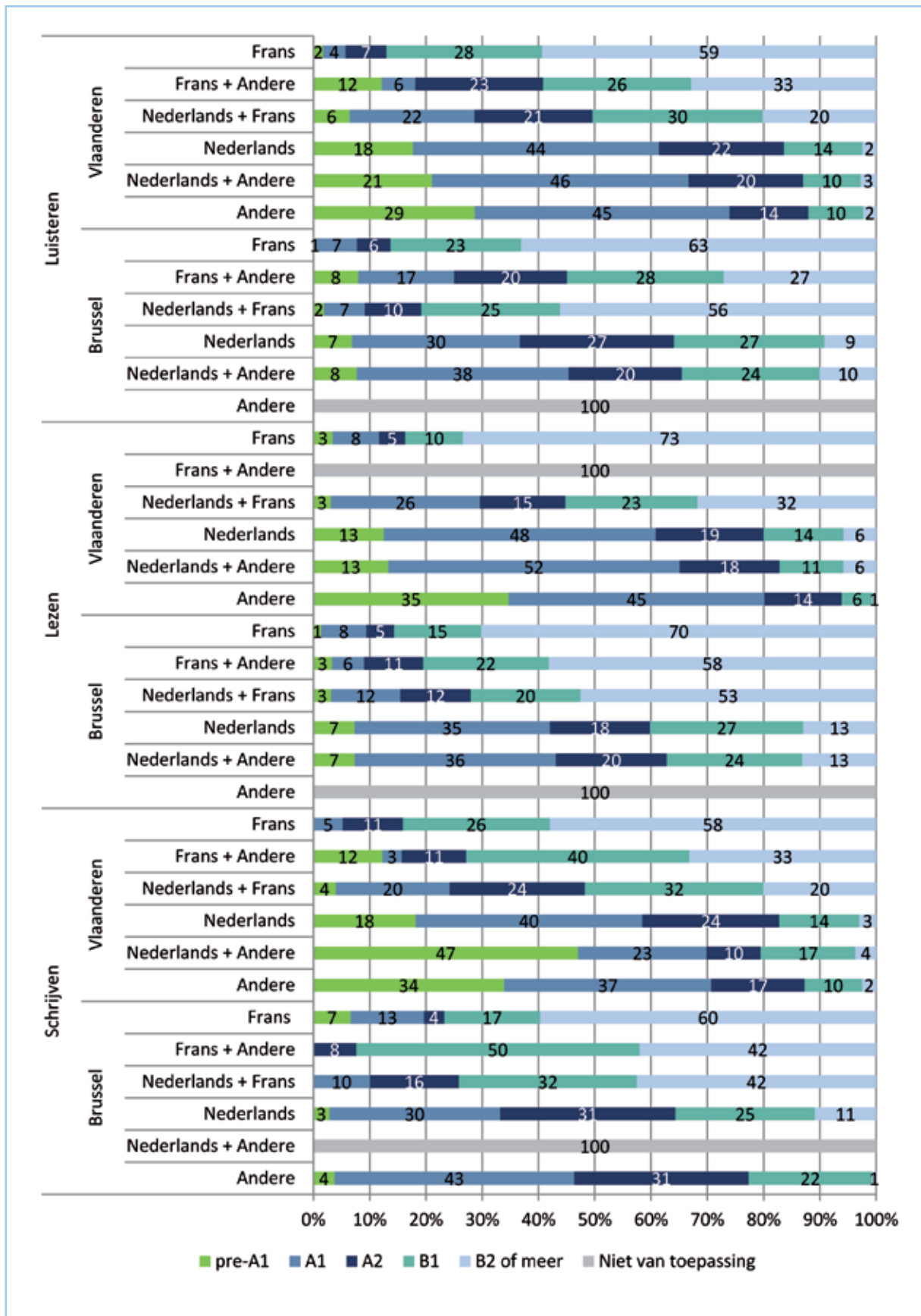


4.2.3.3 Verdeling volgens thuistaal

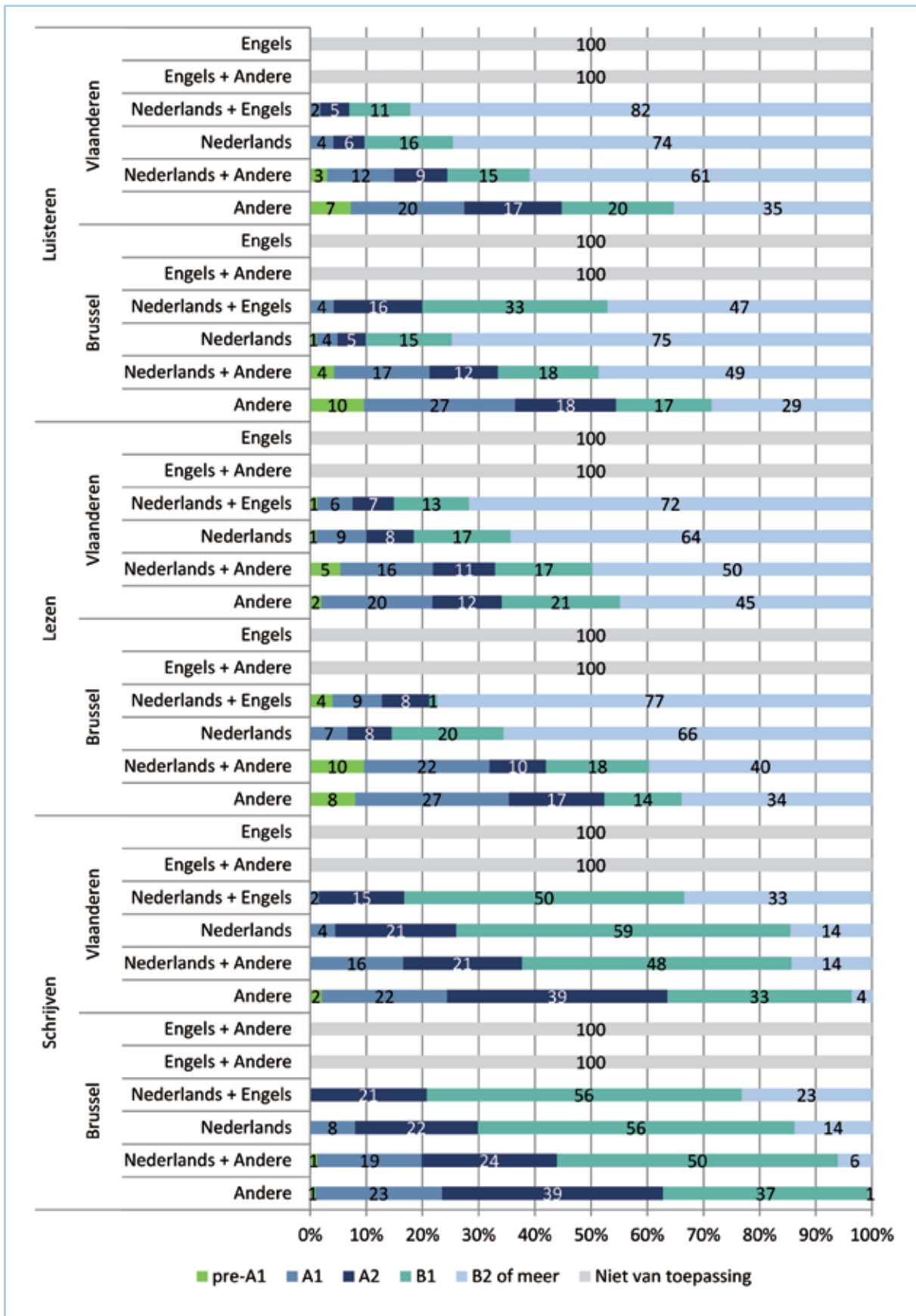
Figuur 58 geeft voor het Frans weer hoe de leerlingen verdeeld zijn over de ERK-niveaus op basis van hun thuistaal. Zoals verwacht behalen leerlingen die thuis Frans spreken, al dan niet in combinatie met het Nederlands of met een andere taal, het vaakst de hogere niveaus. Dat geldt voor beide regio's en voor alle vaardigheden. Binnen deze groep bevinden leerlingen die thuis uitsluitend Frans spreken zich doorgaans nog iets vaker op niveau B1 of hoger dan de leerlingen die het Frans combineren met het Nederlands of een andere taal. Leerlingen die thuis Nederlands noch Frans spreken, behalen algemeen gezien minder vaak niveau B1 of hoger dan leerlingen die thuis wel Nederlands spreken. Ook valt op dat deze leerlingen voor de receptieve vaardigheden vaker dan de volledig Nederlandstalige leerlingen het niveau A1 nog niet halen.

Figuur 59 geeft de analoge resultaten voor het Engels. Voor deze toetstaal namen niet voldoende leerlingen deel die thuis uitsluitend Engels spreken of die thuis het Engels combineren met een andere taal dan het Nederlands. De leerlingen die thuis Engels spreken in combinatie met Nederlands waren wel voldoende vertegenwoordigd om uitspraken te kunnen doen over hun taalvaardigheid. Zij blijken in Vlaanderen zoals verwacht het vaakst minimaal niveau B1 te behalen. In de regio Brussel blijken het voor de receptieve vaardigheden verrassend genoeg de volledig Nederlandstalige leerlingen te zijn die – nog vaker dan de leerlingen die thuis ook Engels spreken – het sterkst vertegenwoordigd zijn op de hoogste niveaus. Mogelijk is deze bevinding gerelateerd aan de hypothese dat sommige leerlingen de vraag naar hun thuistaal niet helemaal correct geïnterpreteerd hebben (zie 3.1.3 De taalachtergrond van de leerlingen). Net zoals voor het Frans zijn het verder de leerlingen die thuis noch Nederlands, noch Engels spreken of die thuis het Nederlands combineren met een andere taal die het vaakst op niveau pre-A1 blijven.

Figuur 58: Percentage leerlingen per ERK-niveau per thuistaal voor het Frans (luisteren, lezen en schrijven) in Vlaanderen en in de regio Brussel



Figuur 59: Percentage leerlingen per ERK-niveau per thuistaal voor het Engels (luisteren, lezen en schrijven) in Vlaanderen en in de regio Brussel



4.3 Verschillen tussen leerlingen, klassen en scholen

4.3.1 Zijn er prestatieverschillen tussen leerlingen en scholen?

Kwaliteitsvol onderwijs houdt niet alleen in dat de leerlingen voldoende hoog scoren, maar ook dat er geen grote verschillen zijn in de behaalde resultaten van leerlingen uit verschillende scholen. Aan de hand van statistische analyses werd daarom nagegaan of er systematische prestatieverschillen zijn tussen scholen en binnen scholen (Figuur 60). Als er verschillen worden vastgesteld, dan werd

onderzocht met welke leerling- of schoolkenmerken deze verschillen samenhangen.

Na analyse van de ESLC-data kunnen we besluiten dat er zowel voor het Frans als voor het Engels wel degelijk systematische verschillen zijn tussen de gemiddelde prestaties van de scholen onderling en tussen de prestaties van de leerlingen zelf.

Figuur 60: Toeschrijving van de verschillen in toetsresultaten aan leerlingen en aan scholen (in %)

	Frans			Engels		
	Lezen	Luisteren	Schrijven	Lezen	Luisteren	Schrijven
Tussen scholen	30	34	65	26	26	37
Tussen leerlingen	70	66	35	74	74	63

Voor Frans lezen en luisteren hangt ongeveer een derde van de prestatieverschillen tussen leerlingen samen met de school waar ze naartoe gaan. De overige twee derden zijn toe te schrijven aan de verschillen tussen de leerlingen onderling. Voor Frans schrijven stijgt het aandeel van de school tot 65% van de verschillen, en vindt 35% zijn oorsprong in leerlingkenmerken.

Voor Engels lezen en luisteren zijn schoolkenmerken verantwoordelijk voor een kwart van de variatie. Bij schrijven loopt dit op tot 37%. De overige 74% (voor lezen en luisteren) of 63% (voor schrijven) is opnieuw toe te schrijven aan de individuele verschillen tussen de leerlingen onderling.

4.3.2 Waarmee hangen de prestatieverschillen samen?

Uit de beschrijving van de deelnemers aan ESLC bleek al dat bepaalde leerlingkenmerken aan elkaar gerelateerd zijn. Zo zijn leerlingen die in de regio Brussel naar school gaan bijvoorbeeld vaker anderstalig. Om prestatieverschillen tussen leerlinggroepen zo zuiver mogelijk te kunnen interpreteren, gaan we daarom vastgestelde effecten van een kenmerk (bijvoorbeeld naar school gaan in de regio Brussel) statistisch controleren voor de invloeden van andere leerlingkenmerken (bijvoorbeeld de thuistaal). Aan de hand van statistische modellen wordt nagegaan welk effect een bepaald kenmerk heeft wanneer de leerlingen in alle andere opzichten aan elkaar gelijk zouden

zijn (bijvoorbeeld qua thuistaal en sociaal-economische status). Op die manier kan bijvoorbeeld onderzocht worden of de prestaties van leerlingen die naar een Vlaamse school in de regio Brussel gaan nog steeds verschillen van die van leerlingen die elders in Vlaanderen naar school gaan wanneer rekening gehouden wordt met de thuistaal van de leerlingen. In die analyse worden met andere woorden de leerlingen in Brusselse scholen vergeleken met leerlingen met een vergelijkbare talige achtergrond die elders in Vlaanderen naar school gaan. Concreet werd in de hieronder beschreven analyses voor ESLC gecorrigeerd voor de kenmerken die getoond worden in Figuur 61.

Figuur 61: Leerling- en schoolkenmerken waarvoor gecorrigeerd wordt bij de vergelijking tussen leerlingen en scholen

Leerlingkenmerken	Schoolkenmerken
Geslacht	Gemiddelde OKI-score ⁸
Basisoptie	Schoolgrootte
Schoolse achterstand	Verstedelijkingsgraad
Origine	Locatie (regio Brussel of niet)
Thuis taal	Net
Aantal boeken thuis	Type/Onderwijsaanbod
Verkrijgen van een schooltoelage	
Diploma ouders	
Tewerkstellingssituatie ouders	
Beroep ouders	

De onderstaande beschrijving van de gevonden verschillen gaat uit van een onderscheid tussen kenmerken van de school en de leerkrachten enerzijds, en van de leerlingen anderzijds. Naast de algemene effecten van school- en leerlingkenmerken op de prestaties voor het Frans en het Engels in heel Vlaanderen, werd ook specifiek nagegaan of deze effecten anders zijn in de regio Brussel. Voor de meeste kenmerken zijn de effecten hetzelfde in beide regio's, maar in enkele gevallen hangen bepaalde kenmerken van leerlingen of scholen in de regio Brussel toch op een andere wijze samen met de toetsprestaties dan in de representatieve steekproef voor heel Vlaanderen. Als dit zo is, wordt dat in de tekst aangegeven.

Merk op dat er veel meer variabelen werden getoetst op hun samenhang met de vaardigheidsscores van de leerlingen dan wat hier beschreven wordt. Als een variabele geen samenhang vertoonde met de resultaten (na controle voor de variabelen in Figuur 61), wordt deze niet vermeld in wat volgt. Voorbeelden van dergelijke variabelen zijn de klasgrootte en de tijd die volgens de leerlingen tijdens de lessen gewijd wordt aan het aanleren van grammatica.

4.3.2.1 School- en leerkrachtkenmerken

De tabel in Figuur 62 geeft aan welke kenmerken van de scholen of leerkrachten na controle voor de kenmerken uit Figuur 61 samenhangen met gemiddeld betere (+) of minder goede (-) toetsprestaties voor het Frans of het Engels. Het effect van een kenmerk wordt nagegaan door de prestaties van de leerlingen met dat kenmerk te vergelijken met die van de leerlingen zonder dat kenmerk (bijvoorbeeld bij de vergelijking van leerlingen die al dan niet naar school gaan in de regio Brussel) of met die van leerlingen uit een bepaalde referentiegroep (bijvoorbeeld bij de vergelijking tussen vrij en officieel onderwijs). Bij een kenmerk dat varieert in hoeveelheid (bijvoorbeeld de proportie voltijds werkende taalleerkrachten in een school) wordt nagegaan of variatie in dat kenmerk samenhangt met variatie in de toetsprestaties. Een positief effect wijst erop dat leerlingen met het genoemde kenmerk of leerlingen die meer van dat kenmerk bezitten gemiddeld een hogere vaardigheidsscore behalen dan leerlingen die het kenmerk niet bezitten of het in mindere mate bezitten. Bij een negatief effect is de kans op een hogere score voor leerlingen met (meer van) het kenmerk kleiner dan voor leerlingen zonder dat kenmerk of dan de referentiegroep van leerlingen die genoemd wordt tussen haakjes. Let wel: het woord 'effect' wijst er in dit hoofdstuk enkel op dat er een

⁸ OKI staat voor Onderwijs Kansen Indicator. Per leerling en per criterium wordt een punt toegekend als de gezinstaal van de leerling niet het Nederlands is, als de leerling in een buurt woont met veel leerlingen met schoolse vertraging, als de leerling een schooltoelage krijgt en als de moeder van de leerling geen diploma van het secundair onderwijs heeft. De analyses voor ESLC hielden rekening met de gemiddelde OKI-score van alle leerlingen in de deelnemende school om zo een indicatie op te nemen van de mate waarin de school een onderwijskansarm leerlingpubliek heeft.

Figuur 62: Overzicht van de school- en leerkrachtenmerken die samenhangen met een hogere (+) of lagere (-) vaardigheidsscore voor luisteren (Lu), lezen (Le) en schrijven (Sc)

	Frans			Engels		
	Lu	Le	Sc	Lu	Le	Sc
Basiskenmerken school						
Verstedelijking schoolomgeving (t.o.v. landelijk)	+					+
School gelegen in Brussel (t.o.v. rest Vlaanderen)	+	+	+	-		
Officiële net (t.o.v. vrij onderwijs)			-			
Gemiddelde OKI-score		-	-			-
Achtergrondkenmerken taalleerkrachten						
Moeilijk om vacature toetstaal in te vullen					-	
Proportie mannelijke leerkrachten			+	+		
Proportie voltijds werkende taalleerkrachten			+			
Proportie moedertaalsprekers van toetstaal			+			
Aantal toetstaalleerkrachten op uitwisseling				+		
Beschikbare lesmiddelen volgens directie						
Beamer in (bijna) elk klaslokaal (t.o.v. sommige)	+					
Taalsoftware ter beschikking (t.o.v. niet)	+		+			
Genoeg bibliotheekmateriaal, lesmateriaal en audiovisueel materiaal voor lessen (t.o.v. tekort)			+	+		
Lesaanpak (gemiddeld door alle toetstaalleerkrachten op school)						
Gebruik authentieke leesteksten			+			
Gebruik internet			+			
Gebruik van de toetstaal door leerlingen in de les						+
Gebruik Nederlands i.f.v. toetsen/taken bespreken			-			
Gebruik Nederlands i.f.v. wijzen op verschillen			-			
Gebruik Nederlands i.f.v. niet-lesgerelateerde zaken					-	
Verwijzen naar gelijkenissen met andere talen						-
Proportie leerkrachten die geen handboek gebruiken				+	+	+
Proportie leerkrachten die handboek volgen		+				
Nadruk op grammatica						-
Frequentie groepswork						-
Frequentie huiswerk	-				+	
Frequentie feedback op taken en toetsen	-					
Verwachte huiswerk/studietijd voor toetstaal				-		
Perceptie van de moeilijkheidsgraad (gemiddeld door alle toetstaalleerkrachten op school)						
Luisteren	+			+		
Lezen			+			
Uitspraak				+		
Woordenschat				+		
Grammatica				+		

samenhang bestaat. De beschreven analyses kunnen geen uitspraken toelaten over een oorzaak-gevolgrelatie.

Vier van de bevroegde basiskennmerken van de scholen hangen samen met verschillen in toetsprestaties.

- (1) Leerlingen die naar school gaan in Brussel, in de Rand rond Brussel of in een faciliteiten-gemeente doen het voor het Frans zoals verwacht beter voor de drie getoetste vaardigheden dan leerlingen die naar school gaan in andere gemeenten in Vlaanderen. De Engelse luistervaardigheid van deze leerlingen is echter beduidend minder goed dan die van de leerlingen in andere gemeenten in Vlaanderen.
- (2) Leerlingen uit een verstedelijkte schoolomgeving doen het beter voor Frans luisteren dan leerlingen uit een landelijke schoolomgeving. Voor het Engels is dit het geval voor schrijven. Bemerkt dat dit een samenhang is die vastgesteld wordt na controle voor de locatie van de school (al dan niet in de regio Brussel). De samenhang is dus niet te verklaren doordat de leerling in de regio Brussel gemiddeld een hogere score behalen dan leerlingen elders in Vlaanderen.
- (3) De leerlingen uit het officieel onderwijs halen minder goede resultaten voor Frans schrijven dan de leerlingen uit het vrij onderwijs. Dat er voor het Engels geen beduidende verschillen zijn tussen leerlingen uit het officieel onderwijs en leerlingen uit het vrij onderwijs is opmerkelijk. Leerlingen in het officieel onderwijs starten immers vaak al in het eerste jaar secundair onderwijs met lessen Engels (weliswaar met dezelfde eindtermen als doel) en ze zijn daarmee een jaar vroeger dan de leerlingen uit het vrije net. Bij deze vaststelling hoort echter de bemerking dat de leerlingen in Vlaanderen naar eigen zeggen veel informele leerkansen krijgen. Ook sluit deze vaststelling aan bij de analyseresultaten die stellen dat vroeger beginnen met lessen Engels of Frans niet lijkt samen te hangen met hogere vaardigheidsscores (zie 4.3.2.2 Leerlingkenmerken).
- (4) Leerlingen in een school waar alle leerlingen samen een hogere gemiddelde OKI-score behalen, doen het minder goed voor Frans lezen en schrijven en voor Engels schrijven.

Ook enkele gegevens die gerapporteerd werden door de directie hangen samen met de resultaten van de leerlingen. Zo blijkt de aanwezigheid van bepaalde lesmiddelen een invloed te hebben op de gemiddelde toetscores. Leerlingen in scholen die in (bijna) elk klaslokaal een beamer beschikbaar stellen, doen het gemiddeld beter voor Frans luisteren. Voor het Engels hebben enkel de leerlingen in de regio Brussel die in (bijna) elk klaslokaal een beamer beschikbaar hebben een betere leesvaardigheid. Leerlingen die volgens hun directie toegang hebben tot software die specifiek ontwikkeld is voor het leren of evalueren van talen, behalen betere scores voor Frans luisteren en Frans schrijven. In scholen waar directeurs melden dat ze geen tekort hebben aan bibliotheekmateriaal, audiovisueel materiaal en lesmateriaal zoals handboeken, behalen de leerlingen gemiddeld betere scores voor Frans schrijven en voor Engels luisteren dan in scholen waar de directie wel een tekort meldt aan één of meerdere van deze middelen. Of deze leermiddelen al dan niet beschikbaar zijn, zegt evenwel niets over het eigenlijke gebruik ervan. Samenvattend blijkt hieruit vooral dat leerlingen in scholen die in staat zijn en bereid zijn om meer te investeren in leermiddelen, het voor sommige vaardigheden beter doen.

Verder rapporteerde de directie drie kenmerken van het personeelsbestand die een samenhang vertonen met de toetsresultaten van de leerlingen. Hoe meer leerkrachten van de doeltaal volgens de directie in het afgelopen jaar op uitwisseling zijn geweest, hoe hoger de gemiddelde scores voor Engels luisteren zijn. Wanneer de directie meldt dat het in de afgelopen vijf jaar moeilijk was om leerkrachten Engels te vinden, ligt de gemiddelde Engelse leesvaardigheid van de leerlingen lager. Tot slot blijkt dat scholen met een grotere proportie mannelijke leerkrachten hogere gemiddelde resultaten behalen voor Frans schrijven en voor Engels luisteren. Bemerkt wel dat het over de groep leerkrachten gaat, en niet over taalleerkrachten specifiek. Met betrekking tot het talenonderwijs kunnen uit deze laatste vaststelling dus geen verdere conclusies getrokken worden.

Ook de antwoorden van de leerkrachten op hun vragenlijst werden onder de loep genomen. ESLC bracht voor de deelnemende leerlingen evenwel niet in kaart van wie ze de getoetste taal onderwezen kregen. Daarom kunnen de resultaten van de leerlingen niet rechtstreeks verbonden worden aan gegevens die hun eigen leerkracht rapporteerde. Wel werd geregistreerd naar welke school de deelnemende leerlingen gaan, en in welke school de deelnemende leerkrachten les geven. De toets-

prestaties van de leerlingen worden dan enkel onrechtstreeks verbonden aan de antwoorden van de leerkrachten. Daarbij worden de antwoorden van de leerkrachten binnen eenzelfde school gebundeld zodat ze het gemiddelde antwoord van alle leerkrachten samen voorstellen, en vervolgens wordt nagegaan of dit 'gemiddelde beeld' van de respondenten op een bepaalde school samenhangt met de prestaties van de leerlingen die naar die school gaan.

Slechts twee achtergrondkenmerken van het leerkrachtenkorps vertonen op deze manier een samenhang met de resultaten van de leerlingen.

- (1) Scholen waar de proportie voltijds werkende leerkrachten Frans hoger ligt, hebben gemiddeld betere resultaten voor Frans schrijven.
- (2) Hetzelfde geldt voor scholen met een grotere proportie moedertaalsprekers van het Frans die Frans geven in de eerste graad. Voor het Engels is een verkenning van een analoge samenhang niet aangewezen gezien het erg kleine percentage moedertaalsprekers van het Engels onder de leerkrachten Engels.

De perceptie die de groep van taalleerkrachten op een school heeft over de moeilijkheidsgraad van een bepaalde vaardigheid of een bepaald kennisdomein, hangt veelal positief samen met de resultaten van de leerlingen. Hoe moeilijker de leerkrachten Engels grammatica, woordenschat, luistervaardigheid en uitspraak vinden, hoe beter de Engelse luisterscores van de leerlingen op hun school. De perceptie van de leerkrachten over de moeilijkheidsgraad van Franse luistervaardigheid hangt op dezelfde manier samen met de Franse luisterscores, net zoals de perceptie over de moeilijkheidsgraad van Frans lezen met de scores voor Frans schrijven. Een mogelijke verklaring voor deze bevinding is dat leerkrachten die de betrokken vaardigheid moeilijker vinden, de lat ook hoger leggen, met betere prestaties van hun leerlingen als resultaat. De ESLC data kunnen echter geen bevestiging bieden voor deze hypothese.

De proportie leerkrachten Frans op een school die grotendeels het handboek volgen tijdens hun lessen correleert positief met de leesscores voor het Frans. Voor het Engels is er voor alle drie de vaardigheden echter een positieve samenhang tussen de proportie leerkrachten die in minstens één klas géén handboek gebruiken en de score van de leerlingen in hun school. Het effect van het gebruik van het Nederlands tijdens de les stemt beter overeen over beide talen heen: een hogere gemiddelde frequentie van het gebruik van het

Nederlands voor niet-lesgerelateerde zaken hangt samen met een lagere Engelse leesscore, en een hogere gemiddelde frequentie van het gebruik van het Nederlands voor gesprekken over talen of toetsen of bij het wijzen op verschillen met het Nederlands, hangt samen met een lagere Franse schrijfscore. Dit laatste effect is ook aanwezig voor Engels luisteren, maar enkel in de regio Brussel.

Schrijfvaardigheid blijkt overigens de vaardigheid bij uitstek te zijn die samenhangt met kenmerken van leerkrachten. In scholen waar de leerkrachten gemiddeld vaker gebruikmaken van het internet of van authentieke leesteksten in functie van de lessen, doen de leerlingen het beter voor Frans schrijven (en voor geen enkele andere vaardigheid of taal). In de regio Brussel is dit effect evenwel minder groot. Voor Engels schrijven stijgen de gemiddelde scores wanneer de leerkrachten gemiddeld vaker rapporteren dat hun leerlingen Engels spreken tijdens de les, maar is er sprake van lagere scores wanneer de leerkrachten vaker verwijzen naar gelijkenissen met andere talen, wanneer ze relatief gezien meer nadruk leggen op grammatica en wanneer ze vaker kiezen voor groepswerk.

De overige bevindingen houden allemaal verband met schoolwerk en toetsen. Scholen waar de leerkrachten Frans in de eerste graad vaker huiswerk geven en waar ze vaker feedback geven op taken en toetsen, hebben leerlingen met een lagere gemiddelde luistervaardigheid. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat leerkrachten vaker huiswerk en feedback geven wanneer dit nodig is om het lagere niveau van hun leerlingen op te krikken. Hiertegenover staat evenwel dat leerlingen in scholen waar vaker huiswerk gegeven wordt voor het Engels, toch betere leesscores laten optekenen. Voor het Engels is het de tijd die volgens de leerkrachten gemiddeld besteed zou moeten worden aan schoolwerk die een effect heeft: hoe meer tijd leerkrachten inschatten, hoe lager de luisterprestaties van de leerlingen.

4.3.2.2 Leerlingkenmerken

Figuur 63 geeft aan welke leerlingkenmerken na controle voor alle andere kenmerken in Figuur 61 samenhangen met gemiddeld betere (+) of minder goede (-) toetsprestaties voor het Frans of het Engels.

Socio-demografische kenmerken

Een eerste kenmerk van de leerlingen dat samenhangt met toetsresultaten voor sommige vaardig-

heden is hun geslacht. In het tweede jaar van het secundair onderwijs doen de meisjes het significant beter voor Frans schrijven dan de jongens. Voor het Engels zijn er geen significante verschillen tussen de jongens en de meisjes in Vlaanderen. Enkel in de regio Brussel blijken de meisjes het voor Engels lezen beter te doen dan de jongens.

Het aantal boeken dat de leerlingen thuis hebben dient in het onderzoek als een indicator voor het cultureel kapitaal van het gezin. Dit kenmerk blijkt niet samen te hangen met de resultaten van de leerlingen voor het Frans. Voor het Engels zien we wel een duidelijke samenhang: hoe meer boeken leerlingen thuis hebben, hoe beter ze presteren voor elk van de drie vaardigheden.

Het opleidingsniveau van de moeder blijkt niet samen te hangen met de toetsresultaten van de leerlingen. Het opleidingsniveau van de vader heeft enkel voor Frans luisteren een significant effect: kinderen van een vader die een diploma secundair onderwijs heeft, laten gemiddeld betere resultaten optekenen dan leerlingen van wie de vader dit diploma niet behaald heeft. De professionele situatie van de ouders hangt daarentegen wel samen met de resultaten voor beide toetsstalen. Leerlingen van wie de vader werkloos, langdurig ziek of met pensioen is doen het significant minder goed voor Frans luisteren en lezen. Voor Engels schrijven presteren de leerlingen minder goed als de vader als arbeider tewerkgesteld is, of indien hij werkloos, langdurig ziek of pensioengerechtigd is. Specifiek in de regio Brussel treedt een gelijkaardig effect op voor Engels luisteren: er is een negatief effect voor de leerlingen van wie de vader als zelfstandige of arbeider tewerkgesteld is, of waarvan de vader werkloos, ziek, zonder beroep of pensioengerechtigd is. Voor Engels schrijven speelt ook de professionele situatie van de moeder een rol, zowel in Vlaanderen als specifiek in Brussel. Leerlingen wier moeder als arbeider tewerkgesteld is presteren beter dan de referentiegroep (kinderen van hoger opgeleide bedienden).

Talen buiten de school

Leerlingen die thuis Frans spreken, al dan niet in combinatie met het Nederlands of met een andere taal, doen het voor het Frans voor alle vaardigheden significant beter dan leerlingen die thuis enkel Nederlands spreken. Opvallend is dat leerlingen die noch Nederlandstalig, noch Franstalig zijn het voor het Frans voor alle vaardigheden even goed doen als de Nederlandstalige leerlingen. Voor het Engels doen leerlingen die thuis Neder-

lands en Engels spreken het voor lezen en schrijven significant beter dan leerlingen die thuis enkel Nederlands spreken. Volledig Engelstalige leerlingen behalen gemiddeld betere scores voor Engels luisteren. Leerlingen die enkel een andere taal spreken (geen Nederlands noch Engels) scoren dan weer significant lager dan Nederlandstalige leerlingen voor Engels luisteren en schrijven.

Wanneer leerlingen aangeven dat ze gezinsleden hebben die thuis Frans spreken, doen ze het voor Frans gemiddeld beter voor de drie vaardigheden. Voor het Engels werd er geen gelijkaardig verband gevonden.

Leerlingen die opgegroeid zijn met twee moedertalen doen het voor het Frans voor elke vaardigheid en voor Engelse schrijfvaardigheid significant beter dan leerlingen die slechts één moedertaal hebben. Leerlingen met drie moedertalen behalen betere scores voor Frans lezen en schrijven. In de regio Brussel is het positieve effect van twee moedertalen in plaats van één moedertaal voor schrijven bovendien groter dan in Vlaanderen. Voor het Engels is er enkel voor schrijven een gelijkaardig significant verschil. Merk op dat er in deze analyse gecontroleerd is voor de huidige thuistalen.

Hoe beter hun ouders volgens de leerlingen de toets taal beheersen, hoe beter de leerlingen presteren voor Frans lezen en schrijven. Voor het Engels geldt dezelfde vaststellingen voor de drie vaardigheden. Verder is de samenhang van de door de leerlingen gerapporteerde Engelse taalbeheersing van de moeder met de Engelse luistervaardigheid sterker in de regio Brussel dan in Vlaanderen.

Hoe vaker leerlingen op reis gaan naar een Franstalige regio, hoe beter ze gesproken Frans begrijpen en hoe beter ze de taal schrijven. Voor het Engels zijn er geen significante verschillen gevonden op basis van het aantal vakanties naar een Engelstalige regio. Dat is echter wel het geval voor allerlei vormen van buitenschools contact met de toets taal. Leerlingen die meer in contact komen met de toets taal buiten de lessen en buiten het gezin, doen het voor beide talen en voor alle drie de vaardigheden beter. In de regio Brussel is het effect van receptief buitenschools contact met het Frans op de schrijfvaardigheid Frans van de leerlingen bovendien nog groter dan in Vlaanderen, en is het effect van meer productief buitenschools contact met het Frans op de Franse luistervaardigheid groter.

Figuur 63: Overzicht van de leerlingkenmerken die samenhangen met een hogere (+) of lagere (-) vaardigheidsscore voor luisteren (Lu), lezen (Le) en schrijven (Sc)

	Frans			Engels		
	Lu	Le	Sc	Lu	Le	Sc
Socio-demografische kenmerken						
Geslacht: vrouw			+			
Meer dan 200 boeken thuis (t.o.v. minder dan tien boeken)				+	+	+
Vader diploma secundair (t.o.v. geen)	+					
Vader werkloos, langdurig ziek of met pensioen (t.o.v. hoger opgeleide bediende)	-	-				-
Vader arbeider (t.o.v. hoger opgeleide bediende)						-
Moeder arbeider (t.o.v. hoger opgeleide bediende)						+
Talen buiten de school						
Eigen thuistaal leerling (t.o.v. Nederlands)						
Toetstaal	+	+	+	+		
Nederlands + toetstaal	+	+	+		+	+
Andere				-		-
Nederlands + andere						
Toetstaal + andere	+	+	+			
Aantal moedertalen (t.o.v. één)						
Twee	+	+	+			+
Drie		+	+			
Toetstaal wordt thuis gesproken door gezinsleden	+	+	+			
Vader betere kennis toetstaal volgens leerling		+	+	+	+	+
Moeder betere kennis toetstaal volgens leerling		+	+	+	+	+
Gezinsvakantie naar toetstaalsprekend gebied: drie of meer in laatste vijf jaar (t.o.v. geen)	+		+			
Meer buitenschools contact toetstaal	+	+	+	+	+	+
Schoolloopbaan en schoolwerk⁹						
Eén jaar schoolse achterstand (t.o.v. geen)					+	
Meer vreemde talen als schoolvak (gehad)	+	+		+	+	
Meer lessen vreemde talen			+	+		
Start lessen Frans na vijfde jaar lager	-			nvt	nvt	nvt
Start lessen Engels na tweede jaar secundair	nvt	nvt	nvt			-
Bijles krijgen voor de doeltaal		-	-	-	-	-
Bijles krijgen voor Nederlands			-	-		
Hogere relatieve tijdsbesteding voor huiswerk in de toetstaal ¹⁰		-	-	-	-	-
Hogere gemiddelde studietijd voor een toets in de toetstaal	-	-	-	-	-	-
Hogere gemiddelde tijdsbesteding voor huiswerk voor alle vakken		-		-	-	-

⁹ Voor de verschillen tussen optiegroepen verwijzen we naar Figuur 64 en Figuur 65.

¹⁰ 'Relatief' staat hier voor 'in vergelijking tot de andere schoolvakken'.

Meer computergebruik bij het leren van de toetstaal	-	-	-	-	-	-
Perceptie van de toetstaallessen						
Positievare perceptie van lessen en leerkracht					+	
Hoger relatief plezier verbinden aan de lessen ¹⁰		+	+	+	+	+
Hoger relatief nut toekennen aan de lessen ¹⁰			+	+	+	+
Individueel werk: gewoonlijk/meestal (t.o.v. nooit)	+					
Leerkracht spreekt met enkele leerlingen: gewoonlijk (t.o.v. nooit)			+			+
Hogere frequentie leerkracht wijst op gelijkenis met Nederlands		-			+	
Nut handboek voor leren lezen en schrijven					+	
Nut handboek voor kennisdomeinen					+	
Belang 'lezen' voor eindoordeel		+				
Belang 'schrijven' voor eindoordeel				+	+	
Belang 'spreken' voor eindoordeel				+		
Belang 'luisteren' voor eindoordeel				+		
'Op school leer ik [doeltaal] dat ik in het echte leven kan gebruiken': volledig akkoord ¹¹			+	+	+	
Attitudes ten opzichte van de toetstaal						
Meer belang hechten aan de toetstaal voor contacten		+	+	+	+	+
Meer belang hechten aan de toetstaal voor vrijetijdsbesteding		+	+	+	+	+
Meer belang hechten aan de toetstaal voor verdere toekomst				+	+	+
'Ik denk dat ik goed moet zijn in de toetstaal om een goede job te vinden': eerder of volledig akkoord ¹¹			+			
'De toetstaal is een mooie taal': volledig akkoord ¹¹			+	+	+	+
'Ik spreek de toetstaal graag': volledig akkoord ¹¹	+	+	+	+	+	+
'Elke Belg zou goed moeten zijn in de toetstaal': eerder of volledig akkoord ¹¹			+	+	+	+
'Wie Engels kent moet geen andere talen meer kennen': eerder of volledig akkoord ¹¹			-			
'Goed dat Frans bij ons als tweede taal wordt onderwezen': eerder of volledig akkoord ¹¹			+	-		
'Ik wil meer contact met sprekers van de toetstaal': eerder akkoord ¹¹		+		+	+	+
'Als ik mensen ontmoet die de toetstaal spreken, oefen ik door in de toetstaal te antwoorden': volledig akkoord ¹¹			+	+	+	+
Zelfinschatting						
Meer bevestigde can do-statements luisteren		+	+	+	+	+
Meer bevestigde can do-statements lezen	+		+	+	+	+
Meer bevestigde can do-statements schrijven		+	+	+	+	+
Meer bevestigde can do-statements spreken	+	+	+	+	+	+
De toetstaal moeilijker vinden voor zichzelf	-	-	-	-	-	-
Naar eigen zeggen meer talent hebben voor talen	+	+	+	+	+	+
Vinden dat inwoners van Vlaanderen meer talent hebben voor talen				+		+

¹¹ De referentiecategorie is hier steeds 'helemaal niet akkoord'.

Schoolloopbaan

Leerlingen die een studierichting volgen met een taalgericht studieprofiel lijken het beter te doen: hoe meer vreemde talen de leerlingen op school leren of geleerd hebben, hoe beter ze voor beide toetstalen presteren voor luisteren en lezen (zoals steeds in dit hoofdstuk: na controle voor ondermeer hun optiegroep). Bij het aantal vreemde talen wordt ook het Latijn en Oudgrieks gerekend. Leerlingen die per lesweek meer uren taalles krijgen, behalen betere resultaten voor Frans schrijven en voor Engels luisteren. Wanneer leerlingen melden dat ze pas na het vijfde jaar lager onderwijs lessen Frans zijn beginnen volgen, is hun Franse luisterscore gemiddeld lager. Voor het Engels registreerden we lagere gemiddelde schrijfscores bij leerlingen die pas na het tweede jaar secundair onderwijs Engels zijn beginnen leren op school, bijvoorbeeld omdat ze in het beroepsonderwijs zitten of pas later ingestroomd zijn in het Vlaamse onderwijs.

Wanneer leerlingen één jaar schoolse achterstand hebben, zijn hun scores voor Engels lezen gemiddeld beter dan die van leerlingen die op leeftijd zitten.

Het effect van de gevolgde studierichting op de resultaten werd ook in kaart gebracht. Voor de tweedejaarsleerlingen werd voor deze onderzoeksvraag een onderscheid gemaakt tussen de drie verschillende optiegroepen in de A-stroom (Klassieke Talen, Moderne Wetenschappen en technische opties) en de B-stroom. Er werd ook een restgroep ('overige') gevormd voor de leerlingen uit Steinerscholen of in het proeftuinonderwijs. Voor het Engels werden de studiegebieden die het Departement Onderwijs en Vorming onderscheidt in de tweede graad secundair onderwijs door de onderzoekers gegroepeerd in 'optiegroepen' die elk binnen een onderwijsvorm vallen. De groepering gebeurde op zo'n manier dat elke optiegroep voldoende groot is (een voldoende aantal getoetste leerlingen bevat) om er uitspraken over te kunnen doen¹².

Figuur 64 en Figuur 65 geven het gemiddelde resultaat per optiegroep weer met een blauwe stip. De horizontale lijn rond de stip geeft het betrouwbaarheidsinterval weer. Een verschil tussen de gemiddelde resultaten van twee groepen is pas statistisch significant als de betrouwbaarheidsin-

tervallen niet overlappen. Wanneer de betrouwbaarheidsintervallen wel overlappen, kunnen we een verschil niet (statistisch) significant noemen en mogen we dus niet aannemen dat er werkelijk een verschil bestaat tussen beide optiegroepen. Wanneer er vanuit een bepaalde groep weinig leerlingen deelgenomen hebben omdat ze een relatief kleine groep vormen in het Vlaamse onderwijslandschap, vergroot het betrouwbaarheidsinterval en wordt het moeilijker om precieze uitspraken over deze groep te doen.

Figuur 64 geeft de gemiddelde toetsresultaten per optiegroep weer voor het Frans. Hieruit blijkt dat tweedejaars uit de optiegroep Klassieke Talen voor alle drie de vaardigheden de hoogste score halen. Op de tweede plaats komen de leerlingen uit de Moderne Wetenschappen, gevolgd door de leerlingen uit de technische opties en leerlingen uit de B-stroom. Alle verschillen tussen deze groepen zijn statistisch significant. Het mag niet verbazen dat de leerlingen uit de B-stroom zwakkere resultaten behalen dan de leerlingen uit de A-stroom. Voor hen is er immers enkel sprake van eerder beperkte ontwikkelingsdoelen terwijl de leerlingen uit de A-stroom eindtermen moeten behalen die de lat wat hoger leggen.

Verder valt op dat leerlingen in de optiegroep Moderne Wetenschappen en in de technische opties voor elk van de vaardigheden hetzelfde gemiddelde ERK-niveau behalen. Voor leerlingen uit Moderne Wetenschappen is dat A1/A2, voor leerlingen uit technische opties is dat het niveau A1. Leerlingen in de optiegroep Klassieke Talen behalen voor Frans luisteren gemiddeld niveau A2, terwijl ze zich voor lezen en schrijven op niveau B1 situeren. Leerlingen in de B-stroom scoren dan weer gemiddeld beter op lezen (A1) dan op luisteren en schrijven (pre-A1/A1).

Figuur 65 geeft voor het Engels de gemiddelde toetsresultaten per optiegroep weer voor luisteren, lezen en schrijven. Als algemene tendens stellen we vast dat de toetsresultaten van leerlingen in het aso doorgaans hoger liggen dan deze van leerlingen in het tso, die op hun beurt gemiddeld hoger liggen dan in het bso. Een groot aantal verschillen tussen de optiegroepen zijn echter niet statistisch significant. Leerlingen in het kso presteren in de meeste gevallen niet significant verschillend van leerlingen in het aso of het tso. Dit kan gerelateerd zijn aan de relatief grote betrouwbaarheidsinter-

¹² In een aantal gevallen stemt een optiegroep overeen met één studiegebied, bijvoorbeeld in de optiegroep tso-Mechanica-Elektriciteit die enkel het studiegebied Mechanica-Elektriciteit bevat. In andere gevallen omvat een optiegroep twee of meer studiegebieden. Een voorbeeld hiervan is de optiegroep tso-overige, die zes studiegebieden omvat (Hout, Bouw, Sport, Toerisme, Voeding, Mode) en waarbinnen 84 leerlingen aan het onderzoek deelnamen. Daarnaast zijn er studiegebieden van waaruit toevalligwijs geen enkele leerling aan het onderzoek heeft deelgenomen, bijvoorbeeld het studiegebied Podiumkunsten in het kso.

vallen rond de gemiddelde kso-resultaten, een gevolg van de beperkte grootte van deze groep¹³.

Voor Engelse luistervaardigheid valt op dat het gemiddelde resultaat van alle aso-optiegroepen overeenstemt met niveau B2 of hoger. De optiegroep aso-Klassieke Talen behaalt significant hogere resultaten dan alle andere optiegroepen, behalve aso-Wetenschappen. Deze laatste optiegroep scoort op zijn beurt significant hoger dan de meeste andere optiegroepen (behalve aso-Humane Wetenschappen, kso en tso-Chemie). De gemiddelde resultaten van leerlingen in het bso situeren zich op het niveau A2/B1. Ze zijn daarmee significant lager dan deze van alle aso-optiegroepen en van een aantal tso-optiegroepen. De resultaten van leerlingen in het kso verschillen niet significant van de optiegroepen in de andere onderwijsvormen, behalve van aso-Klassieke Talen. Binnen de zes tso-optiegroepen, waarvan de resultaten zich op niveau B1/B2 of niveau B2 of hoger situeren, zijn er nauwelijks significante verschillen vast te stellen. Binnen deze onderwijsvorm behaalde de optiegroep tso-Chemie weliswaar het hoogste gemiddelde, maar dit blijkt niet significant te verschillen van de gemiddelde resultaten van de andere optiegroepen, behalve van de optiegroep tso-overige.

De resultaten voor Engelse leesvaardigheid vertonen gelijkaardige patronen. Ook hier valt het resultaat van de optiegroep aso-Klassieke Talen op: deze leerlingen scoren gemiddeld significant hoger dan de leerlingen uit alle andere optiegroepen, zowel de andere optiegroepen binnen het aso als deze van de drie andere onderwijsvormen (bso, kso, tso). Daarnaast scoren ook alle aso-optiegroepen (niveau B2 of niveau B1/B2), met uitzondering van aso-overige, significant hoger dan de bso-optiegroepen (niveau A1/A2) en de tso-optiegroepen (niveau B1/B2). Voor de bso-optiegroepen is niet alleen het verschil met de aso-optiegroepen statistisch significant, maar ook het verschil met de tso-optiegroepen en het kso (niveau B1/B2). Tussen de resultaten van de leerlingen in het kso en het tso werden geen significante verschillen gevonden.

Voor Engels schrijven situeren alle aso-optiegroepen zich op niveau B1 en behalen leerlingen in de optiegroep aso-Klassieke Talen gemiddeld significant hogere resultaten dan leerlingen in de andere optiegroepen van het aso (met uitzondering van aso-overige) en de andere onderwijsvormen.

De gemiddelde toetsresultaten van leerlingen in het bso (niveau A2) liggen significant lager dan die van leerlingen in het aso (niveau B1) en het kso (niveau A2/B1). Leerlingen in het kso (niveau A2/B1) scoren gemiddeld significant lager dan aso-leerlingen (met uitzondering van aso-overige) en hoger dan bso-leerlingen, maar hun resultaten verschillen niet significant van die van tso-leerlingen. Binnen de tso-optiegroepen liggen de gemiddelden in elkaars buurt (niveau A2/B1 of niveau B1) en zijn de verschillen dan ook niet statistisch significant. Binnen deze onderwijsvorm behaalde de optiegroep tso-Chemie het hoogste gemiddelde toetsresultaat, maar dit blijkt niet significant verschillend van dat van de andere optiegroepen, met uitzondering van tso-overige. Deze laatste optiegroep behaalde het laagste gemiddelde toetsresultaat, dat ook significant verschilt van de andere tso-optiegroepen, met uitzondering van tso-Handel en tso-Lichaamsverzorging.

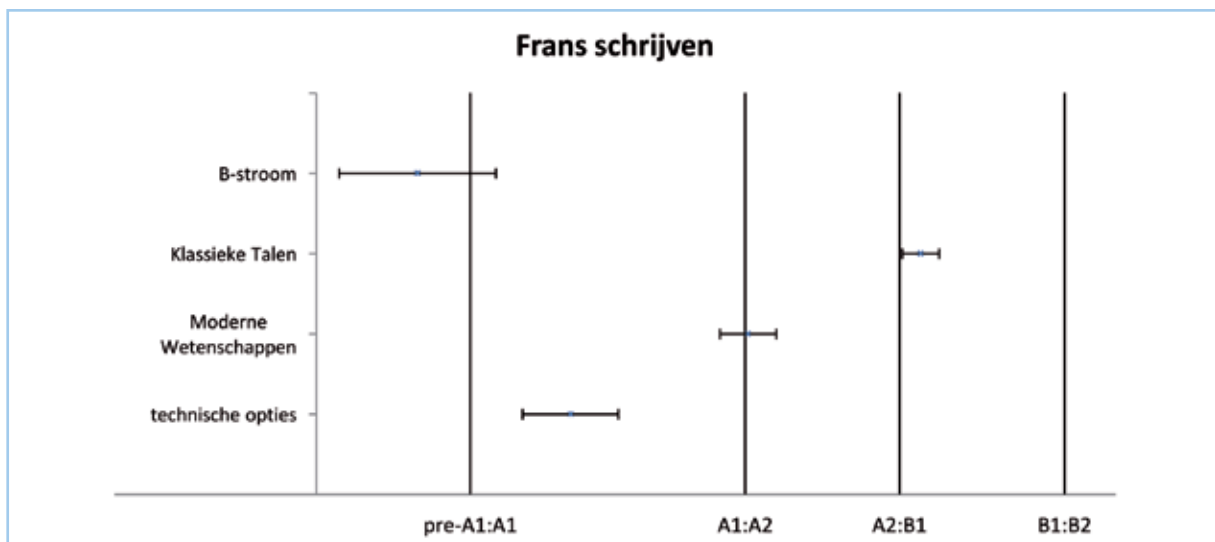
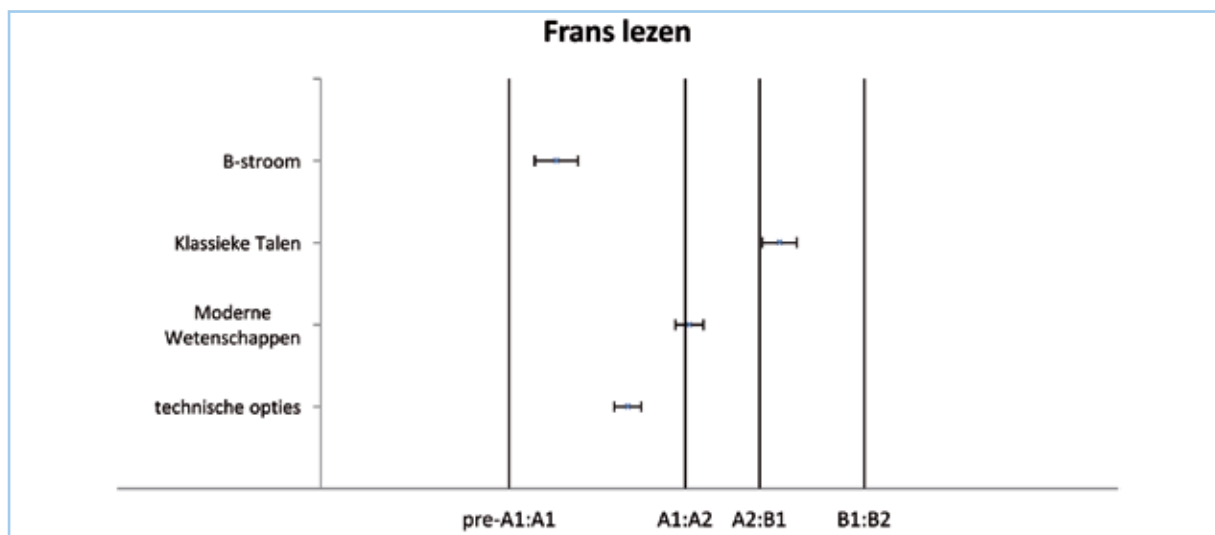
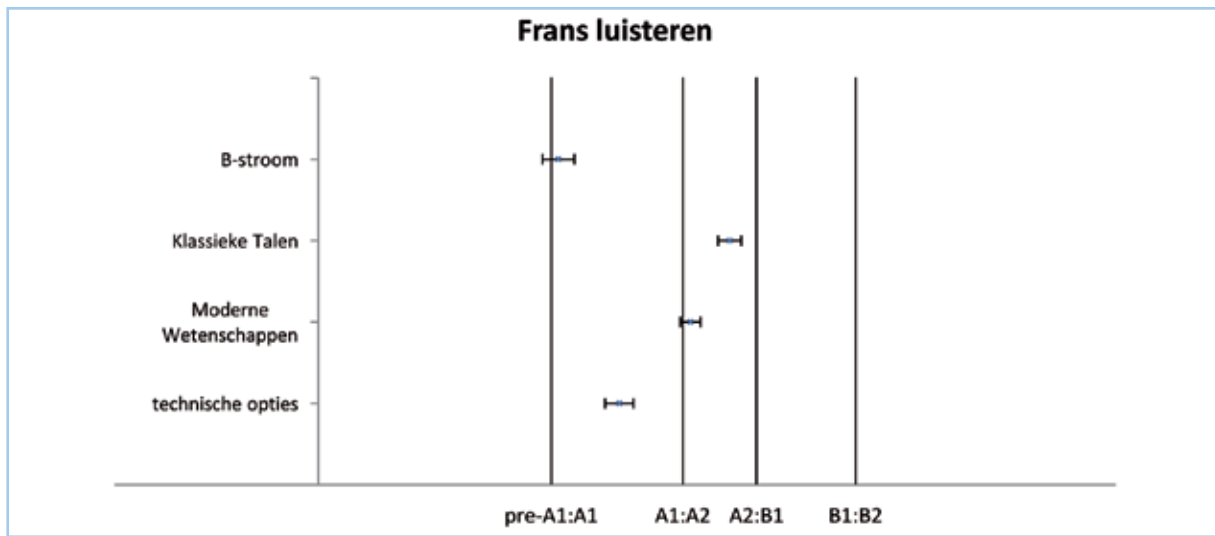
Wanneer we de resultaten over de drie vaardigheden vergelijken, valt in de eerste plaats op dat de leerlingen in de optiegroep aso-Klassieke Talen voor de drie vaardigheden de hoogste gemiddelde score behalen. Voor lezen is het verschil met alle andere optiegroepen significant, voor luisteren en schrijven deelt aso-Klassieke Talen de eerste plaats met een andere aso-optiegroep, respectievelijk aso-Wetenschappen en aso-overige. Verder blijkt dat bso-leerlingen steeds significant lager scoren dan aso-leerlingen, maar dat er niet voor alle vaardigheden een significant verschil is met de gemiddelde resultaten van kso- en tso-leerlingen. De gemiddelde scores van de leerlingen in het kso situeren zich meestal in de buurt van die van de tso-leerlingen. Voor lezen en schrijven behalen ze een significant hogere gemiddelde score dan leerlingen in het bso. Met betrekking tot het tso, ten slotte, valt op dat er veel overlapping is tussen de betrouwbaarheidsintervallen – niet alleen tussen de verschillende tso-optiegroepen onderling maar ook met optiegroepen van de andere onderwijsvormen. Enkel voor lezen kunnen we een significant verschil vaststellen tussen het tso en een andere onderwijsvorm: voor deze vaardigheid behalen de leerlingen in alle tso-optiegroepen een gemiddeld hogere score dan bso-leerlingen.

Huiswerk, studietijd en bijles

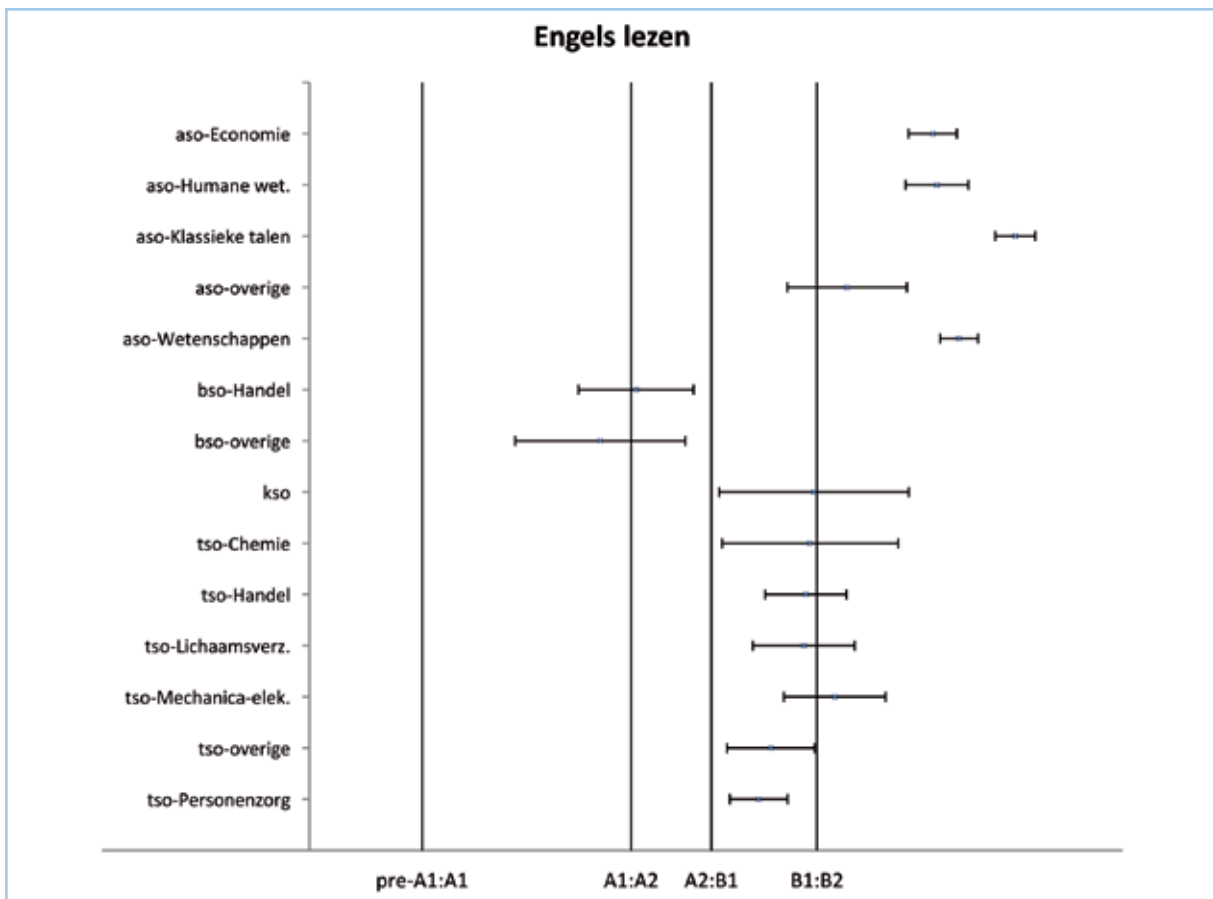
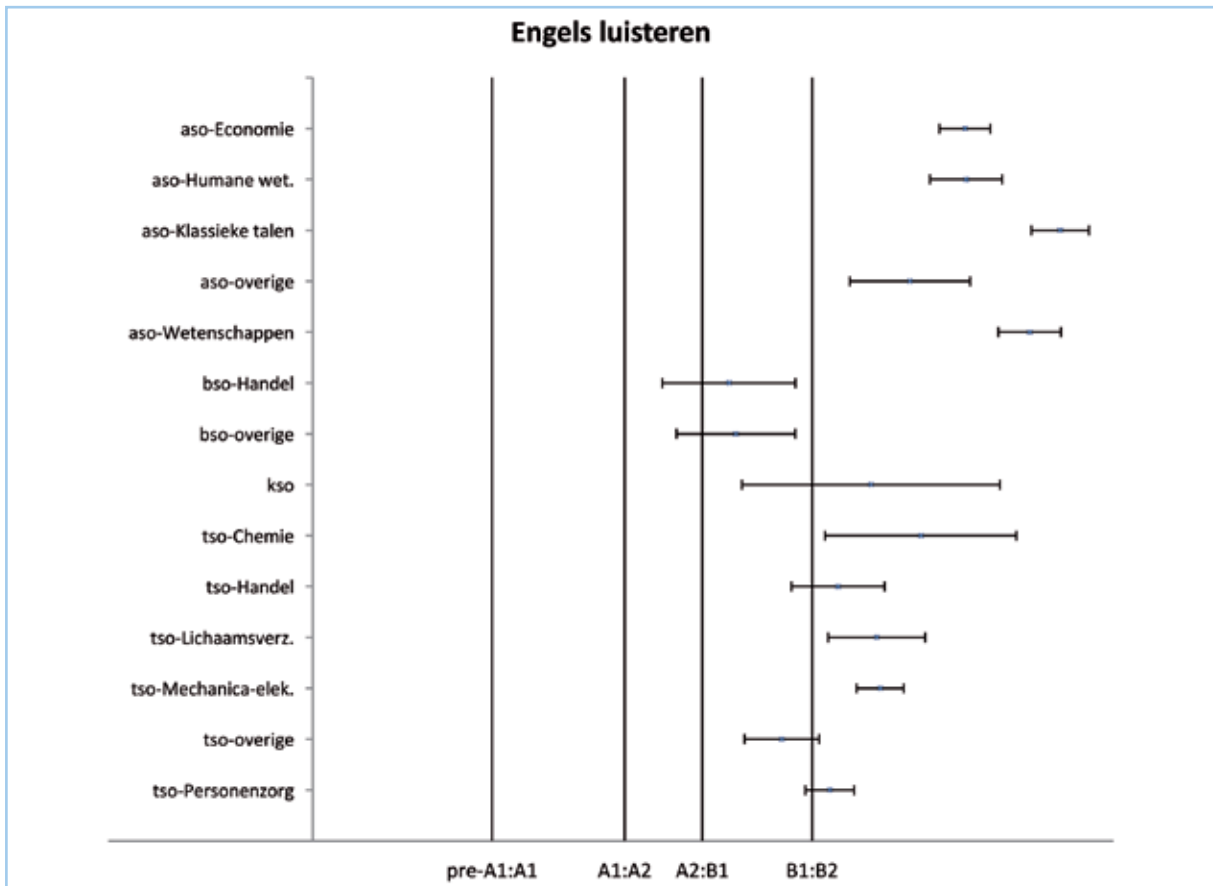
Tweedejaarsleerlingen die bijles Frans krijgen, doen het voor Frans lezen en schrijven significant minder goed. Vierdejaars die bijles Engels volgen, halen voor alle drie de vaardigheden een minder goed resultaat. In de regio Brussel

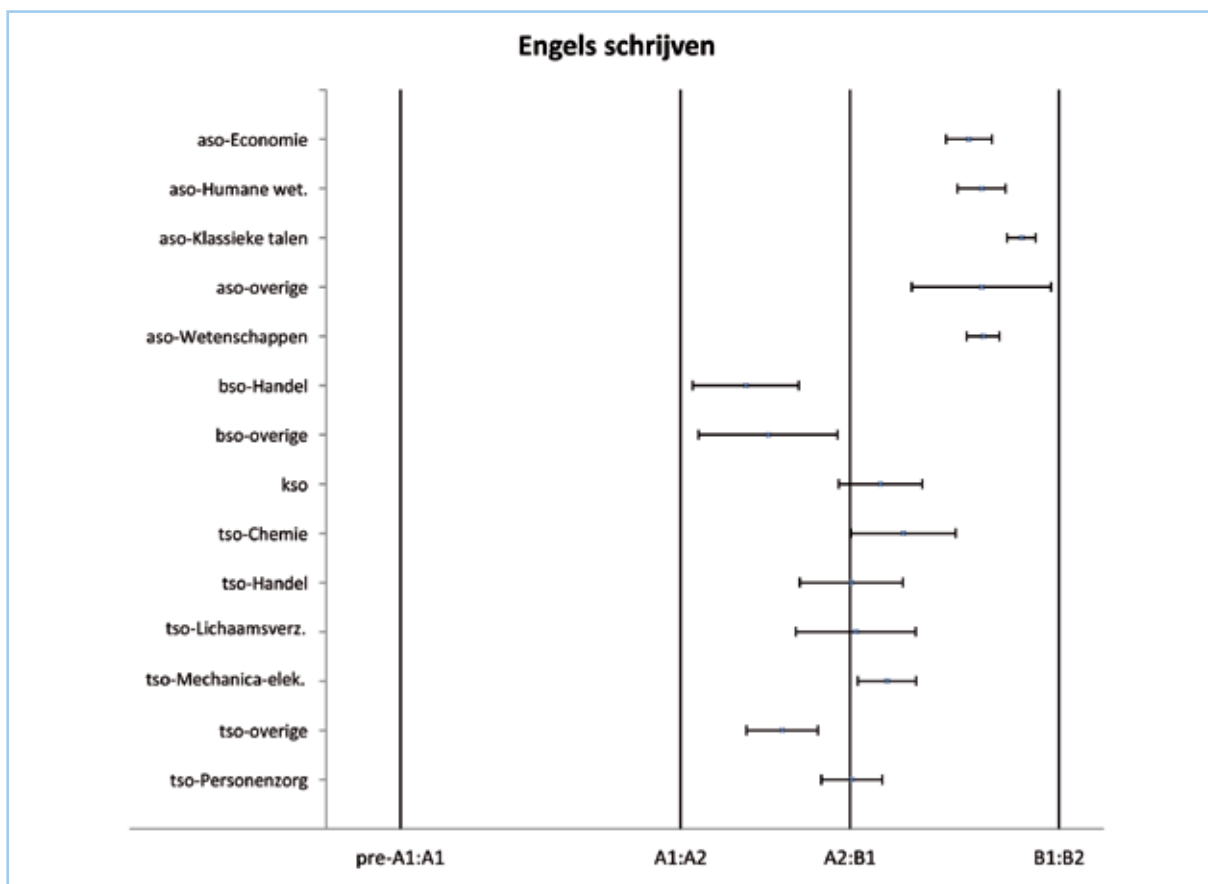
¹³ Doordat hun reële aandeel in de populatie ook betrekkelijk klein is, werden in de optiegroep kso slechts 31 leerlingen getoetst.

Figuur 64: Gemiddelde resultaten voor het Frans (luisteren, lezen en schrijven) per optiegroep



Figuur 65: Gemiddelde resultaten voor het Engels (luisteren, lezen en schrijven) per optiegroep





is hun achterstand voor Frans lezen in dat geval nog groter dan in Vlaanderen. Leerlingen die bijles Nederlands volgen, doen het overigens ook minder goed voor Frans schrijven en voor Engels lezen. Deze vaststellingen in verband met bijlessen hoeven niet te verbazen: leerlingen die bijlessen volgen, doen dat immers vaak omdat ze een achterstand hebben ten opzichte van hun medeleerlingen. Dezelfde redenering geldt voor de tijd die leerlingen besteden aan hun huiswerk en studie. Leerlingen die aangeven dat ze per week veel tijd besteden aan hun schoolwerk voor alle vakken, behalen zowel voor Frans lezen als voor het Engels (voor de drie vaardigheden) minder goede resultaten dan leerlingen die zeggen dat ze per week minder tijd besteden aan huiswerk en studeren. In de regio Brussel is dit effect voor Frans lezen bovendien groter dan in Vlaanderen. Dezelfde vaststelling hoort bij huiswerk dat zich toespitst op de toetstalen. Tweedejaars- en vierdejaarsleerlingen die wekelijks meer tijd besteden aan huiswerk en taken voor hun toetstaal ten opzichte van andere vakken behalen minder goede resultaten dan leerlingen die aangeven daaraan nul uur per week te besteden. Voor het Frans is dit het geval voor lezen en schrijven en – enkel in de regio Brussel – voor luisteren; voor het Engels geldt dit verband voor de drie vaardigheden. De scores van leerlingen die naar eigen zeggen veel

studeren voor een toets voor hun toetstaal liggen voor luisteren, lezen en schrijven ook lager dan die van leerlingen die aangeven dat ze helemaal niet studeren. Ten slotte presteren leerlingen die een computer gebruiken om Frans of Engels te studeren minder goed dan leerlingen die geen computer gebruiken (voor alle vaardigheden, beide toetstalen en in beide regio's). De manier waarop de leerlingen hun computer gebruiken tijdens het studeren, zou in het licht van deze vaststelling verder onder de loep genomen moeten worden. Een andere verklaring voor dit effect zou kunnen zijn dat de leerlingen die een computer gebruiken op nog meer kenmerken dan wat opgenomen is in Figuur 61 verschillen van de leerlingen die geen computer gebruiken.

Perceptie van de toetstaallessen

De globale perceptie die de leerlingen hebben van hun lessen en taalleerkracht, blijkt enkel voor Engels lezen positief samen te hangen met hun gemiddelde resultaat. Het relatieve nut en plezier dat de leerlingen toekennen aan de toetstaallessen hangt al vaker samen met hun vaardigheidsscore: voor het Engels is er een positief verband tussen beide variabelen en de score van de leerlingen op de drie vaardigheden, en voor het Frans geldt dat voor schrijfvaardigheid. Voor Franse leesvaardig-

heid is er enkel een positief verband met het relatieve plezier dat de leerlingen ervaren bij de toetsalessen. Voor Franse luistervaardigheid werden enkel in de regio Brussel hogere scores waargenomen wanneer er meer relatief plezier verbonden wordt aan de toetsalessen. Als de leerlingen vinden dat hun toetsalessen hen taalelementen leren die ze in het echte leven kunnen gebruiken, zijn hun gemiddelde Franse schrijfscores en hun gemiddelde Engelse lees- en luisterscores hoger. Leerlingen die hun handboek Engels nuttiger vinden om te leren schrijven en lezen of om grammatica en woordenschat te leren, doen het gemiddeld beter voor Engelse leesvaardigheid. Voor het Frans werd geen gelijkaardig effect vastgesteld.

Aan de leerlingen werd ook gevraagd hoe zeer elke vaardigheid volgens hen doorweegt wanneer hun leerkracht hun eindresultaat vastlegt. Hoe belangrijker ze leesvaardigheid in dit opzicht vinden, hoe hoger hun score voor Franse leesvaardigheid. Hoe belangrijker spreek- en luistervaardigheid volgens hen zijn bij het bepalen van hun eindresultaat op school, hoe hoger hun score voor Engels luisteren. Een eerder verrassend resultaat is dat in dit opzicht meer belang toekennen aan schrijfvaardigheid samenhangt met hogere lees- en luisterscores voor het Engels maar niet met hogere schrijfscores.

De leerlingen gaven in hun vragenlijst onder meer aan hoe de doeltaallessen volgens hen verlopen. Er zijn in deze categorie weinig variabelen die blijken samen te hangen met de toetsresultaten. Leerlingen die aangeven dat ze in de lessen Frans gewoonlijk of meestal individueel aan het werk zijn, halen betere Franse luisterscores dan leerlingen die zeggen nooit individueel te werken. Als de leerkracht volgens de leerlingen gewoonlijk in gesprek is met enkele leerlingen apart, meten we voor zowel het Frans als het Engels hogere schrijfscores dan bij leerlingen waarvan de leerkracht nooit met enkele leerlingen apart spreekt tijdens de les. Als de leerkracht volgens de leerlingen vaker wijst op gelijkenissen tussen de toetsaal en het Nederlands, hangt dit tot slot samen met betere Engelse leesscores, maar met minder goede Franse leesscores.

Attitudes ten opzichte van de toetsaal

Goede toetsprestaties blijken samen te hangen met een positieve waardering van de leerlingen voor de toetsalen op zich. Dit is vooral het geval voor het Engels: leerlingen die het Engels een mooie taal vinden doen het significant beter voor alle vaardigheden dan leerlingen die het Engels

geen mooie taal vinden. Voor het Frans doen leerlingen die het Frans mooi vinden het alleen beter voor schrijven. Wanneer leerlingen zeggen dat ze de toetsaal graag spreken, hangt dit samen met betere resultaten voor de drie vaardigheden, zowel voor het Frans als voor het Engels. In de regio Brussel is dit effect nog groter voor Frans schrijven. Deze vaststelling is echter een prima voorbeeld van het feit dat analyses zoals deze op zich geen oorzaak-gevolgrelatie impliceren: mogelijk zijn de leerlingen beter in de toetsaal doordat ze deze graag spreken (en dus misschien meer oefenen), maar het is even goed mogelijk dat de leerlingen de toetsaal liever spreken dan andere leerlingen doordat ze er ook beter in zijn. Hetzelfde geldt voor de vaststellingen omtrent de stelling 'als ik mensen ontmoet die de toetsaal spreken, oefen ik door in de toetsaal te antwoorden'. Leerlingen die het volledig eens zijn met deze stelling halen betere scores voor Frans schrijven en voor Engels luisteren, lezen en schrijven dan leerlingen die het er helemaal niet mee eens zijn. Bij de leerlingen die meer contact wensen met sprekers van de toetsaal werden overigens betere gemiddelde toetsresultaten vastgesteld voor Frans lezen en voor Engels lezen, luisteren en schrijven. Voor Engels lezen is dit effect nog groter in de regio Brussel.

Leerlingen die de toetsaal nuttig vinden om contacten te leggen en voor hun vrijetijdsbesteding, doen het significant beter voor de drie vaardigheden in het Engels en voor Frans lezen en schrijven. Voor Frans luisteren is er enkel een gelijkaardig effect in de regio Brussel. Als leerlingen de toetsaal nuttig vinden voor hun verdere toekomst, is er sprake van hogere scores voor het Engels (luisteren, lezen en schrijven). Wanneer hen concreet gevraagd wordt of ze denken dat ze goed moeten zijn in de toetsaal om een goede job te vinden, blijkt er echter enkel voor Frans schrijven een positief verband te zijn tussen de mate waarin ze daarmee akkoord gaan en hun toetsresultaat.

De gemiddelde vaardigheid van leerlingen die vinden dat elke Belg goed moet zijn in de toetsaal ligt hoger voor het Engels (voor de drie vaardigheden) en voor Frans schrijven. Tweedejaarsleerlingen die vinden dat wie Engels kent geen andere talen meer moet kennen, behalen gemiddeld lagere scores voor Frans schrijven dan leerlingen die helemaal niet akkoord gaan met die stelling. Voor het Engels werd er enkel in de regio Brussel een verband vastgesteld. Daar behalen leerlingen die akkoord gaan met deze stelling gemiddeld lagere luisterscores voor het Engels. Voor leerlingen die het goed vinden dat het Frans in Vlaanderen

als eerste vreemde taal onderwezen wordt, werd tot slot een betere Franse schrijfvaardigheid maar een minder goede Engelse luistervaardigheid opgetekend. In de regio Brussel werd ook een positief verband vastgesteld met de Franse leesscores.

Zelfinschatting

Leerlingen die zelf aangeven dat ze globaal gezien goed zijn in vreemde talen behalen hogere scores voor alle vaardigheden dan leerlingen die zelf te kennen geven dat de toetstalen hen niet liggen. Andersom doen leerlingen die de toetstaal zelf moeilijk vinden het voor alle vaardigheden en in beide toetstalen minder goed. In de regio Brussel is het negatieve effect voor Frans lezen en schrijven nog groter. Voor Engels luisteren en schrijven werd er een positief verband vastgesteld tussen de mate waarin de leerlingen vinden dat

inwoners van Vlaanderen goed zijn in vreemde talen leren en hun eigen toetsscore.

Leerlingen die hun eigen spreek-, luister-, lees- en schrijfvaardigheid hoog inschatten, presteren over het algemeen beter. Voor het Engels doen deze leerlingen het voor alle vaardigheden zelfs systematisch beter dan de andere leerlingen, maar voor het Frans stellen we een aantal merkwaardige effecten vast. Leerlingen die hun eigen leesvaardigheid hoog inschatten doen het significant beter voor luisteren en schrijven – maar niet voor lezen; leerlingen die hun eigen luistervaardigheid hoog inschatten presteren significant beter voor lezen en schrijven – maar niet voor luisteren. Leerlingen die hun schrijfvaardigheid voor het Frans hoog inschatten, ten slotte, halen significant betere resultaten schrijven en lezen, maar niet voor luisteren.

4.3.3 Hoe groot zijn de verschillen tussen scholen?

4.3.3.1 In Vlaanderen

Om na te gaan in welke mate scholen van elkaar verschillen in toetsprestaties voor het Frans en het Engels wordt voor elke school het gemiddelde van de toetsprestaties van de deelnemende leerlingen berekend. In Figuur 66 en Figuur 68 worden de verschillen tussen scholen voor hun ruwe gemiddelde score per vaardigheid weergegeven. De scholen met de laagste gemiddelde score bevinden zich links in de figuur en die met de hoogste gemiddelde score rechts. Scholen uit de regio Brussel zijn blauw aangeduid. De horizontale stippe lijn duidt het algemene Vlaamse gemiddelde aan. Rond elk schoolgemiddelde wordt met een verticaal lijntje een betrouwbaarheidsinterval geschat. Dat interval wijst op de statistische onzekerheid rond het schoolgemiddelde. Enkel scholen waarbij het betrouwbaarheidsinterval helemaal boven of onder het Vlaamse gemiddelde valt, zijn voor 95% zeker dat hun school hogere of lagere resultaten haalt dan het Vlaamse gemiddelde.

Op basis van de ruwe resultaten voor Frans luisteren doen 20 scholen het beter dan het Vlaamse gemiddelde en presteren 28 scholen minder goed. Voor lezen doen respectievelijk 23 en 29 scholen het beter en minder goed dan gemiddeld en voor schrijven zijn dat respectievelijk 41 en 25 scholen. Voor het Engels zien we een enigszins gelijklopend resultaat. Voor luisteren scoren 24 scholen hoger en 27 scholen lager dan het gemiddelde. Voor lezen zijn dit 27 en 25 scholen en voor schrijven 31 versus 24 scholen.

Een vergelijking die zich enkel baseert op ruwe schoolgemiddelden is echter niet helemaal zinvol. Er zijn immers verschillen in de leerlingenpopulaties van de scholen. Als de ene school gemiddeld betere toetsprestaties kan voorleggen dan de andere, ligt dat misschien aan het feit dat ze geen anderstalige leerlingen of veel leerlingen met een hoge sociaal-economische status heeft – en niet zozeer aan de kwaliteit van het onderwijs in die school. Om scholen op een correcte manier met elkaar te vergelijken, moet rekening gehouden worden met een aantal achtergrondkenmerken van hun leerlingen. Dat kan door gecorrigeerde schoolgemiddelden te berekenen, zoals weergegeven in Figuur 67 en Figuur 69. Ook hier worden de scholen uit de regio Brussel in het blauw aangeduid. Deze gemiddelden geven de verschillen tussen scholen weer na statistische correctie voor die leerling- en schoolkenmerken waarop de scholen niet altijd een invloed hebben, maar die wel een invloed (kunnen) hebben op de prestaties. Deze kenmerken zijn weergegeven in Figuur 61.

De gecorrigeerde gemiddelden geven de scholen een beeld van waar ze staan ten opzichte van scholen met een vergelijkbaar leerlingenpubliek en een vergelijkbare schoolcontext. De verschillen die na correctie overblijven tussen deze scholen, kunnen wijzen op verschillen in doelmatigheid van de scholen in de getoetste vaardigheden. De vergelijking van Figuur 66 met Figuur 67 (voor het Frans) en Figuur 68 met Figuur 69 (voor het Engels) toont aan dat de verschillen tussen scholen inderdaad kleiner worden wanneer men rekening

houdt met de achtergrondkenmerken. De schoolgemiddelden komen dichter bij elkaar te liggen na correctie, en in sommige gevallen kan de positie van een school ook veranderen. Zo kan een school het na controle goed doen in vergelijking met andere gelijkaardige scholen, terwijl ze geen hoge score haalt in de ruwe resultaten.

Wanneer we de kenmerken van de leerlingenpopulatie en van de schoolcontext in rekening brengen, zijn er beduidend minder scholen die in positieve of negatieve zin het verschil maken. Voor Frans luisteren zijn er nog drie scholen die in positieve zin het verschil maken, versus acht scholen die het minder goed doen dan vergelijkbare scholen. Voor lezen zijn er nog vijf scholen die beter scoren tegenover vier scholen die het minder goed doen en voor schrijven zijn er dat 11 (+) versus 16 (-). Voor het Engels zien we gelijkaardige verhoudingen: voor luisteren maken vier scholen in positieve zin het verschil en twee scholen in negatieve zin, voor lezen zes (+) en vier (-) en voor schrijven 11 (+) versus 13 (-) scholen. Schrijfvaardigheid blijkt dus voor beide toetsdelen de vaardigheid te zijn waarvoor scholen met een vergelijkbare leerlingenpopulatie en schoolcontext zich het vaakst onderscheiden van het gemiddelde.

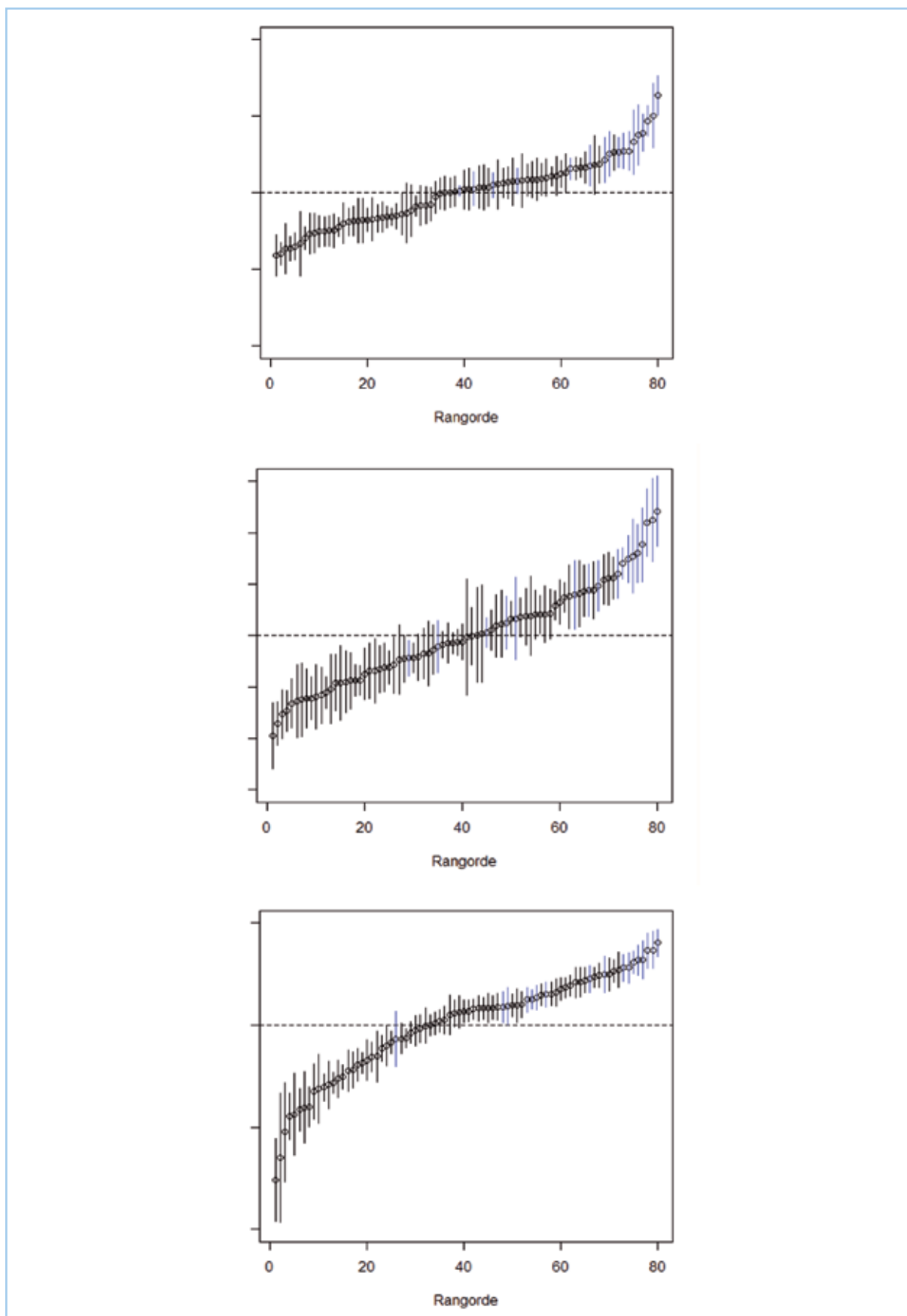
4.3.3.2 In de regio Brussel

Figuur 66 tot en met Figuur 69 laten ook toe om de gemiddelde toetsprestaties te vergelijken voor de scholen die gevestigd zijn in de regio Brussel tegenover de scholen die gevestigd zijn in andere Vlaamse gemeenten. Immers, in deze figuren werden de scholen in de regio Brussel in het blauw aangeduid. Wanneer geen rekening wordt gehouden met het leerlingenpubliek en de schoolcontext, doen de Brusselse scholen het voor het Frans duidelijk beter dan de Vlaamse scholen. Voor het Engels doen ze het niet opvallend beter of slechter dan de Vlaamse scholen.

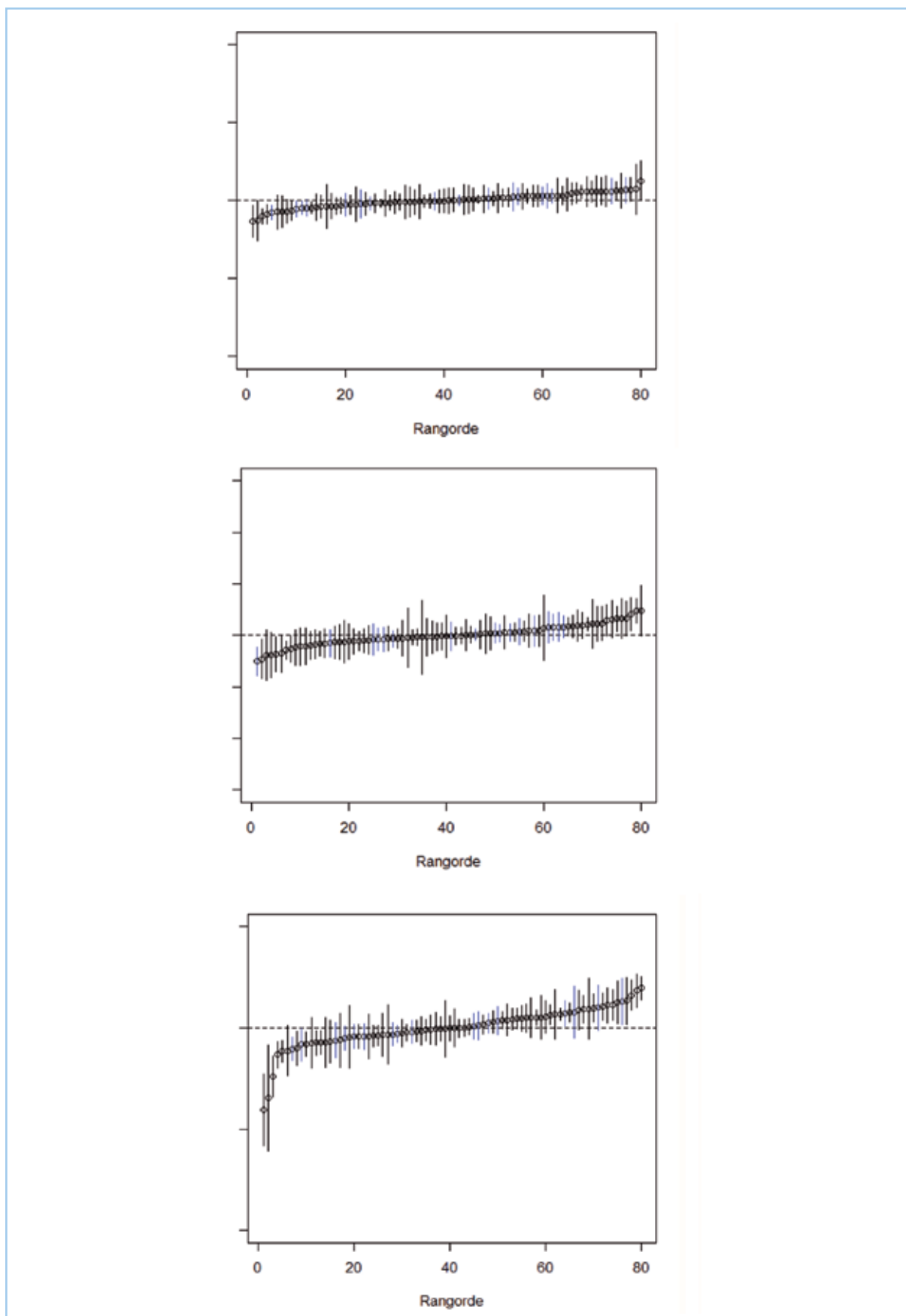
Er is echter een groot verschil in de leerlingenpopulaties van de scholen in beide regio's (zie 3.1 De leerlingen). Wanneer rekening gehouden wordt met achtergrondkenmerken van de leerlingen zoals thuistaal en sociaal-economische status, blijkt dat de Vlaamse scholen in de regio Brussel het ongeveer even goed doen als de scholen in Vlaanderen. In Figuur 66, waarin geen rekening wordt gehouden met achtergrondkenmerken, liggen de meeste Brusselse scholen voor het Frans rechts. Dat betekent dat ze beter presteren dan het gemiddelde. In Figuur 67 zijn de Brusselse scholen voor het Frans echter mooi verdeeld over de hele breedte van de figuur: na correctie zijn er dus

zowel Brusselse scholen die het beter doen, als scholen die het minder goed doen dan Vlaamse scholen. De minder goede ruwe resultaten van de scholen in Vlaanderen zijn dus niet te wijten aan een verschil in kwaliteit of doelmatigheid ten opzichte van het onderwijs in de regio Brussel, maar zijn voornamelijk toe te schrijven aan het verschil in leerlingenpubliek. Voor het Engels zijn zowel de ruwe resultaten (Figuur 68) als de resultaten na controle (Figuur 69) redelijk goed verdeeld over de hele breedte. Ook wanneer we rekening houden met het leerlingenpubliek en de schoolcontext, zijn er voor het Engels in het vierde jaar dus geen grote interregionale verschillen in de mate waarin scholen zich weten te onderscheiden van de andere scholen.

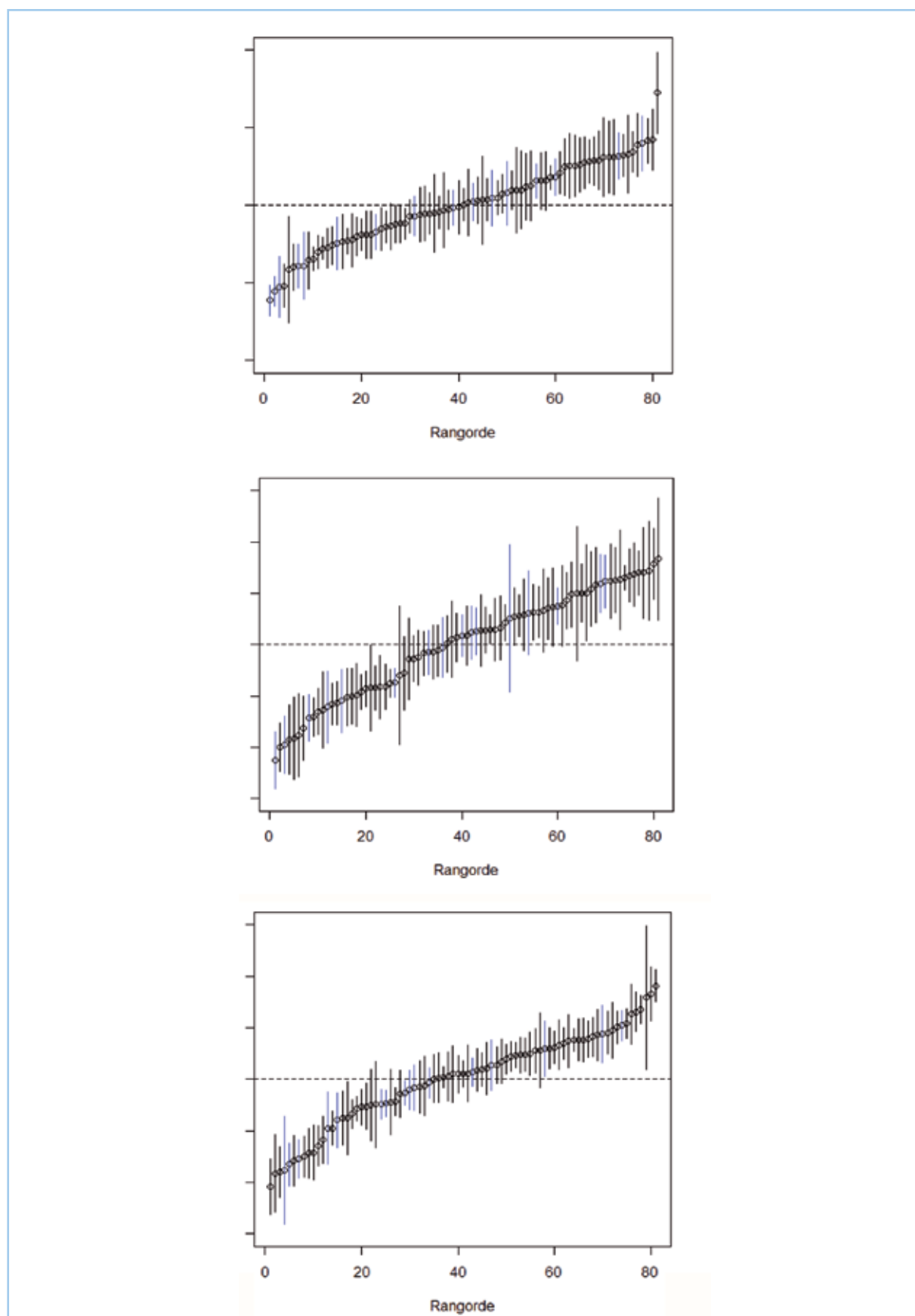
Figuur 66: Verschillen tussen scholen voor het Frans (luisteren, lezen en schrijven) op basis van de ruwe resultaten



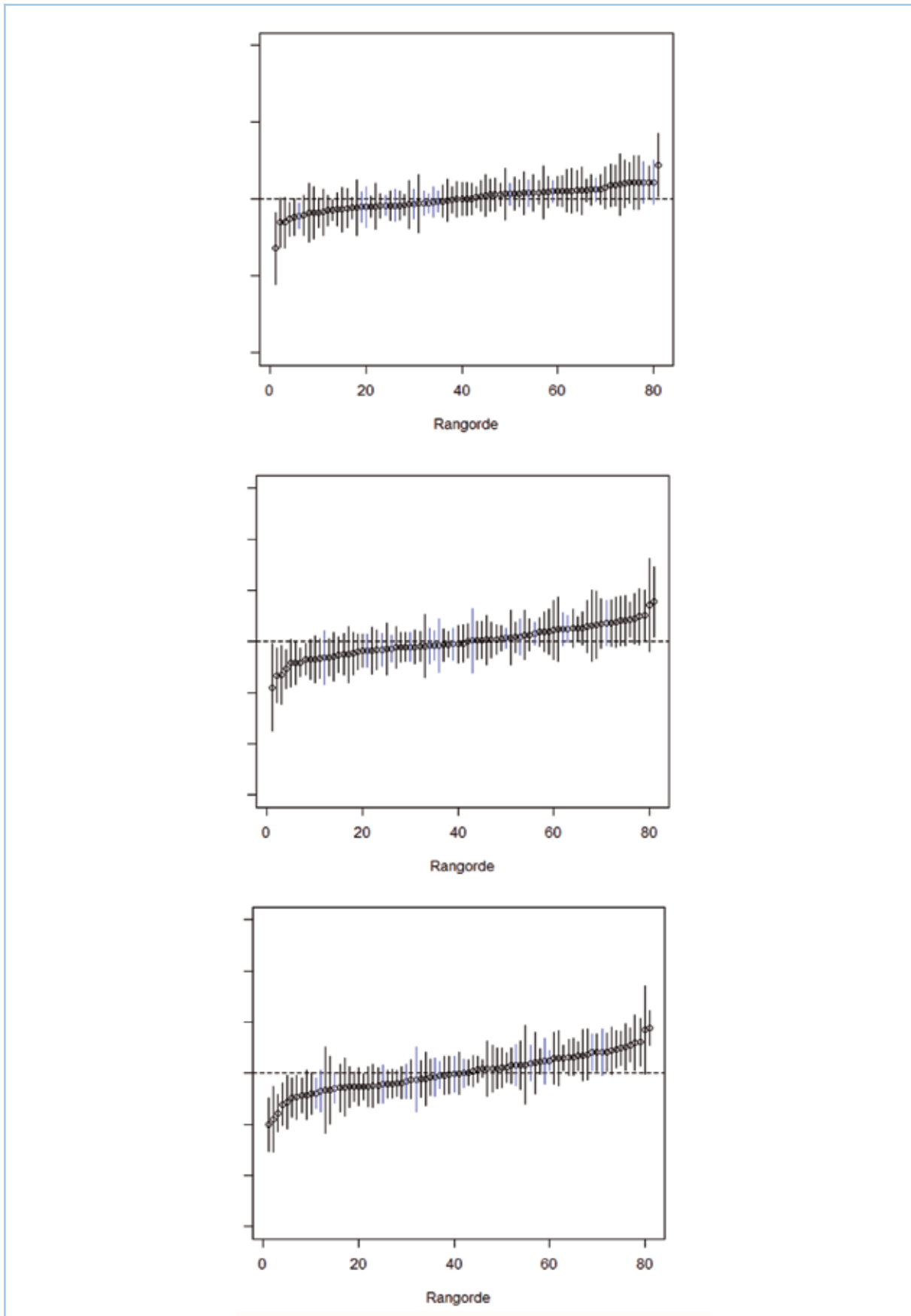
Figuur 67: Verschillen tussen scholen voor het Frans (luisteren, lezen en schrijven), rekening houdend met achtergrondkenmerken



Figuur 68: Verschillen tussen scholen voor het Engels (luisteren, lezen en schrijven) op basis van de ruwe resultaten



Figuur 69: Verschillen tussen scholen voor het Engels (luisteren, lezen en schrijven), rekening houdend met achtergrondkenmerken



Lijst van figuren



Lijst van figuren

Figuur 1: Overzicht deelnemende landen met getoetste talen en leerlingen	13
Figuur 2: De taalvaardigheidsniveaus zoals deze worden omschreven in het ERK	14
Figuur 3: Voorbeeldschrijftaak en voorbeeldantwoorden op niveau A2 voor het Frans en het Engels	15
Figuur 4: Voorbeeldschrijftaak en voorbeeldantwoorden op niveau B2 voor het Frans en het Engels	16
Figuur 5: Voorbeeldleestaak voor het Engels op niveau B1	17
Figuur 6: Voorbeeldluistertaak voor het Frans op niveau A1	18
Figuur 7: Opbouw en duur van de toetsafname	19
Figuur 8: Totaal aantal deelnemende scholen, leerkrachten en leerlingen in de representatieve steekproef 'Vlaanderen'	20
Figuur 9: Totaal aantal deelnemende scholen, leerkrachten en leerlingen in de 'regio Brussel'	20
Figuur 10: Verdeling van de leerlingen volgens optiegroep (voor het Frans) en onderwijsvorm (voor het Engels)	25
Figuur 11: Verdeling van de leerlingen volgens schoolse voorsprong of achterstand	26
Figuur 12: Verdeling van de leerlingen volgens het aantal vreemde talen dat ze reeds hebben geleerd	26
Figuur 13: Verdeling van de leerlingen volgens het aantal boeken dat ze thuis hebben	27
Figuur 14: Verdeling van de leerlingen volgens hun migratiestatus	27
Figuur 15: Verdeling van de leerlingen volgens het aantal eerste talen	28
Figuur 16: Verdeling van de leerlingen volgens thuistaal ('Welke ta(a)l(en) spreek je zelf regelmatig thuis?')	29
Figuur 17: Verdeling van de leerlingen volgens hun blootstelling aan de toetstaal thuis ('Welke ta(a)l(en) spreekt je familie regelmatig thuis?')	29
Figuur 18: Verdeling van de leerlingen volgens de kennis die hun ouders volgens hen hebben van de toetstaal	29
Figuur 19: Verdeling van de leerlingen volgens hoe leuk en nuttig ze het vak waarin ze de toetstaal leren vinden ten opzichte van hun andere vakken	31
Figuur 20: Verdeling van de leerlingen volgens de tijd die ze per week besteden aan huiswerk en taken voor de toetstaal als schoolvak	32
Figuur 21: Verdeling van de leerlingen volgens de frequentie waarmee ze via andere mensen met de toetstaal in aanraking komen	34

Figuur 22: Verdeling van de leerlingen volgens de frequentie waarmee ze via de gesproken media met de toetstaal in aanraking komen	35
Figuur 23: Verdeling van de leerlingen volgens de frequentie waarmee ze via de geschreven media met de toetstaal in aanraking komen	36
Figuur 24: Verdeling van de leerlingen volgens hun mening over de stellingen 'Het Frans is een moeilijke taal om te leren' en 'Het Engels is een moeilijke taal om te leren'	38
Figuur 25: Verdeling van de leerlingen volgens het aantal can do-statements dat ze bevestigden, met aanduiding van de vaardigheidsscore die nodig is om een bepaald ERK-niveau te halen	39
Figuur 26: Verhouding tussen het aantal bevestigde can do-statements en de gemiddelde vaardigheid voor het Frans, met aanduiding van de vaardigheidsscore die nodig is om een bepaald ERK-niveau te halen	40
Figuur 27: Verhouding tussen het aantal bevestigde can do-statements en de gemiddelde vaardigheid voor het Engels, met aanduiding van de vaardigheidsscore die nodig is om een bepaald ERK-niveau te halen	41
Figuur 28: Verdeling van de leerlingen volgens de mate waarin ze graag Frans en Engels spreken	43
Figuur 29: Verdeling van de leerlingen volgens de mate waarin ze het Frans en het Engels nuttig vinden	43
Figuur 30: Verdeling van de leerlingen volgens de mate waarin ze het Frans en het Engels nuttig vinden in functie van hun ontspanning	44
Figuur 31: Verdeling van de leerlingen volgens de mate waarin ze het Frans en het Engels nuttig vinden in functie van (inter)persoonlijke doelstellingen	45
Figuur 32: Verdeling van de leerlingen volgens de mate waarin ze het Frans en het Engels nuttig vinden in functie van hun toekomstige tewerkstelling	46
Figuur 33: Verdeling van de leerlingen volgens hun mening over de stellingen 'Ik vind het goed dat Frans bij ons als tweede taal wordt onderwezen', 'Ik vind dat elke Nederlandstalige Belg goed zou moeten zijn in Frans' en 'Ik wil goed zijn in Frans omdat ik wil kunnen communiceren met mijn Franstalige landgenoten'	47
Figuur 34: Verdeling van de leerlingen volgens de mate waarin ze meer contact wensen met Franstaligen of Engelstaligen	48
Figuur 35: Verdeling van de leerlingen volgens de mate waarin ze houden van Franstalige en Engelstalige films en muziek	48
Figuur 36: Verdeling van de leerkrachten volgens hun gebruik van het Europees Referentiekader (ERK)	51
Figuur 37: Lesmateriaal gebruikt door de leerkracht en de leerlingen voor de les Frans	52
Figuur 38: Lesmateriaal gebruikt door de leerkracht en de leerlingen voor de les Engels	53

Figuur 39: ICT-apparatuur gebruikt door de leerkracht en de leerlingen voor de les Frans	54
Figuur 40: ICT-apparatuur gebruikt door de leerkracht en de leerlingen voor de les Engels	55
Figuur 41: Gebruik van de toetstaal door de leerkrachten	57
Figuur 42: Gebruik van de toetstaal door de leerlingen volgens de leerkrachten	57
Figuur 43: Mate waarin de leerkrachten akkoord gaan met de stelling dat de eindtermen te laag mikken	59
Figuur 44: Belang van de vaardigheden en kennisdomeinen volgens de leerkrachten	60
Figuur 45: Relatief belang van de vaardigheden en kennisdomeinen volgens de leerkrachten Frans	61
Figuur 46: Relatief belang van de vaardigheden en kennisdomeinen volgens de leerkrachten Engels	62
Figuur 47: Attitude van de leerkrachten ten opzichte van vreemde talen in de Belgische context	64
Figuur 48: Verdeling van de scholen volgens de mening van de schoolhoofden over het talenaanbod binnen het officiële curriculum	66
Figuur 49: Percentage leerlingen per ERK-niveau voor het Frans (luisteren, lezen en schrijven) in Vlaanderen en in de regio Brussel	73
Figuur 50: Percentage leerlingen per ERK-niveau voor het Engels (luisteren, lezen en schrijven) in Vlaanderen en in de regio Brussel	73
Figuur 51: Percentage leerlingen per ERK-niveau voor Franse schrijfvaardigheid, uitgesplitst naar taal en communicatie	74
Figuur 52: Percentage leerlingen per ERK-niveau voor Engelse schrijfvaardigheid, uitgesplitst naar taal en communicatie	74
Figuur 53: Percentage leerlingen per ERK-niveau per geslacht voor het Frans (luisteren, lezen en schrijven) in Vlaanderen en in de regio Brussel	75
Figuur 54: Percentage leerlingen per ERK-niveau per geslacht voor het Engels (luisteren, lezen en schrijven) in Vlaanderen en in de regio Brussel	76
Figuur 55: Percentage leerlingen per ERK-niveau per stroom voor het Frans (luisteren, lezen en schrijven) in Vlaanderen en in de regio Brussel	77
Figuur 56: Percentage leerlingen per ERK-niveau per optiegroep voor het Frans (luisteren, lezen en schrijven) in Vlaanderen en in de regio Brussel	78
Figuur 57: Percentage leerlingen per ERK-niveau per onderwijsvorm voor het Engels (luisteren, lezen en schrijven) in Vlaanderen en in de regio Brussel	79
Figuur 58: Percentage leerlingen per ERK-niveau per thuistaal voor het Frans (luisteren, lezen en schrijven) in Vlaanderen en in de regio Brussel	81
Figuur 59: Percentage leerlingen per ERK-niveau per thuistaal voor het Engels (luisteren, lezen en schrijven) in Vlaanderen en in de regio Brussel	82

Figuur 60: Toeschrijving van de verschillen in toetsresultaten aan leerlingen en aan scholen (in %)	83
Figuur 61: Leerling- en schoolkenmerken waarvoor gecorrigeerd wordt bij de vergelijking tussen leerlingen en scholen	84
Figuur 62: Overzicht van de school- en leerkrachtkenmerken die samenhangen met een hogere (+) of lagere (-) vaardigheidsscore voor luisteren (Lu), lezen (Le) en schrijven (Sc)	85
Figuur 63: Overzicht van de leerlingkenmerken die samenhangen met een hogere (+) of lagere (-) vaardigheidsscore voor luisteren (Lu), lezen (Le) en schrijven (Sc)	89
Figuur 64: Gemiddelde resultaten voor het Frans (luisteren, lezen en schrijven) per optiegroep	93
Figuur 65: Gemiddelde resultaten voor het Engels (luisteren, lezen en schrijven) per optiegroep .	94
Figuur 66: Verschillen tussen scholen voor het Frans (luisteren, lezen en schrijven) op basis van de ruwe resultaten	99
Figuur 67: Verschillen tussen scholen voor het Frans (luisteren, lezen en schrijven), rekening houdend met achtergrondkenmerken	100
Figuur 68: Verschillen tussen scholen voor het Engels (luisteren, lezen en schrijven) op basis van de ruwe resultaten	101
Figuur 69: Verschillen tussen scholen voor het Engels (luisteren, lezen en schrijven), rekening houdend met achtergrondkenmerken	102

Vlaamse overheid



Coördinatie

Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming
Departement Onderwijs en Vorming
afdeling Strategische Beleidsondersteuning

Samenstelling

KU Leuven
Centrum voor Onderwijseffectiviteit en -evaluatie

Verantwoordelijke uitgever

Micheline Scheys
Secretaris-generaal
Departement Onderwijs en Vorming
Koning Albert II-laan 15
1210 Brussel

Grafische vormgeving

Agentschap Facilitair Management
Afdeling Centrale Dienstverlening
Digitale Drukkerij
Nadia De Braekeler

Druk

Digitale Drukkerij
Koning Albert II-laan 20
1000 Brussel

Depotnummer

D\2013\3241\341

Uitgave

november 2013

De European Survey on Language Competences, of kortweg ESLC, is een initiatief van de Europese Commissie. Het onderzoek had tot doel om internationaal vergelijkbare data te verzamelen die een duidelijk beeld schetsen van de vreemdetaalbeheersing van jongeren in de 14 deelnemende Europese landen. De Vlaamse Gemeenschap nam deel aan het onderzoek door het Frans te toetsen bij leerlingen van het tweede jaar van de eerste graad secundair onderwijs en het Engels bij leerlingen van het tweede jaar van de tweede graad.

In een eerder uitgegeven brochure plaatsten de auteurs de eerste Vlaamse resultaten in een internationaal perspectief. Nu stellen de auteurs de Vlaamse resultaten verder voor. Ze beschrijven de taalbeheersing van de Vlaamse jongeren en van specifieke deelgroepen, en ze geven aan hoe de vreemdetaalbeheersing van de leerlingen zich verhoudt tot hun taalachtergrond en attitudes, tot socio-demografische variabelen en tot kenmerken van hun school en lessen. Verder beantwoorden ze vragen zoals 'Hoe pakken leerkrachten in Vlaanderen de taallessen aan?', 'Hoe gemotiveerd zijn onze jongeren om talen te leren?' en 'Wat doen scholen om het talenonderwijs te ondersteunen?'. Ze gaan daarbij voor elke onderzoeksvraag specifiek in op de situatie in de regio Brussel, waar veel aspecten van het vreemdetalenonderwijs anders blijken te zijn dan in het gemiddelde Vlaamse onderwijslandschap.

De Vlaamse onderzoekswebsite is te bereiken via www.eslc-vlaanderen.be.

De website van het Vlaams Ministerie van Onderwijs is www.ond.vlaanderen.be/obpwo/links/eslc.