

Literatuurstudie naar de kenmerken van effectief onderwijs Engels in het basisonderwijs

Linda Gijsen, Suzanne Dekker, Lyske Attaie-van den Bergh & Rick de Graaff

Lectoraat Meertaligheid en Onderwijs
Kenniscentrum Leren en Innoveren
Hogeschool Utrecht

Research Group Multilingualism and Education
Utrecht University of Applied Sciences

Oktober 2023

Onze dank gaat uit naar Asli Ünlüsoy van der Baan bij het selecteren van interventiestudies. Verder danken we Marleen van der Lubbe, Ellen Geboers en Nienke Jet de Vries van de Inspectie van het Onderwijs en Machteld Moonen van het SLO voor hun waardevolle feedback op een eerdere conceptversie.



Deze overzichtsstudie is in opdracht van het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek tot stand gekomen.

Inhoudsopgave

1. Inleiding.....	4
Leeswijzer.....	4
2. Belang van Engels in het basisonderwijs.....	6
2.1 Wat weten we van de Engelse taalvaardigheid van leerlingen in het basisonderwijs?.....	6
2.2 Wat maakt het leren van Engels in een basisschool context uitdagend?.....	7
3. Kenmerken van effectief Engels in het basisonderwijs	9
4. Literatuurselectie	12
4.1 Aanleiding en doelstelling	12
4.2 Selectie en inclusie van artikelen	13
4.3 Coderen van kenmerken van Effectief Engels in het basisonderwijs.....	17
5. Resultaten	18
5.1 Startleeftijd van het aanbieden en leren van Engels	18
5.2 Doeltaal is leertaal (CLIL-didactiek).....	20
5.3 Meertalige aanpak	21
5.4 Expliciete aandacht voor taalsteun en het aanleren van taalleerstrategieën.....	23
5.5 Buitenschools taalcontact.....	24
5.6 Individuele leerlingkenmerken	25
5.7 Sociaal-economische status van leerlingen en ouders	27
6. Conclusies en aanbevelingen voor effectief Engels in het basisonderwijs	29
6.1 Kenmerken van effectief Engels onderwijs in het basisonderwijs	29
6.2 Aandachtspunten voor peilingsonderzoek Engels in het basisonderwijs	30
Referenties	33
Appendix A: Zoekstrings	40

1. Inleiding

In 2025-2026 zal er een landelijke peiling plaatsvinden naar kennis en vaardigheden en het onderwijsleerproces bij Engels in het basisonderwijs. Hierbij wordt zowel het huidige niveau van de Engelse taalvaardigheid aan het einde van groep 8 - wat kennen en kunnen leerlingen op het gebied van Engels - alsmede de kwaliteit van het onderwijsleerproces in kaart gebracht. Het betreft een brede peiling in het reguliere basisonderwijs in Nederland, het speciaal (basis)onderwijs maakt geen onderdeel uit van deze peiling.

Ter voorbereiding op de aankomende peiling (Peil.Engels einde basisonderwijs) is in opdracht van de Inspectie van het Onderwijs en het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek (NRO) een literatuurstudie uitgevoerd naar evidentie uit nationaal en internationaal onderzoek over kenmerken van effectief onderwijs op het gebied van Engels in het basisonderwijs. Het doel van deze literatuurstudie is om een overzicht te geven van factoren die bijdragen aan de ontwikkeling van de Engelse taalvaardigheid van basisschoolleerlingen. Het gaat hierbij zowel om het inzichtelijk maken van domeinspecifieke kenmerken van goed vreemdetalenonderwijs, als om meer algemene kenmerken van goed (taal)onderwijs op het niveau van de leerkracht, het curriculum en het schoolbeleid. Denk hierbij aan algemeen pedagogische kwaliteiten van leerkrachten en/of taaldocenten en kenmerken van effectief taalbeleid als randvoorwaarden voor goed onderwijs in het schoolvak Engels. Daarnaast brengen we een aantal leerling- en buitenschoolse kenmerken in kaart die potentieel invloed hebben op de taalvaardigheidsontwikkeling in een schoolse context.

Deze literatuurstudie is een aanvulling op de domeinbeschrijving ten behoeve van Peil.Engels einde basisonderwijs zoals opgesteld door SLO (Moonen, 2023). Deze domeinbeschrijving beschrijft de wettelijke kaders van het beoogde curriculum voor Engels in het basisonderwijs. Dit richt zich op de kerndoelen oftewel aanbodsdoelen: wat leerkrachten moeten aanbieden in hun onderwijs Engels en wat leerlingen moeten kennen en kunnen op het gebied van Engelse taalvaardigheden aan het einde van het basisonderwijs. In de domeinbeschrijving is daarnaast ook aandacht voor de uitvoering van dit curriculum, dus de manier waarop het onderwijs Engels in de praktijk vaak vorm krijgt. De uitkomsten van deze literatuurstudie bieden concrete aanknopingspunten voor aspecten van het Engels onderwijs waarop scholen, leerkrachten en leerlingen bevraagd kunnen worden in het peilingsonderzoek. Denk hierbij aan de positionering van het (schoolvak) Engels in het curriculum, de startleeftijd waarop leerlingen Engels krijgen aangeboden en het hanteren van een communicatieve aanpak.

Daarnaast beogen we met dit literatuuronderzoek naar de kenmerken van effectief onderwijs Engels in het basisonderwijs een bruikbaar kader te bieden voor de (door)ontwikkeling van vragenlijsten en observatie- en andere onderzoeksinstrumenten waarmee het huidige onderwijsleerproces voor het onderwijs Engels in het peilingsonderzoek in het basisonderwijs op een valide en transparante manier geëvalueerd kan worden.

Leeswijzer

In **hoofdstuk 2** bespreken we het belang van effectief Engels in het basisonderwijs, enerzijds vanuit wat we weten over de huidige taalvaardigheid Engels van leerlingen aan het einde van groep 8, anderzijds vanuit de uitdagingen die scholen en leerkrachten bij het aanbieden van het (schoolvak) Engels tegenkomen. Als vertrekpunt voor de huidige reviewstudie naar effectief onderwijs Engels in het basisonderwijs, schetsen we in **hoofdstuk 3** een beknopt overzicht van relevante inzichten uit eerder uitgevoerd onderzoek naar mogelijke kenmerken van effectief onderwijs Engels in het basisonderwijs, waaronder zeven domeinen waarvan verwacht wordt dat zij effect hebben op de taalvaardigheid Engels (Kordes & Gille, 2012). In **hoofdstuk 4** bespreken we de doelstelling en de methode van de literatuurstudie die we hebben uitgevoerd, met een beschrijving van de inclusiecriteria van de geselecteerde interventiestudies, en een overzicht van de kenmerken die we voor elke interventie in kaart hebben gebracht. Deze kenmerken zijn voor een groot deel gebaseerd op de analyse van de zeven domeinen van Kordes en Gille (2012), de prioritering die ten behoeve

van de vorige domeinbeschrijving (Rose, 2016) is opgesteld en de rapportage van Peil.Engels einde basisonderwijs (2019). In **hoofdstuk 5** bespreken we vervolgens de resultaten van dit literatuuronderzoek. In **hoofdstuk 6** brengen we de uitkomsten van deze literatuurstudie samen in een beschrijvend kader ‘Engels voor het basisonderwijs’ en komen we tot aanbevelingen voor het aankomende peilingsonderzoek Engels in het basisonderwijs. Tot slot gaan we in op de keuzes die we tijdens de literatuurstudie en de verslaglegging hebben gemaakt en geven we op basis daarvan aanbevelingen voor toekomstig literatuuronderzoek naar kenmerken van effectief Engels onderwijs in een basisschoolcontext.

Dr. Linda Gijsen

Senior Onderzoeker Lectoraat Meertaligheid & Onderwijs, Hogeschool Utrecht

Hoofddocent Meertaligheid in Onderwijs en Opleiding, Instituut Archimedes, Hogeschool Utrecht

Suzanne Dekker, MA

Onderzoeker Lectoraat Meertaligheid & Onderwijs, Hogeschool Utrecht

Promovenda, NHL Stenden Hogeschool / Rijksuniversiteit Groningen

Lyske Attaië-van den Berg, BA

Junior onderzoeker en projectcoördinator Lectoraat Meertaligheid & Onderwijs, Hogeschool Utrecht

Prof. Dr. Rick de Graaff

Lector Meertaligheid & Onderwijs, Hogeschool Utrecht

Hoogleraar Didactiek van het Vreemdetalenonderwijs, Universiteit Utrecht

2. Belang van Engels in het basisonderwijs

Het “1+2 taalbeleid” van de Europese Unie (www.obessu.org) beoogt dat alle Europeanen naast hun eerste (moeder)taal (L1), ten minste twee andere talen (L2, L3, etc.) leren spreken tijdens de leerplichtige periode. De Europese Commissie (2017) stelt in haar politieke en bestuurlijke beleidstukken dat dit het beste bereikt kan worden door kinderen al op jonge leeftijd vreemdetalenonderwijs te laten volgen. Tegen deze achtergrond, hebben de meeste basisscholen in Europa een vreemde taal als vast onderdeel opgenomen in hun curriculum (Pinter, 2011). In de praktijk betekent dit veelal dat scholen kiezen voor het aanbieden van Engels (Cameron, 2003; Enever, 2011; Garcia Mayo & Garcia Lecumberri, 2003; Muñoz, 2006; Nikolov & Mihaljević Dijunović, 2006, 2011).

In de literatuur worden twee belangrijke redenen genoemd voor het introduceren van (het schoolvak) Engels in het basisonderwijs. Ten eerste is er de aanname dat hoe jonger leerlingen beginnen met het leren van Engels des te beter hun Engelse taalvaardigheden zich ontwikkelen (Copland, et. al., 2014). Deze overtuiging is gebaseerd op het idee dat jonge kinderen een uitgesproken bereidheid hebben om te leren en spelenderwijs op effectieve manieren nieuwe taal/talen verkennen (Halliwell, 1992) waardoor zij intrinsiek goede taalleerders zijn en dus snel vaardiger zullen worden in een doeltaal. Recente argumenten voor het op jonge leeftijd starten met vreemdetalenonderwijs zijn gebaseerd op de cognitieve voordelen die het leren van een nieuwe taal op jonge leeftijd met zich meebrengen. Denk hierbij aan het ontwikkelen van taalbewustzijnsstrategieën (Kearney & Ahn, 2014), het verbeteren van het probleemoplossende vermogen en het beter verwerven van andere talen, inclusief de L1. Echter, evidentie dat het jong beginnen met het leren van vreemde talen op school altijd beter zou zijn is vaak tegenstrijdig (Naber & Lowie, 2012).

De tweede overtuiging is dat in een toenemende geglobaliseerde wereld waarin Engels (of varianten daarvan) de dominante internationale voertaal is, een goede beheersing van Engels het mogelijk maakt om met meer gemak en efficiëntie met allerlei gebruikers van de taal (zowel ‘native speakers’ als ‘non-native speakers’) te kunnen communiceren (Enever & Moon, 2009). Daarnaast, wordt een goede beheersing van de Engelse taal in relatie gebracht met interculturele communicatie, goed wereldburgerschap en persoonlijke ontwikkeling. De interesses van kinderen in andere mensen, talen en culturen kunnen het beste opgewekt worden op een leeftijd waarin ze nog open en ontvankelijk zijn voor nieuwe ervaringen en andere perspectieven (Nikolov, 1999).

In dit hoofdstuk, gaan we in op het belang van effectief Engels in het basisonderwijs, enerzijds vanuit wat we weten over de huidige taalvaardigheid Engels van basisschoolleerlingen, met name aan het einde van groep 8, anderzijds vanuit de uitdagingen die scholen en leerkrachten bij het aanbieden van het (schoolvak) Engels tegenkomen.

2.1 Wat weten we van de Engelse taalvaardigheid van leerlingen in het basisonderwijs?

Vanaf 1986 is het verzorgen van onderwijs Engels in het basisonderwijs verplicht. De meeste scholen verzorgen wekelijks lessen Engels in groep 7 en 8, maar sinds begin jaren ‘90 bieden steeds meer Nederlandse basisscholen Engels al eerder aan. In de domeinbeschrijving is terug te lezen dat we in Nederland werken met Eibo-scholen (Engels in het basisonderwijs) en vvto-scholen (vroeg vreemdetalenonderwijs). Binnen de groep Eibo-scholen zijn er scholen die in groep 7 starten met het geven van Engels (regulier Engels in het basisonderwijs) en scholen die doorgaans vanaf groep 5 of 6 starten met Engels (zogenaamde vervroegd Eibo-scholen). Naast de reguliere variant, zijn er scholen die vvto aanbieden. Deze scholen starten in de regel vanaf groep 1 met onderwijs Engels. Sinds schooljaar 2014-2015 is er nog een vierde variant die een beperkt aantal basisscholen aanbiedt: het tweetalig primair onderwijs (tpo); zie Moonen (2023) voor meer informatie over deze varianten.

Bovenstaande varianten zijn ontwikkeld in lijn met twee internationale trends in de manier waarop basisscholen proberen bij te dragen aan de maatschappelijke opdracht om Engels te verankeren in hun

curricula: 1) het vroeg positioneren van (het schoolvak) Engels in het gehele curriculum, en 2) de implementatie van de Content and Language Integrated Learning (CLIL) didactiek (Llinares & Morton, 2017). CLIL is een vorm van meertalige instructie, waarin niet-taalvakken in een andere taal dan de eerste schooltaal (Nederlands) wordt onderwezen, in dit geval is dat Engels. Een voorbeeld is een Nederlandstalige leerkracht in een Nederlandse reguliere schoolcontext die rekenen of wereldoriëntatie in het Engels geeft.

Ondanks dat Engels dus al ruime tijd een vast onderdeel is van het basisschoolcurriculum in Nederland, loopt het aantal uren Engels dat groep 8-leerlingen in hun schoolloopbaan hebben gehad, flink uiteen. Door de grote diversiteit in Engels taalaanbod en de complexiteit die gepaard gaat met het representatief in kaart brengen van wat leerlingen per schooltype of variant kennen en kunnen, weten we maar relatief weinig over het taalvaardigheidsniveau Engels van leerlingen die de basisschool verlaten. De meest recente peiling is in 2018 afgenomen; de resultaten die toen zijn gerapporteerd laten zien dat de leerlingprestaties op het gebied van Engels sterk uiteenlopen (Peil.Engels einde basisonderwijs, 2019). De peiling gaf aanzienlijke onderlinge verschillen aan op Engelse gespreksvaardigheid, luistervaardigheid, leesvaardigheid en woordenschat van leerlingen. Zo lieten metingen per (deel)taalvaardigheid bijvoorbeeld zien dat voor gespreksvaardigheid 31 procent van de leerlingen het minimaal beoogde ERK-niveau A1 aan het einde van groep 8 nog niet beheerste, terwijl 9 procent van de leerlingen al het B1-niveau bereikt had. Ook voor luistervaardigheid, leesvaardigheid en woordenschat waren de verschillen in het beheersingsniveau groot. Hierbij kan opgemerkt worden dat de in 2019 gerapporteerde uitkomsten vergelijkbaar zijn met die van een eerder peilingsonderzoek uit 2012 (Geurts & Hemker, 2013). Een verschil is wel dat de bevroegde leerlingen in 2018 zelf positiever waren over hun algemene taalbeheersing Engels dan hun leeftijdsgenoten in 2012. Leerlingen in 2018 gaven vaker aan dat zij de taal durfden te spreken in vergelijking met de meting in 2012.

Er is dus een behoorlijk grote variatie in het niveau van de Engelse taalvaardigheid van leerlingen die vanuit het reguliere basisonderwijs het voortgezet onderwijs instromen. Dit roept maatschappelijke maar zeker ook politieke vragen op als: “Hoe kunnen we beter voldoen aan de verwachtingen van het voortgezet onderwijs?”, “Hoe wordt er sturing gegeven aan de Engels taalverwerving in het reguliere basisonderwijs in Nederland”, en “Welke factoren spelen hierbij een rol?”. Hoewel er internationaal onderzoek is dat laat zien dat het op een jonge leeftijd blootstellen aan een vreemde taal de taalvaardigheid van de desbetreffende taal positief beïnvloedt (Europese Commissie, 2017), weten we nog relatief weinig over de factoren, zowel qua aard als mate van effectiviteit, die het vreemdetaalproces (en specifiek van het Engels) in een basisschool context bevorderen. Zo is empirisch onderzoek met jonge leerlingen die Engels leren in een schoolse context zeldzaam (Collins & Muñoz, 2016; Irgin & Erten, 2020). Veel van wat we weten over het leren van een vreemde taal is gebaseerd op onderzoek dat is uitgevoerd met vo-leerlingen of volwassen taalleerders (zie Mackey, 2007 voor een uitgebreid overzicht van studies die ten grondslag liggen aan taalverwervingsliteratuur waar veel didactische aanpakken en interventies in het basisonderwijs op zijn gebaseerd). Daarnaast laat onderzoek zien dat lerarenopleiders en leerkrachten weliswaar vaak positief zijn over de voordelen van vroeg starten met Engels, maar ook zeker ruimte zien voor didactische ontwikkeling en verbetering (Hempel, et al., 2018).

2.2 Wat maakt het leren van Engels in een basisschool context uitdagend?

Een van de doelen van het onderwijs Engels op de basisschool is om beginnende vreemdetaallearners vertrouwd te maken met het gebruik van de taal in internationale communicatie (OCW, 2006). Het idee is dat leerlingen een start maken om te leren hoe ze effectief kunnen communiceren in het Engels. De nadruk ligt op de vaardigheden: luisteren, (durven) spreken en gesprekken voeren, lezen, en in mindere mate schrijven. Daarnaast gaat er aandacht uit naar hoe zij Engels, of een andere vreemde taal, het beste kunnen leren.

Een van de belangrijkste uitdagingen waar het basisonderwijs ten aanzien van het Engels mee kampt is het grote verschil in leerlingprestaties. In het laatste peilingsonderzoek (Peil.Engels einde basisonderwijs, 2019) wordt geconcludeerd dat de prestaties ten aanzien van het Engels waarschijnlijk zo van elkaar verschilden door 1) het ontbreken van heldere vastgestelde gemeenschappelijke doelen en in de wet verankerde beheersingsniveaus voor Engels aan het einde van het basisonderwijs, en 2) dat de in het Europese Referentie Kader (ERK) vastgelegde niveaus niet waren geformuleerd op een manier die voor het basisonderwijs geschikt zijn.

Daarnaast laat internationaal onderzoek (Enever & Lindgren, 2016) zien dat het ontbreken van gekwalificeerde docenten Engels en geschikte materialen voor de doelgroep invloed hebben op het onderwijsleerproces en de leerlingprestaties. In Nederland, worden de lessen Engels meestal vormgegeven door een groepsleerkracht die naast andere vakken ook Engels geeft. Maar het komt ook steeds vaker voor dat een school een Engelse vakleerkracht aantrekt die over klassikale groepen en soms scholen heen Engelse lessen verzorgt (Thijs et al., 2011). De aanname is dat de taalvaardigheid en pedagogisch-didactische kwaliteiten van de leerkracht effect hebben op de taalvaardigheid van de leerlingen. Sinds 1984 zijn Pabo's verplicht om hun leraren-in-opleiding voor te bereiden op het geven van Engels in het basisonderwijs, maar de omvang waarmee en de manier waarop zij dat doen bepaalt een lerarenopleiding zelf. De vakdidactische vakken en modules zijn veelal primair gericht op Eibo in de bovenbouw. Daarentegen zien we dat er in toenemende mate ook aandacht is voor vvto (Tuin & Thijs, 2015) vanaf de onderbouw. Het bewaken van de kwaliteit van de eigen taalvaardigheid van de leraar-in-opleiding is een stuk lastiger omdat hier geen heldere wettelijke en/of landelijk vastgestelde eisen (bijvoorbeeld in termen van het ERK) voor zijn geformuleerd. De Kennisbasis Engels voor de Pabo vervult in de praktijk maar een beperkt sturende rol. In een enquête geven 86 leerkrachten-in-opleiding aan dat zij denken onvoldoende toegerust te zijn om Engels als instructietaal in te zetten en/of als voertaal in de les te gebruiken. Meer dan de helft van de leraren-in-opleiding scoort lager dan B1 (Tuin & Thijs, 2015). Nu het aantal basisscholen met een vorm van intensief Engels gestaag groeit en het beoogde taalbeheersingsniveau Engels van leerlingen stijgt, neemt de maatschappelijke en politieke vraag naar leerkrachten die op een effectieve manier Engels kunnen aanbieden toe. Om leerlingen zo goed mogelijk te ondersteunen en begeleiden bij het verwerven van Engels, is het belangrijk om inzicht te krijgen in welke kenmerken van het onderwijs Engels effectief zijn, en met welke kenmerken van leerlingen en de leeromgeving rekening gehouden moet worden.

3. Kenmerken van effectief Engels in het basisonderwijs

Er zijn verschillende factoren die de prestaties van leerlingen met betrekking tot hun Engelse taalvaardigheden helpen verklaren en interpreteren. In dit hoofdstuk geven wij een beknopt overzicht van mogelijke kenmerken van effectief onderwijs Engels in het basisonderwijs die naar voren zijn gekomen in eerder uitgevoerd internationaal onderzoek met een vergelijkbare doelgroep en gegevens afkomstig uit een kleinschalig nationaal onderzoek dat is uitgevoerd door SLO in opdracht van CITO. Beide onderzoeken zijn in 2017 gebruikt bij het formuleren van de aanbesteding van het peilingsonderzoek Engels in het basisonderwijs.

Ten behoeve van een European Survey on Language Competences (ESLC), d.w.z. internationaal onderzoek naar de taalvaardigheden van leerlingen (leeftijd 13-14) in vreemde talen in zestien Europese landen en taalgemeenschappen (European Commission, 2012), zijn in samenspraak met de Europese Commissie dertien domeinen of beleidsterreinen gemarkeerd. De ESLC geeft inzicht in de taalvaardigheden van leerlingen in de vreemde talen op grond waarvan beleidsbeslissingen in de deelstaten genomen kunnen worden. Met dit doel voor ogen zijn niet alleen taaltoetsen bij leerlingen afgenomen, maar zijn ook achtergrondvragenlijsten uitgezet bij leerlingen, docenten, intern begeleiders en beleidsmakers. Uit een analyse van de rapportage die Kordes & Gille (2012) op basis van de ESLC-meting in opdracht van CITO hebben opgesteld blijkt dat de data van zeven van de dertien beleidsterreinen aanknopingspunten biedt voor factoren die de taalvaardigheid Engels bij Nederlandse leerlingen in de leeftijd 10-14 mogelijk positief kunnen beïnvloeden.

Het gaat om de volgende domeinen

1. Een vroege start van onderwijs Engels
2. Mogelijkheid/gelegenheid om informeel talen te leren
3. Taalspecialisatie van de school
4. ICT-gebruik ter ondersteuning van vreemdetalenonderwijs
5. Aanpak van het vreemdetalenonderwijs
6. De scholing en specialisatie van docenten
7. Praktische ervaring van docenten.

Daarnaast verscheen in 2019 het rapport *Peil.Engels* einde basisonderwijs (Inspectie van het Onderwijs), waarin verslag werd gedaan van het peilingsonderzoek naar de leerlingprestaties op het gebied van de Engelse taalvaardigheden aan het einde van het basisonderwijs. De vier kerndoelen voor het domein Engels in het basisonderwijs vormden het centrale uitgangspunt voor het peilingsonderzoek: gesprekken voeren, luisteren, lezen en woordenschat. Het onderzoek werd, in opdracht van de Inspectie van het Onderwijs, uitgevoerd door een consortium bestaande uit GION Onderwijs/Onderzoek, Cito, de Hogeschool van Amsterdam (de afdeling Applied Linguistics) en de lerarenopleiding van de Rijksuniversiteit Groningen (RUG). In het rapport worden de gemeten (deel)vaardigheden van groep 8-leerlingen in 2018 vergeleken met de leerlingprestaties uit eerder peilingsonderzoek in 2012 (Geurts & Hemker, 2013). Verder wordt het onderwijsleerproces voor Engels op de deelnemende scholen en de attitude en achtergrondkenmerken van de deelnemende leerlingen en hun leerkrachten beschreven. Zo werd er ook gekeken naar de houding van leerlingen ten opzichte van het schoolvak Engels en op welke manier zij buiten school gebruik maken van de Engelse taal. Bovendien heeft *Peil.Engels* op basis van de verzamelde gegevens de samenhang tussen de prestaties van leerlingen en het onderwijs Engels in beeld gebracht.

Aan het peilingsonderzoek Engels einde basisonderwijs van 2018 lag geen literatuuronderzoek ten grondslag, maar factoren die mogelijk impact hadden op de vaardigheden zijn tijdens een veldraadpleging met domeinexperts, schoolleiders en leerkrachten door SLO in kaart gebracht en geprioriteerd. Als dusdanig zijn deze meegenomen als onderdeel van de domeinbeschrijving (Rose, 2016, pp. 21-26). De prioriteringen

zijn ondergebracht in drie hoofdcategorieën, namelijk a) schoolse factoren en b) factoren op leerlingniveau die volgens experts van invloed zijn op de Engelse taalvaardigheid en c) de leerkracht.

A. Prioritering van schoolse factoren:

1. het klimaat dat de leerkracht weet te scheppen. Dat moet veilig zijn, de leerling moet zich durven uiten;
2. de mate van 'doeltaal is voertaal' gebruik en de interactie in doeltaal tussen leerling en leerkracht;
3. het gewicht dat de verschillende vaardigheden in het onderwijs Engels krijgen;
4. de eigen taalvaardigheid Engels van de groepsleerkracht;
5. het beleid van de school en het onderwijskundig leiderschap van de directie;
6. de keuze van didactische werkvormen, de inzet van ICT en de vaardigheid om te differentiëren;
7. de onderwijstijd (kwalitatieve exposure) in de verschillende jaargroepen;
8. de mate waarin en de manier waarop leerlingen tijdens het onderwijsleerproces worden gevolgd.

Factoren die er mogelijk ook toe doen maar lager werden geprioriteerd:

- de gebruikte methode en het gebruik van aanvullend materiaal;
- de kennis en opvattingen van de groepsleerkracht over moderne vreemdetalendidactiek;
- de mate waarin Engels wordt gebruikt in andere vakken;
- de overdracht van leerlinggegevens naar het voortgezet onderwijs;
- de motivatie bij directie en het team voor het vak Engels;
- de gekozen variant (tpo, vvto, vervroegd Eibo en Eibo).

B. Prioritering van leerlingfactoren

1. dagelijkse buitenschoolse activiteiten in het Engels zoals gamen, luisteren naar Engelstalige liedjes en kijken en luisteren naar films;
2. de taalachtergrond van de leerlingen;
3. of en hoe leerlingen Engels buiten de school gebruiken in niet-dagelijkse activiteiten (bijvoorbeeld vakantie in een Engelstalig land of gesprekken met Engelstalige familieleden);
4. de attitude van leerlingen tegenover de Engelse taal.

Factoren die er mogelijk ook toe doen maar lager werden geprioriteerd:

- de durf om de Engelse taal buiten de school te gebruiken;
- de zelfinschatting van leerlingen van hun vaardigheden in het Engels;
- de mate waarin ouders, broers en zussen een leerling stimuleren om Engels te spreken en hun waardering voor het vak in het algemeen;
- de beheersing van de moedertaal.

C. Prioritering van leerkrachtfactoren

1. eigen vaardigheid in het Engels
2. aandacht voor Engels op de Pabo en in nascholing
3. didactische competenties
4. doeltaalgebruik

Daarnaast is er ook een prioritering gemaakt door 86 pabostudenten (leraren-in-opleiding) van de Hogeschool van Amsterdam. De overeenkomsten en verschillen in prioritering tussen de experts en de leraren-in-opleiding zijn meegenomen in de uiteindelijke verslaglegging. Samenvattend kan gesteld worden dat de experts vooral kozen voor beleidsfactoren en dat het bij de leraren-in-opleiding meer ging om leerkrachtvariabelen waarbij de eigen Engelse taalvaardigheid het vaakst voorkwam. Hoewel de aanname is dat studenten die instromen vanuit de havo een minimale Engelse taalvaardigheid hebben van B1, geven de

pabodocenten aan dat dit doorgaans niet geldt voor diegenen die zijn ingestroomd vanuit het mbo. Daarnaast geven zij aan dat het aanbod op de pabo voor de meeste leraren-in-opleiding te beperkt is om de taalvaardigheid op B2 te brengen. Daarentegen ervaren bevoegde leerkrachten hun eigen Engelse taalniveau niet als een beperking bij het geven van Engels (Tuin & Thijs, 2015).

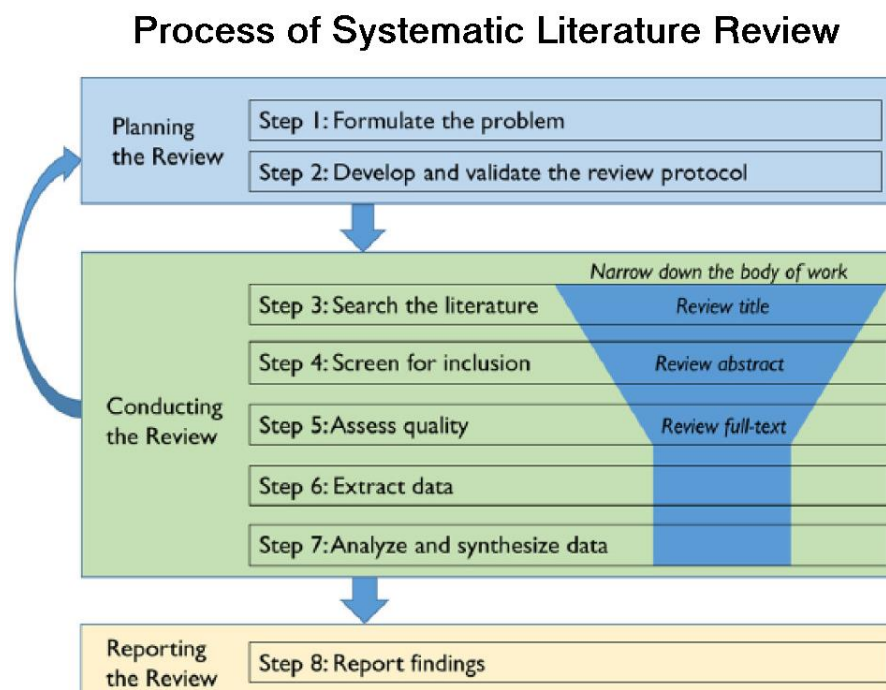
Kijkend naar de zeven domeinen waarvan verwacht wordt dat zij effect hebben op de taalvaardigheid Engels (Kordes & Gille, 2012) en de factoren die benoemd zijn in de domeinbeschrijving (Rose, 2016), is de huidige systematische literatuurstudie naar kenmerken van effectief Engels onderwijs in het basisonderwijs in hoofdlijnen gebaseerd op een tweedeling in a) schoolse factoren, d.w.z. factoren die direct beïnvloed worden door het onderwijsbeleid en leerkrachtvaardigheden, zoals bijvoorbeeld de intensiteit en aard van Engels in het programma en b) factoren op leerlingniveau, d.w.z. factoren die kunnen bijdragen aan de taalvaardigheid Engels, maar slechts indirect beïnvloed kunnen worden door het onderwijsbeleid, zoals sociaaleconomische factoren en de taalachtergrond van leerlingen. De leerkracht is opgenomen als subcategorie bij de schoolse factoren vanuit het idee dat de leerkracht een bepalende factor is in het onderwijsleerproces en dus direct invloed heeft op leerlingprestaties. Deze aanname wordt ondersteund door studies en bronnenonderzoek van o.a. Hoeven (Rose, 2016, bijlage C), ELLiE-onderzoek (Early Language Learning in Europe) (Enever, 2011) en door het eerdergenoemde ESLC-onderzoek (Kordes & Gille, 2012). De verdere uitwerking op het niveau van subcategorieën wordt in hoofdstuk vier toegelicht.

4. Literatuurselectie

4.1 Aanleiding en doelstelling

Ter voorbereiding op de aankomende peiling (Peil.Engels einde basisonderwijs) is in opdracht van de Inspectie van het Onderwijs en het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek (NRO) een systematische literatuurstudie uitgevoerd naar wat uit nationaal en internationaal onderzoek bekend is over kenmerken van effectief Engels in het basisonderwijs. Het doel van deze literatuurstudie is om een overzicht te geven van factoren die bijdragen aan de ontwikkeling van de Engelse taalvaardigheid van basisschoolleerlingen. Het gaat hierbij zowel om het inzichtelijk maken van domeinspecifieke kenmerken van goed vreemdetalenonderwijs, als om meer algemene kenmerken van goed (taal)onderwijs op het niveau van de leerkracht, het curriculum en het schoolbeleid. De uitkomsten van deze literatuurstudie bieden concrete aanknopingspunten voor aspecten van het Engels onderwijs waarop leerkrachten en leerlingen tijdens het peilingsonderzoek bevraagd kunnen worden. Daarnaast heeft dit literatuuroverzicht als doel een bruikbaar kader te bieden voor de (ontwikkeling van) evaluatie-instrumenten, zoals vragenlijsten en observatiemethoden, rondom effectief Engels in het basisonderwijs. Hiermee kan het onderwijsleerproces voor Engels in het basisonderwijs op een valide en transparante wijze worden beoordeeld.

Deze *scoping* literatuurstudie brengt factoren in kaart die van invloed (kunnen) zijn op de Engelse taalvaardigheid van basisschoolleerlingen aan het einde van groep 8 en heeft als doel het verkennen van de literatuur over een bepaald onderwerp (Mak & Thomas, 2022). Scoping reviews bieden een overzicht van belangrijke thema's en bevindingen in de literatuur. Daarbij bieden scoping reviews een gestructureerde aanpak om achtergrondinformatie te verzamelen om een uiteindelijke systematische review vorm te geven. Bij het opzetten van deze reviewstudie hebben we de stappen gevolgd zoals beschreven in het model van Xiao en Watson (2019) (zie figuur 1).



Figuur 1. De aanpak van een systematische literatuurstudie volgens Xiao en Watson (2019)

Een onderdeel van het onderzoeksontwerp was het ontwikkelen van een beoordelingsprotocol dat gericht is op het verminderen van de vooringenomenheid van onderzoekers bij gegevensselectie en -analyse (Kitchenham & Charters, 2007) en het waarborgen van de reproduceerbaarheid van de studie. Om de kwaliteit van deze studie te waarborgen (zie ook Okoli & Schabram (2010) die pleiten voor kwaliteitscriteria die de nodige striktheid bieden) beschrijven we in hoofdstuk 4.2 en 4.3 de aanpak en keuzes die tijdens het ontwikkelings- en validatieproces zijn gemaakt (stap 3 t/m 7 in het model) en door ons zijn opgenomen in het reviewprotocol dat ten grondslag ligt aan de empirische dataverzameling van deze scoping reviewstudie.

Het startpunt voor deze studie is het kader Engels in het PO zoals gepresenteerd in het vorige hoofdstuk, op basis van de zeven domeinen die mogelijk effect hebben op de taalvaardigheid Engels (Kordes & Gille, 2012) en de factoren die benoemd zijn in de domeinbeschrijving (Rose, 2016). Tegen de in hoofdstuk 3 geschetste achtergrond is de literatuurselectie opgedeeld in twee hoofdcategorieën, namelijk schoolse factoren en factoren op leerlingniveau.

4.2 Selectie en inclusie van artikelen

De eerste stap in een scoping review is om het domein te definiëren en daarmee heldere inclusie- en exclusiecriteria te creëren voor de geselecteerde studies. Wij definieerden het domein voor de reviewstudie “effectief Engels in het basisonderwijs” als zaken gerelateerd aan de leeromgeving of leerling die (direct of indirect) effect hebben op het lezen, schrijven, spreken of luisteren van het Engels. Vervolgens hebben wij voor de tweede stap van een scoping review, het plannen en uitvoeren van een systematische zoektocht naar de literatuur, een zoektocht uitgezet naar peer-reviewed teksten in academische tijdschriften vanaf 2000 tot mei 2023 (het tijdstip van het uitzetten van de zoekstrings) over studies in vergelijkbare contexten en met vergelijkbare populaties. Daarmee overeenkomstig werden studies uitgesloten van onze database wanneer zij plaatsvonden in een Engelstalige context (Engels als eerste schooltaal) of in een niet-Europese context, studies die een te nauwe focus hadden op specifieke fenomenen (e.g. een enkele grammaticale constructie in plaats van spreek- of schrijfvaardigheid in het algemeen), of die andere schoolpopulaties beschreven dan basisschoolleerlingen. Wegens de taalvaardigheden van de onderzoekers in het lezen en samenvatten van academische teksten hebben wij ons beperkt tot publicaties in het Engels of Nederlands, wat een mogelijke bias kan opleveren. Een volledig overzicht van de inclusie- en exclusiecriteria is te vinden in Tabel 1.

Tabel 1. Inclusie- en Exclusiecriteria

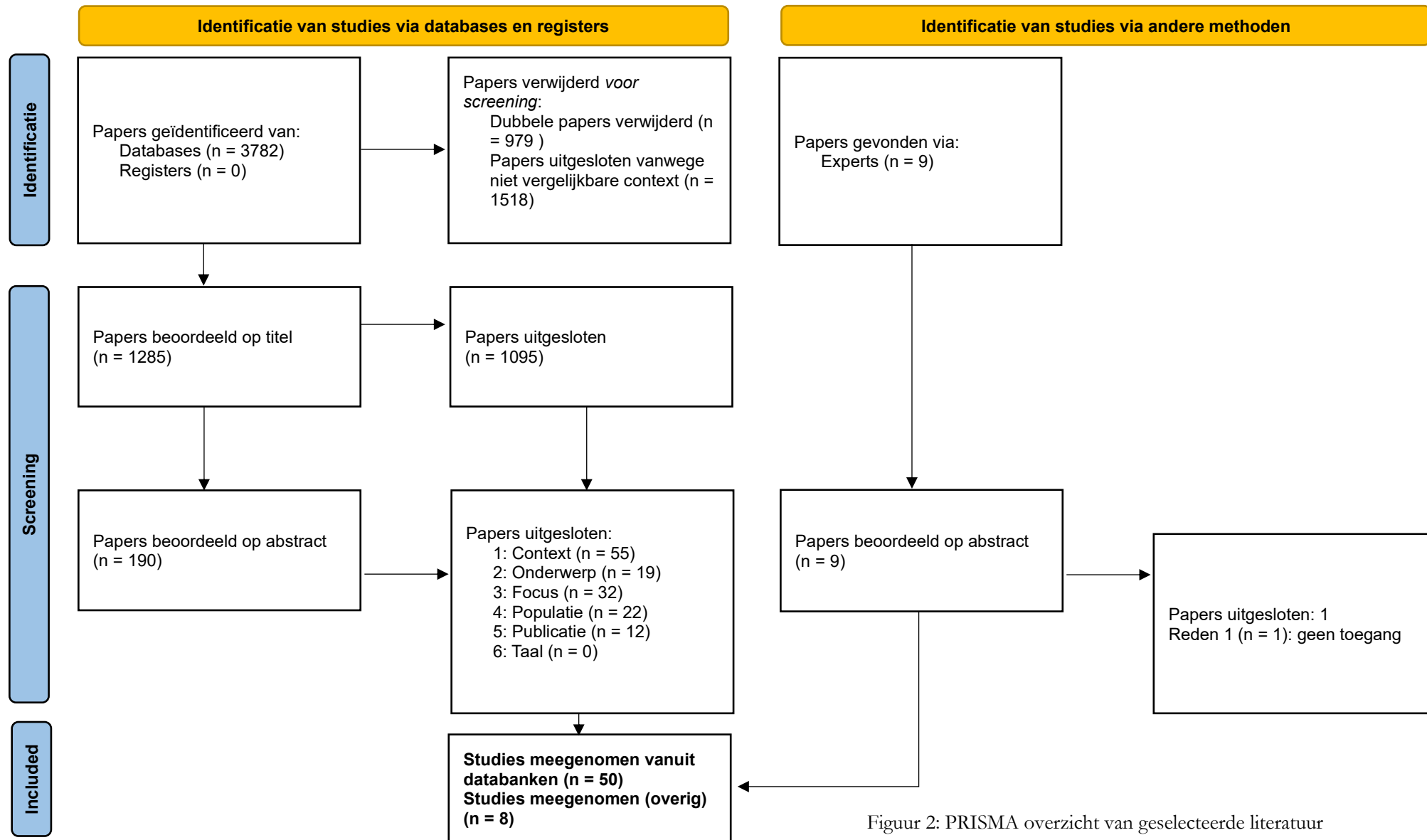
	Inclusiecriteria	Exclusiecriteria
Context	Vergelijkbare schoolcontext met Nederland	Engelstalige of niet-Europese Context* (1)
Ontwerp	Onderzoek naar directe effecten op lezen, schrijven, spreken of luisteren van het Engels;	Onderzoek met een ander onderwerp dan lezen, schrijven, spreken of luisteren, of onderzoek naar andere schoolvakken zoals de schooltaal of rekenen (2)
	Onderzoek naar indirecte effecten op factoren die lezen, schrijven, spreken of luisteren van het Engels beïnvloeden, zoals motivatie of spreekangst	Nauwe focus op specifiek fenomeen, bijvoorbeeld het verwerven van bepaalde grammaticale constructies (3)
Populatie	Leerlingen binnen basisonderwijs of equivalent;	Andere schoolpopulaties (4)
	Longitudinale studie naar leerlingen binnen basisonderwijs of equivalent die doorloopt tot in middelbaar onderwijs	
Publicatie	Peer-reviewed, gepubliceerd in kwalitatief hoogstaand boek/tijdschrift	Artikelen die niet rapporteren over peer-reviewed, originele empirische bevindingen zoals opiniestukken, congrespresentaties, en literatuursyntheses, of niet gepubliceerd in kwalitatief hoogstaand boek/tijdschrift (5)
Taal	Engels of Nederlands	Andere talen (6)

* De schoolcontext van Caribisch Nederland kwam niet voor binnen de gevonden publicaties en is daarom ook niet meegenomen in de scope van het onderzoek.

Selectie van de relevante artikelen vond plaats via de Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses (PRISMA) richtlijnen (Page et al., 2021). Een datasteward van de Hogeschool Utrecht werd geraadpleegd om te bepalen welke databanken het meest belangrijk waren om te doorzoeken. Op basis daarvan zochten wij naar peer-reviewed publicaties over Engels in het basisonderwijs in de periode januari 2000 tot mei 2023 in de volgende databases: Education Resources Information Center (ERIC, EBSCO), Academic Search Complete (EBSCO), Education Research Complete (EBSCO), en APA Psycinfo (EBSCO). De zoekstrategie omvatte een combinatie van gecontroleerde woordenboektermen en losstaande trefwoorden en werd per database aangepast voor gebruik. De gebruikte zoekstrings zijn opgenomen in appendix A. Experts in het vakgebied werden vervolgens geraadpleegd voor het toevoegen van Nederlandstalige publicaties, evenals eventuele kernpublicaties die ontbraken in onze resultaten. Dubbele resultaten werden verwijderd via de “remove duplicates” functie in Excel en vervolgens handmatig gecontroleerd. Wegens de vele resultaten vanuit de zoekstrings werden de artikelen vervolgens gefilterd op locatie: alleen Europese contexten werden behouden, evenals vooralsnog de papers waarvan geen locatiecontext opgegeven was in de databanken. Omdat voor een groot deel van de papers de locatie onbekend was, werden deze papers meegenomen in de beoordeling van de titel en werd de locatie nagegaan bij het lezen van de papers zelf en alsnog gebruikt als exclusie criterium voor de reeds gelezen artikelen.

De resterende artikelen werden met brede inclusie-/exclusiecriteria (zie Tabel 1, bovenstaand) beoordeeld op titel om te zorgen dat potentieel relevante publicaties overbleven voor verdere evaluatie. Vervolgens werden de abstracts van de overgebleven papers beoordeeld door minstens twee onderzoekers uit het team. Studies die voldeden aan de inclusiecriteria in Tabel 1 werden meegenomen in het rapport. Eventuele discrepanties tussen de twee onderzoekers werden bemiddeld door een derde lid van het team.

Een PRISMA overzicht (Page et al., 2020) van het eliminatieproces is weergegeven in figuur 2. Hierbij wordt verwezen naar de exclusiecriteria volgens de nummering in Tabel 1. Op basis van deze stappen zijn wij gekomen tot 41 artikelen met een primaire focus op de leeromgeving en 20 studies met een primaire focus op karakteristieken van de leerling. Later zijn nog 9 studies die voldeden aan alle inclusiecriteria toegevoegd op basis van expert-consultatie; alle met primaire focus op de leeromgeving.



Figuur 2: PRISMA overzicht van geselecteerde literatuur

4.3 Coderen van kenmerken van Effectief Engels in het basisonderwijs

In lijn met de stappen van een scoping reviewstudie hebben wij voor elk van de geselecteerde studies de onderstaande variabelen gecodeerd:

Algemene informatie:

- Publicatietype en onderzoeksdesign
- Beschrijving deelnemers (leeftijd ten tijde van het onderzoek en moedertaal van de taalleerder, en leerjaar (onderbouw/bovenbouw basisschool)
- Leeftijd van aanvang Engelse lessen (vvto, vroeg-Eibo, regulier, laat)
- Beschrijving context: didactische aanpak (regulier mvt, Immersion, Taakgestuurd, Project-gestuurd, enz.)

Interventie

- Beschrijving van interventie- en controlecondities
- Duur van de interventie, aantal lessen, lesduur
- Metingen: getoetste (deel)vaardigheden, onderzoeksmethode

Onderzoekresultaten

- Uitkomst van het onderzoek
- Beperkingen van het onderzoek
- Aanbevelingen voor de praktijk
- Aanbevelingen voor vervolgonderzoek

De resultaten van onze analyse van de 58 meest relevante studies wordt beschreven in hoofdstuk 5.

5. Resultaten

Wat weten we over wat werkt in het onderwijs Engels voor leerlingen in het basisonderwijs? Aan de hand van de 58 geselecteerde studies, geven we in dit hoofdstuk een uitgebreid overzicht van zeven factoren die uit de literatuurselectie (zie hoofdstuk 4) naar voren zijn gekomen als factoren die de Engelse taalvaardigheid van leerlingen in het basisonderwijs positief of negatief kunnen beïnvloeden. Het gaat hierbij om schoolse factoren die zich laten vertalen naar effectieve pedagogische en vakdidactische aanpakken die ingezet kunnen worden om de Engelse taalbeheersing van leerlingen te verhogen, om leerling- en omgevingsfactoren, en om keuzes die gemaakt kunnen worden ten aanzien van de intensiteit en de positionering van (het schoolvak) Engels in het curriculum.

Ondanks dat internationaal taalverwervingsonderzoek dat is uitgevoerd in andere educatieve contexten (zie o.a. Mackey, 2007) laat zien dat de vreemdetalldocent een belangrijke rol speelt in de manier waarop oudere leerders (d.w.z. adolescenten en volwassenen) vreemde talen verwerven, heeft deze reviewstudie niet voldoende empirische evidentie opgeleverd om een apart hoofdstuk aan het pedagogisch-didactisch handelen van de leerkracht te wijden.

Onderstaande indeling van de hoofdstukken is gebaseerd op een ordening van de hoofdcategorieën die we hebben gehanteerd bij het opstellen van de zoekstrings (zie hoofdstuk 3 en 4). Categorieën waarvoor we vanuit de inclusie- en exclusiecriteria onvoldoende relevante informatie hebben gevonden, hebben we niet als aparte hoofdstukken opgenomen. Het is belangrijk om te vermelden dat we de subhoofdstukken als zelfstandig te lezen hoofdstukken hebben geschreven. Dit heeft als voordeel dat de lezer snel kan navigeren naar het thema dat zijn/haar interesse heeft, echter, dit betekent ook dat bepaalde informatie op een aantal plekken terug te lezen is.

5.1 Startleeftijd van het aanbieden en leren van Engels

Hoewel sommige studies een positief effect laten zien van een vroege start met Engels, is de relatie tussen een vroeg vreemdetalenonderwijs en vaardigheden van leerlingen over het algemeen niet statistisch significant (ECSL, 2012; Naber & Lowie, 2012). Wanneer er wel een positief effect gevonden wordt, is dit volgens de studies ook te verklaren door de schoolse context. Zo vonden de Wolf en collega's (2017) een positief effect op de mondelinge gespreksvaardigheden van leerlingen uit vvto-klassen. Ook tonen Bos en van Baalen (2017) en de Bot (2014) aan dat vvto-leerlingen vaker een hoger niveau Engels behalen dan leerlingen die Eibo volgen, hoewel er grote verschillen blijken tussen de scholen. Zo constateert De Bot (2014) dat de lessen Engels op de scholen variabel zijn gedurende de longitudinale studie, waardoor de effecten niet betrouwbaar zijn. Bos en van Baalen (2017) merkten ook op dat het Engelse taalniveau van groep 8 leerlingen erg variabel is, en dat de invulling van de lessen en buitenschools contact niet meegenomen zijn in hun onderzoek. Verder laten van der Leij en collega's (2010) zien dat er een positief effect is van gelijktijdige tweetalige instructie op de Engelse woordenschat en leesvaardigheid, en de Graaff (2015) laat zien dat vvto (na 5 tot 8 jaar onderwijs) een voordeel biedt ten opzichte van regulier Engels (na 2 jaar onderwijs) op het gebied van luister- en leesvaardigheid, Engels taalgebruik, spelling, en gespreksvaardigheid. Hierbij verschillen de scores van de leerlingen ook sterk per school, waardoor er benadrukt wordt dat het effect ook kan liggen aan de invulling en/of kwaliteit van het lesaanbod. In Nederland kan men dus niet met zekerheid constateren dat een vroege start leidt tot positieve effecten op de academische prestaties van leerlingen zonder te kijken naar de effecten van de verschillen op leerkracht- en schoolniveau. In studies waar er prestatieverschillen zijn tussen vvto-leerlingen en Eibo-leerlingen op het gebied van luistervaardigheid, leesvaardigheid, en woordenschat, blijkt dat deze te verklaren zijn aan de hand van kenmerken op leerlingniveau zoals de inschatting van de eigen taalvaardigheid (Van der Lubbe, 2020). De individuele kenmerken van leerlingen worden verder besproken in hoofdstuk 5.6.

Internationale studies in vergelijkbare contexten hebben uitgewezen dat een vroege start op korte termijn significante impact heeft op de schoolprestaties op het gebied van lezen (Jaekel et al., 2017, 2020; Wilden & Porsch, 2019), luisteren (Jaekel et al., 2017, 2020), gesproken lexicale diversiteit en schrijven (Loder Buechel 2015; Pfenninger, 2020). Na verloop van tijd verdwijnen de voordelen van vroeg starten met het aanbieden van Engels echter gedeeltelijk (Jaekel et al., 2020) of geheel (Baumert et al., 2020; Jaekel et al., 2017). Belangrijk om op te merken is wel dat het verdwijnen van de verschillen toegeschreven kan worden aan achtergrondvariabelen: de genoemde studies houden geen rekening met blootstelling aan Engels na de overgang naar het voortgezet onderwijs. Persson (2012) heeft een voor- en nameting met groep 1 leerlingen uitgevoerd, hieruit blijkt dat vvto gedurende een schooljaar effect heeft op de receptieve woordenschat en grammatica. Dit onderzoek is echter alleen gericht op groep 1, en kan geen conclusies trekken over de effecten op schoolprestaties in groep 8. Daarbovenop documenteren Cepik en Sarandi (2012) hoe er op latere leeftijd (11-12 jaar) geen verschillen zijn tussen vroege en late starters, maar dat leerkrachten opmerkten dat de leerlingen die op 9- of 10-jarige leeftijd begonnen met het leren van Engels minder snel waren in het beantwoorden van vragen, en ze deze groep extra huiswerk toewezen om te compenseren voor het eerdere ontbrekende aanbod in het Engels. Het differentiëren door de leerkrachten op latere leeftijd kan dus mogelijke effecten van een vroege start teniet doen.

Longitudinale effecten van de startleeftijd zijn verder onderzocht door Miralpeix (2017), die de mogelijke effecten analyseerde van startleeftijd (*Age of Onset*: AO), leeftijd tijdens het toetsmoment (AT-age of testing) en *Amount of Exposure* op de productieve woordenschat van leerlingen die Engels als vreemde taal leerden. Drie groepen tweetalige Catalaans/Spaanse leerlingen werden aan het eind van het voortgezet onderwijs getest. De eerste groep bestond uit 36 leerlingen die op 8-jarige leeftijd begonnen met het formeel leren van Engels. Op het moment van testen waren deze leerlingen gemiddeld 16,9 jaar oud en hadden zij in totaal 726 uur blootstelling aan Engelse lessen gehad gedurende de afgelopen 9 jaar. De tweede groep, bestaande uit 41 leerlingen van gemiddeld 17,9 jaar oud, begon pas op 11-jarige leeftijd met het leren van Engels. Deze had een gelijke totale hoeveelheid van blootstelling aan de doeltaal, en ontving ook 726 uur aan formele Engelse lessen; deze waren echter verspreid over 7 jaar in plaats van over 9 jaar. De derde groep was een kleinere groep met 16 leerlingen van gemiddeld 17,7 jaar, die evenals de eerste groep begonnen met Engels rond de leeftijd van 8 jaar. Deze groep ontving in totaal 800 uur blootstelling. De leerlingen voerden vier verschillende taken uit: drie mondelinge (een interview, een verhaaltje en een rollenspel) en één schriftelijke (een compositie). Om de lexicale rijkdom van de teksten te beoordelen, werden de taken geanalyseerd aan de hand van data van de taalproductie van de leerlingen, d.w.z. hun *Lexical Frequency Profiles* of P_Lex. De resultaten laten zien dat een vroege AO niet noodzakelijkerwijs een voordeel betekent voor vroege starters, aangezien de productieve woordenschat van late starters erg lijkt op die van hun jongere medeleerlingen. Miralpeix concludeert dan ook dat een vroege start niet altijd een rijkere productieve woordenschat met zich meebrengt. Er zijn zeer weinig studies die leeftijd en exposure hebben geanalyseerd in relatie tot lexicale vaardigheden in vrije productietaken, vooral in mondelinge taken, en er is grote behoefte aan digitale instrumenten om lexicale winst te beschrijven en te beoordelen.

Ook is onderzocht of het leren van Engels makkelijker wordt op latere leeftijd. Pfenninger (2020) onderzocht groepen met een startleeftijd van 5, 7, of 9 jaar in tweetalig Zwitsers basisonderwijs (Duits-Engels). Hoewel er een positief effect van CLIL-onderwijs werd geconstateerd voor de eerste twee groepen op het gebied van gesproken lexicale diversiteit, geschreven complexiteit, en gesproken en geschreven accuratesse, constateerde zij ook dat de leercurve van de 9-jarige leerlingen steiler was dan die van de andere groepen, hoewel de late groep niet de andere groepen inhaalde aan het einde van de basisschool. Ook onderzochten Pfenninger en Singleton (2018) de effecten van een late start op lange termijn. In hun 5-jarige longitudinale studie, ook uitgevoerd in Zwitserland, bekeken ze het effect van Engelse lessen bij start op 8-jarige of 13-jarige leeftijd. Hun studie omvatte twee meetmomenten: een op 13 à 14-jarige leeftijd, wanneer de vroege groep 5 jaar instructie had gehad en de oudere groep 6 maanden; en een tweede testmoment op 18-19-jarige leeftijd, dus na 10 jaar instructie voor de vroege groep en 5 jaar voor de late groep. Hoewel er aanvankelijk effecten zijn van leeftijd, worden deze voornamelijk overschaduwed door de effecten van

ouderlijke steun, en de attitudes van ouders tegenover het Engels. Het voordeel van de vroege groep bleek alleen van belang voor kinderen die gelijktijdig meertalig werden opgevoed en konden schrijven in beide talen. Daarnaast constateerden Fenyvesi en collega's (2020) in een Deense basisschoolcontext dat de groep leerlingen van 9 á 10 jaar die startten met hun lessen Engels, hetzelfde niveau receptieve woordenschat en receptieve grammatica vertoonden als de groep die op 7 á 8-jarige leeftijd was gestart. Het informele leren van de late groep was dus gelijk aan het formele leren van de vroege groep. Beide groepen leerden op hetzelfde tempo nieuwe woorden en grammaticale constructies. Wel bleek dat de groep leerlingen die begon op 9 á 10-jarige leeftijd meer *anxiety*, d.w.z. faalangst, vertoonde, en dat er een wisselwerking plaatsvond tussen de angst om te presteren en de zelf-perceptie van de leerlingen omtrent hun Engelse vaardigheden: bij een lagere zelf-perceptie en hoog niveau van faalangst werden er amper nieuwe woorden geleerd gedurende het schooljaar (Fenyvesi et al., 2020). Bij een hogere zelf-perceptie werd dit effect niet gevonden. Kortom, hoewel sommige studies voordelen laten zien van vvto, lijken de conclusies sterk afhankelijk van verschillende contextuele en individuele factoren.

5.2 Doeltaal is leertaal (CLIL-didactiek)

In het kader van het 'doeltaal is leertaal' principe kunnen leerkrachten ervoor kiezen om Engels in samenhang met of geïntegreerd in andere vakken of lessen aan te bieden. Vakken waarbinnen dat al met enige regelmaat gebeurt zijn wereldoriëntatie, kunstzinnige oriëntatie, godsdienst en/of lichamelijke opvoeding. Maar er zijn ook scholen die op een 'Engelse dag' alle lessen in het Engels te geven. Het principe dat de doeltaal ook buiten de taallessen voertaal is, wordt in de internationale taalverwervingsliteratuur (o.a. Krashen's *Input-Hypothese*) beschreven als een belangrijk kenmerk van effectief vreemdetalenonderwijs. Dit wordt bevestigd door het eerdergenoemde ESLC-onderzoek (2012) (zie ook hoofdstuk 3) dat eveneens aantoont dat het gebruik van Engels als voertaal tijdens de lessen bijdraagt aan de kwaliteit van de lessen. Het belang van gebruik van de doeltaal in de vreemdetallessen is ook in de Nederlandse context al geruime tijd geleden aangetoond (zie o.a. Verspoor, Schuitemaker-King, Van Rein, De Bot & Edelenbos, 2010; Westhoff, 2008). Zo laat het onderzoek van Verspoor en collega's, dat heeft plaatsgevonden in de context van tweetalig onderwijs in het VO, zien dat het gebruik van Engels als voertaal bijdraagt aan een hogere en meer natuurlijke beheersing van de taal door jonge leerlingen.

Westhoff (2008) benadrukt dat het blootstellen van leerlingen aan een vreemde taal in een schoolse context pas effectief is als het taalaanbod 1) omvangrijk en gevarieerd is, 2) qua moeilijkheidsgraad net iets boven het actuele taalbeheersing niveau van de taalleerder ligt en 3) attractief en authentiek functioneel is, in die zin dat het taalaanbod betekenisvol moet zijn voor de leerder. Daarnaast betoogt Dönszelmann (2019) dat alleen een weloverwogen inzet van de doeltaal als leertaal, al dan niet afgewisseld met het Nederlands, zorgt voor betere leerprestaties van de leerlingen. Volgens nationaal onderzoek van Tuin en Thijs (2015) hechten leerkrachten, met name op vvto-scholen, waar meer dan de helft van de lestijd Engels in de doeltaal wordt gesproken, waarde aan het hanteren van het doeltaal-is-voertaal principe.

In een studie onder CLIL-leerlingen aan het eind van de basisschool in Finland (Aro & Mikkilä-Erdmann, 2015) is onderzoek gedaan naar *school-external exposure* als verklarende variabele. Uit de studie kwam naar voren dat er geen significante verschillen gemeten konden worden tussen leerlingen die een hoge mate van buitenschools taalaanbod hadden (gemeten door het volgen van een *English immersion kindergarden*, in het (Engelstalig) buitenland wonen en/of het spreken van Engels thuis) ten opzichte van leerlingen die dit in mindere mate meemaakten. De vijf jaar van CLIL-aanpak die alle deelnemers er al op hadden zitten, leken een indicator hiervoor. Intensief schools taalaanbod en effectieve CLIL-didactiek kunnen dus mogelijk compenseren voor de intensiteit van buitenschools taalaanbod.

Feddermann, Möller en Baumert (2022) onderzochten in Duitsland de effecten van voorbereiding en selectie voor een CLIL-programma op taalleersucces. Leerlingen aan het begin van deze grootschalige cohortstudie (ruim 4500 deelnemers) waren 10-11 jaar oud. Zij concludeerden dat voorbereiding en selectie in hoge mate de taalleerverschillen verklaren tussen CLIL- en non-CLIL leerlingen. Dat betekent dat een

CLIL- of immersiedidactiek niet als enige verklarende factor voor taalleersucces kan worden meegenomen, maar altijd in combinatie met mogelijke selectie- en voorbereidingspraktijken.

Opvallend is dat de meeste studies rond CLIL in het basisonderwijs zijn uitgevoerd in Spanje, vaak in tweetalige Catalaans-Spaanse of Baskisch-Spaanse schoolcontexten. Een studie van Ruiz de Zarobe en Zenotz (2015) heeft gekeken naar het aanleren van leesstrategieën in een CLIL-context bij 10 en 11-jarige Spaans-Baskische leerlingen. Deze studie toont aan dat het ontwikkelen van leesstrategieën in CLIL-context leidt tot hoger metacognitief bewustzijn. Maar omdat de CLIL-groepen niet werden vergeleken met niet-CLIL-groepen, kan niet geconcludeerd worden of deze resultaten specifiek waren voor een CLIL-context. Fernández-Fontecha (2014) onderzocht de relatie tussen de receptieve woordenschat en taalleermotivatie bij 55 basisschoolleerlingen in CLIL-context. Daarbij keken ze specifiek naar verschillen tussen jongens en meisjes. Verschillen tussen jongens en meisjes werden echter niet geconstateerd. Doordat de gehele studie in CLIL-context is uitgevoerd, kunnen ook geen uitspraken worden gedaan over de factor CLIL vs. niet-CLIL. Pladevall-Ballester (2015) onderzocht de mate van motivatie voor het leren van Engels in CLIL – bij 138 CLIL- en 149 niet-CLIL leerlingen in het basisonderwijs in Catalonië. CLIL-leerlingen waren niet alleen gemotiveerder, maar hun motivatie ontwikkelde zich ook sterker met de jaren. De auteurs pleiten daarom voor het toevoegen van CLIL-didactieken aan vroeg vreemdetalenonderwijs, ook wanneer er slechts sprake is van een gering aantal uren Engels per week. Ook Roquet, Llopis en Perez-Vidal (2015) deden onderzoek in CLIL-basisonderwijs in Catalonië. Zij focusten op leerversillen tussen jongens en meisjes in CLIL- en niet-CLIL contexten. In beide gevallen bleken meisje beter te presteren dan jongens. CLIL maakte hier dus geen verschil.

Tragant, Marsol, Serrano en Llanes (2016) deden vergelijkend onderzoek in CLIL- en niet-CLIL basisonderwijs in Catalonië. De achtjarige leerlingen ontwikkelden hun woordenschat vergelijkbaar in beide settings, ondanks het verschil in taalaanbod. Het onderzoek van Vraciu en Marsol (2023) vond eveneens plaats in Catalaanse CLIL-context. Zij onderzochten vakspecifieke woordenschatontwikkeling bij leerlingen in groep 6-7. Op basis van een korte interventie bleken leerlingen vakspecifieke woordenschat snel en goed op te pikken, zowel receptief als productief. Maar, in dit onderzoek werd geen vergelijking gemaakt tussen CLIL- en niet-CLIL-contexten.

Opvallend is dat in veel CLIL-onderzoek, uitgevoerd in het basisonderwijs in Spanje, de kwantiteit of kwaliteit van CLIL veelal niet de focus van het onderzoek is, maar meer de toevallige context. Het Duitse onderzoek laat zien dat mogelijke effecten van CLIL altijd in relatie moeten worden gezien met achtergrondkenmerken van leerlingen, waaronder selectie en voorbereiding voor een CLIL-programma, zoals dat in Duitsland gebruikelijk is aan het einde van het basisonderwijs. In Nederland is overigens geen sprake van specifieke toelatingscriteria voor CLIL of vvto. Wel zou er sprake kunnen zijn van impliciete (zelf-)selectie, doordat vooral meer gemotiveerde of meer geïnformeerde ouders en kinderen voor vvto of CLIL-tto kiezen (zie Mearns et al., (2020) voor onderzoek naar motivatie bij tto-leerlingen aan het begin van het vo).

5.3 Meertalige aanpak

Verschillende onderzoeken hebben gekeken naar het gebruik van de meertaligheid van leerlingen als bron van kennis en leren. Kennis met betrekking tot de mate waarin de L1 verschilt van de te leren vreemde taal kan leerkrachten namelijk helpen hoe leerlingen met uiteenlopende taalachtergronden zich een L2 (Engels) eigen maken (Lindgren & Muñoz, 2011). Ook is uitgewezen dat meertalige leerders met een minderheidstaal als L1 een voordeel hebben in het Engels leren vooral als er niet alleen (binnenshuis) in de informele context gebruik gemaakt wordt van de taal, maar dat er ook (buitenshuis) aandacht is geweest voor een bepaalde manier van formele instructie in de L1 (Maluch & Kempert, 2019).

Binnen dit literatuuronderzoek zijn drie artikelen uit de selectie gekomen die een dergelijke meertalige aanpak onderzoeken voor het leren van Engels. Het eerste artikel onderzocht of vroege meertalige ervaringen van invloed zijn op het metalinguïstisch bewustzijn van 84 Italiaanse leerlingen (met

een gemiddelde leeftijd van 9 jaar) in Zuid-Tirol (Hofer & Jessner, 2019). Daarnaast onderzochten ze het effect van uitgebreide Duitse L2 input in het onderwijs op de taalvaardigheid in de eerste, tweede en derde taal. Dit werd vergeleken met kinderen die beperkte Duitse L2 input kregen maar evenveel Engels L3 input (3 uur per week). Hofer en Jessner (2019) vergeleken 40 leerlingen in meertalige programma's met 44 leerlingen in traditionele Italiaanse programma's. De leerlingen in de meertalige programma's presteerden significant beter in alle toetsen, zowel bij de linguïstische vragen als de metalinguïstische vragen. Hieruit werd geconcludeerd dat kinderen in meertalige programma's niet alleen verschillen van die in reguliere programma's qua beheersing van de tweede taal (L2) Duits, en de derde taal (L3), Engels, maar ook op het gebied van hun metalinguïstisch bewustzijn en kennis van hun eerste taal (L1). De resultaten laten ook zien dat de testresultaten in alle talen sterk gecorreleerd zijn. De studie bevestigt dat de taalvaardigheden van jonge leerlingen onlosmakelijk met elkaar verbonden en van elkaar afhankelijk zijn, waarbij kennis van één taal stevast van positieve invloed is op de kennis van alle andere talen.

De andere twee artikelen rondom een meertalige aanpak focussen op Pedagogisch translanguaging (Cenoz & Gorter, 2021; García & Wei, 2013), een benadering in het onderwijs waarbij de talige diversiteit van leerlingen bewust en strategisch wordt ingezet voor het leren van de doeltaal, hoewel daarmee vaak de schooltaal bedoeld wordt. Beide artikelen over translanguaging komen van dezelfde onderzoeksgroep: Hopp et al. (2021) en (2022). De artikelen richten zich op pedagogisch translanguaging (PTL) bij leerlingen die Engels leren als vreemde taal in Duitse basisscholen. Beide zijn longitudinale studies van 6 maanden die leerlingen die een minderheidstaal spreken, vergelijken met leerlingen die de meerderheidstaal als achtergrond hebben. In het onderzoek van 2021 werd onderzocht of PTL invloed heeft op de ontwikkeling van algemene vaardigheden in woordenschat en grammatica van vreemde talen; in hoeverre PTL de ontwikkeling van fonologisch bewustzijn bevordert; in welke mate PTL het vermogen van studenten om taalcontrasten en -overeenkomsten te redeneren beïnvloedt; en wat de verschillen zijn tussen leerlingen met een minderheidstaal of meerderheidstaal als achtergrond. Gedurende zes maanden werd een interventie uitgevoerd met 67 leerlingen die Engelse lessen volgden met PTL-activiteiten, en 55 leerlingen in een controlegroep. De leerlingen waren verdeeld over 4 scholen en 8 klassen, en hadden een gemiddelde leeftijd van 9,7 jaar. In de loop van de interventie verbeterden alle groepen leerlingen hun receptieve lexicale en grammaticale vaardigheden. Er waren geen significante verschillen tussen de interventie- en de controlegroep op geen enkele meting. Verder vertoonden leerlingen met een minderheidstaal en leerlingen met een meerderheidstaal vergelijkbare vaardigheden en een vergelijkbare ontwikkeling in de loop van de tijd.

Het vervolgonderzoek uit 2022 richt zich op de volgende vragen: Wat zijn de effecten van meertalig foreign language (FL) onderwijs op langere termijn op de ontwikkeling van FL-vaardigheid, zoals gemeten in gestandaardiseerde woordenschat en grammaticale taken? In hoeverre kunnen individuele verschillen in taalrepertoires, d.w.z. vaardigheid in eerder verworven talen, en/of metalinguïstisch bewustzijn, leerwinst voorspellen in de context van meertalig FL-onderwijs? 258 leerlingen van gemiddeld 9,5 jaar namen deel aan deze studie: 134 in de interventiegroep en 124 in de controlegroep. De resultaten zijn vergelijkbaar met de studie uit 2021: de gunstige effecten van meertalig FL-onderwijs op korte termijn op specifieke lexicale en grammaticale kenmerken die onderwezen worden, lijken zich niet voort te zetten in algemene vaardigheidswinsten van meertalig FL-onderwijs op de langere termijn. Ze redeneren dat meertalig FL-onderwijs zijn effectiviteit vooral ontleent aan het stimuleren van inferenties op basis van talige achtergrondkennis bij leerlingen, waarvan het tot stand komen van een positief effect langer kan duren dan de zes maanden durende interventie.

Aan de ene kant lijken meertalige benaderingen dus gunstig te zijn voor het bevorderen van taalbeheersing en metalinguïstisch bewustzijn bij leerlingen, zoals aangetoond in het onderzoek van Hofer en Jessner (2019). Pedagogische translanguaging lijkt echter geen significant verschil te maken in de ontwikkeling van algemene taalvaardigheid bij leerlingen die Engels als vreemde taal leren op basis van de papers van Hopp et al. (2021, 2022). Deze benadering lijkt vooral gericht te zijn op het bevorderen van

inferenties op basis van talige achtergrondkennis bij leerlingen, wat op korte termijn gunstige effecten kan hebben maar mogelijk langer duurt om tot algemene vaardigheidswinsten te leiden.

5.4 Expliciete aandacht voor taalsteun en het aanleren van taalleerstrategieën

Zoals al eerder besproken in deze rapportage (zie hoofdstuk 5.1) laat onderzoek zien dat het op jonge leeftijd starten met het leren van een vreemde taal binnen een schoolse context, de taalvererving in de doeltaal niet als vanzelfsprekend bevordert. Met name in scholen waar de taal ‘slechts’ een paar uur per week wordt aangeboden (d.w.z. een *minimal-input environment*), zijn er geen significante verschillen in taalniveau tussen ‘jonge starters’ en de wat ‘latere starters’ die aan hetzelfde taalaanbod zijn blootgesteld (Cenoz, 2003; Garcia Mayo, 2003; Larson-Hall, 2008; Muñoz, 2006, 2008, 2009). Een mogelijke verklaring die onderzoekers geven voor de slechte resultaten van de jonge starters ten opzichte van de latere starters, adolescenten en volwassenen is dat het cognitieve vermogen van jonge kinderen minder is ontwikkeld om de metacognitieve strategieën die nodig zijn bij het leren van een vreemde taal op een effectieve manier aan te wenden.

De aanname is dat jonge leerders voornamelijk vertrouwen op de ervaringen die ze hebben opgedaan bij het verwerven van hun L1. Deze manier van leren wordt in de literatuur ‘impliciet leren’ genoemd. Oudere leerders die vaak al beschikken over meer ontwikkelde metacognitieve vaardigheden zijn vaak beter in staat om ‘expliciet te leren’, d.w.z. bewust kennis tot zich te nemen en zichzelf nieuwe vaardigheden en strategieën (aan) te leren (Garcia Mayo, 2003; Larson-Hall, 2008; Muñoz, 2009; Savić et al, 2022). Impliciet leren is een automatisch, onbewust en krachtig mechanisme dat potentieel leidt tot het opdoen van kennis waar leerlingen middels hun werkgeheugen relatief snel en gemakkelijk toegang tot hebben (Dörnyei, 2009; Ellis, 1994). Maar het is ook een langzaam proces, zeker in het geval van taalleren, dat sterk afhankelijk is van een intensieve blootstelling aan de juiste input en over een langere periode. Daarentegen is het expliciet leren van nieuwe kennis en vaardigheden een sneller en vaak efficiënter proces dat bij taalvererving gekenmerkt wordt door het bewust leren begrijpen van nog onbekende taalstructuren en de manier waarop taal in verschillende contexten wordt gebruikt (zie ook Schmidt, 2001). Echter, expliciet leren is arbeidsintensief omdat het aandacht en concentratie vereist en afhankelijk is van de mate waarin een leerling in staat is om nieuwe verbanden te leggen en informatie op te slaan in het werkgeheugen. Concluderend is in de taalverweringsliteratuur de voornaamste verklaring waarom jonge starters niet per se tot een hoger taalniveau komen dan latere starters, het feit dat het beter ontwikkelde metacognitieve bewustzijn van wat oudere kinderen hen meer in staat stelt om op een expliciete manier te leren (Anderson, 2005; Hulstijn, 2005). Zo concluderen onderzoekers in een studie naar het begrijpen van gesproken taal (Savić et al, 2022), waarbij zij op verschillende basisscholen data hebben verzameld van 9, 11 en 13-jarigen dat de 9-jarigen, ten opzichte van de 11 en 13-jarigen de opgedane ervaringen met hun L1 nog niet door middel van *scaffolding* kunnen inzetten bij het leren van een L2. Daarom is het van belang te onderzoeken hoe jonge leerders worden ondersteund in hun taalleerproces.

De expliciete kennis wordt weerspiegeld in het metalinguïstische bewustzijn van taalleerders. Dit metalinguïstische bewustzijn wordt in de literatuur omschreven als het vermogen van taalleerders om zich te concentreren op taalstructuren en vormen, om deze te analyseren en manipuleren voor eigen gebruik, waarbij zij ook vergelijkingen tussen talen maken (Baker, 2006; Bialystok, 2001; Gombert, 1992). De ontwikkeling van het metalinguïstische bewustzijn lijkt veel op de manier waarop jonge kinderen hun geletterdheid ontwikkelen in de L1 (Karmiloff & Karmiloff-Smith, 2002). Het merendeel van de geraadpleegde studies laat zien dat impliciet leren de natuurlijke reflex is bij jonge kinderen, maar ook dat zij vanaf een jaar of 7 in de schoolse context al baat kunnen hebben bij expliciet leren (Barton & Bragg, 2010; Milton & Alexion, 2006; Roehr, 2012a). Zo laat een onderzoek van Ammar en collega’s (2010) zien dat er een positieve relatie is tussen het niveau van metalinguïstische bewustzijn van jonge leerders en de nauwkeurigheid waarmee ze de L2 gebruiken. Omdat het brein van jonge taalleerders niet vanzelfsprekend

is geprogrammeerd om hun metalinguïstische bewustzijn aan te spreken en te ontwikkelen, is hulp van de leerkracht (*teacher scaffolding*) nodig (Lichtman, 2013).

Tegen deze achtergrond hebben verschillende onderzoeken zich de afgelopen jaren gericht op de mogelijke voordelen van het aanleren van metacognitieve strategieën die potentieel het taalverwervingsproces van jonge leeders bevorderen. Zo hebben Manoli en collega's (2016) gekeken naar hoe het expliciet toepassen van meervoudige leesstrategieën het vermogen van 11 en 12-jarige taalleeders, om op een autonome manier Engels te leren, beïnvloedt. De resultaten laten duidelijk zien dat het zelfvertrouwen van de leerlingen positief beïnvloed wordt en dat het expliciet leren van hoe Engelse teksten het beste gelezen kunnen worden helpt bij de ontwikkeling van een repertoire van leesstrategieën. Daarnaast trekken zij de conclusie dat leerlingen in deze leeftijdscategorie juist ontvankelijk zijn voor het verwerven van strategieën. Ruiz de Zarobe en Zenotz (2015) hebben gekeken naar het aanleren van leesstrategieën in een CLIL-context bij 10 en 11-jarige leerlingen. Deze studie toont aan dat leerlingen baat kunnen hebben bij het aanleren van strategieën, maar de onderzoekers geven tegelijkertijd ook aan dat de resultaten niet overtuigend genoeg zijn om definitieve conclusies te trekken. Ook toonden Atay en Kurt (2006) aan dat het gebruik van interactieve taken als activiteiten na het lezen een effectieve manier is om de Engelstalige woordenschat te vergroten.

Verder hebben Irgin en Erten (2020) zich in hun onderzoek gericht op het effect van het expliciet aanleren van luisterstrategieën op de luistervaardigheid van 10-jarige taalleeders. Deze studie toont aan dat de toename in metalinguïstische bewustzijn met name impliciet bijdraagt aan het luistervaardigheidsniveau door het ervaren gevoel van autonomie bij leerlingen te bevorderen. Daarnaast bevestigen de resultaten het belang van het aanbieden van strategieën (bijvoorbeeld wat je doet als je effectief luistert) en taalsteun door de docent (bijvoorbeeld het toelichten van lastige woorden of uitdrukkingen) tijdens het luisterproces. Ten aanzien van taalsteun door de leerkracht, toont een studie van Tellier en collega's (2017) aan dat aandacht besteden aan de grammaticale vorm waarin taal gebruikt wordt (Focus-on-Form) het metalinguïstische bewustzijn positief beïnvloedt. Het blijkt dat het deductief aanbieden van onbekende structuren, in tegenstelling tot een inductieve aanpak, leidt tot een beter begrip van de doeltaal. Deze resultaten zijn in lijn met eerder onderzoek (Harley, 1998) dat aantoonde dat deductief georiënteerde *form-focused* opdrachten en activiteiten bij 7 en 8-jarige leeders van Frans als L2 leidde tot significant betere resultaten bij het toepassen van grammaticale structuren dan een inductieve aanpak. Het toepassen van dit soort deductieve aanpakken lijkt met name effectief te zijn in schoolse contexten waar 'slechts' een aantal uur per week Engels wordt gegeven (Tellier et al., 2017). Kortom, didactiek doet ertoe bij Engels in het basisonderwijs: de studies suggereren dat expliciet gebruik van leesstrategieën een positieve invloed kan hebben op het zelfvertrouwen en de ontwikkeling van leesvaardigheden bij jonge taalleeders. Tegelijkertijd vergroot het aanleren van luisterstrategieën het metalinguïstisch bewustzijn en stimuleert het de taalvaardigheid, vooral wanneer leerlingen taalsteun van de leerkracht krijgen.

5.5 Buitenschools taalcontact

De mate waarin leerlingen buiten school in aanraking komen met Engels, ook wel *out-of-school exposure* genoemd, lijkt samen te hangen met hun Engelse taalvaardigheden. Wat wordt verstaan onder out-of-school exposure verschilt in de gelezen artikelen. Er kan onderscheid gemaakt worden tussen buitenschoolse activiteiten bij de leerlingen en andere buitenschoolse factoren, zoals de mate waarin de Engelse taalvaardigheid een rol speelt bij de ouders, die van invloed zijn op het vreemde taalleren). Kenmerken die mee worden genomen als *extramural (English) activities* (d.w.z. buitenschoolse activiteiten) zijn: TV en films kijken (ondertiteld t.o.v. nasynchronisatie), muziek luisteren, het spelen van digitale spellen, de mate waarin de vreemde taal gesproken wordt (thuis of internationaal 'op vakantie') en lezen (Lindgren & Muñoz, 2011). Resultaten laten zien dat vooral het kijken van TV of films in de vreemde taal (al dan niet ondertiteld), de grootste buitenschoolse activiteit met positieve effecten voor luisteren en lezen is (Lindgren & Muñoz,

2011). Bewustzijn bij leerkrachten dat out-of-school exposure invloed heeft op Engelse taalvaardigheden motiveert hen om leerlingen te inspireren in het opdoen van Engels buiten de schoolse context (Lindgren & Muñoz, 2011; Sundqvist & Sylvén, 2012; Aro en Mikkilä-Erdmann, 2015).

Onderzoek laat zien dat buitenschools contact een goede voorspeller is van de luister- en leesvaardigheden van 10 tot 11-jarigen die de taal leren (Muñoz & Lindgren, 2011). Informeel buitenschools gebruik van Engels beïnvloedt ook de prestaties op het gebied van receptieve grammaticale kennis bij 7 tot 9-jarigen (Muñoz et al., 2018), en de spreekvaardigheid van Nederlandstalige 10 tot 12-jarige leerlingen (De Wolf et al., 2017). Ook heeft het kijken van Engelstalige televisie en het spelen van Engelstalige games een significant positief effect op de receptieve woordenschat van leerlingen uit het vvto-Engels (Naber & Lowie, 2012). In dezelfde studie bleek dit effect niet merkbaar voor Eibo-leerlingen met vergelijkbare blootstelling aan Engelstalige televisie en games. Dit impliceert dat het buitenschools taalcontact meer effect heeft wanneer het samenhangt met gelijktijdige Engelse instructie.

Ook ouders lijken invloed te hebben op de mate waarin kinderen Engels leren in een schoolse context. De doeltaalkennis van ouders is in de meeste landen positief gerelateerd met de taalvaardigheden van hun kinderen; in Nederland hebben we significante positieve verbanden gevonden tussen de doeltaalkennis van ouders met de Engelse lees- en schrijfvaardigheid van hun kinderen (ECSL, 2012). Ouderbetrokkenheid thuis (gemeten aan de hand van verschillende activiteiten zowel in de L1 als in Engels als L2 binnen het gezin die betekenisvol kunnen zijn in de interactie tussen kinderen en ouders) en de verwachtingen van ouders (gemeten door de mate waarin ouders positief waren over toekomst in educatie en schoolresultaten van hun kinderen) blijken allebei een significante correlatie te hebben met de resultaten van een Engelse lees- en schrijfvaardigheidstest (Aro en Mikkilä-Erdmann, 2015). Vooral de activiteiten in het gezin bleken een indicator voor de uitkomst van de test te zijn. Muziek luisteren en lezen, bijvoorbeeld, bleken allebei een relatie te hebben met de Engelse competentie, of het nu ging om lezen of luisteren in het Engels of in het Fins (de L1 in deze studie).

Niet alle kenmerken met betrekking tot de ouders hebben invloed op Engels taalleren. Dat blijkt uit een longitudinale studie in zeven Europese landen (Lindgren & Muñoz, 2011). In deze studie werd gemeten in hoeverre het gebruik van de vreemde taal door de ouders in een professionele omgeving en daarnaast het schoolniveau van de ouders invloed heeft op het leren van die vreemde taal, die in de meeste gevallen Engels betrof. Uit de data blijkt dat het schoolniveau van de ouders niet significant bijdraagt aan de resultaten van luisteren en lezen in de vreemde taal (Engels) t.o.v. andere factoren zoals buitenschoolse activiteiten (in de studie van Lindgren & Muñoz omschreven als *exposure*), het gebruik van Engels op de werkvloer door de ouders, en *cognate linguistic distance* (Lindgren & Muñoz, 2011). Opmerkelijk in deze studie is de bevinding dat in Kroatië de luister- en schrijfvaardigheden boven het gemiddelde lagen, terwijl het gebruik van Engels door ouders op de werkvloer gemiddeld was en de linguïstieke afstand tussen de voertaal en de doeltaal (cognitieve linguïstieke afstand) groter is, dan bijvoorbeeld in Nederland en Zweden. De buitenschoolse blootstelling aan de Engelse taal was in Kroatië vrijwel net zo hoog was als in Zweden. Er wordt in het artikel daarom geconcludeerd dat de blootstelling aan de vreemde taal gemeten in Kroatië de grootste invloed heeft op de resultaten in luisteren en lezen.

Ten slotte is het nog interessant om op te merken dat Sundqvist en Sylvén (2012) hebben onderzocht in hoeverre gender invloed kan hebben bij Zweedse 10-jarige leerlingen op het leren van een vreemde taal door het spelen van *digital games*. De motivatie om Engels te leren was het hoogst in de groep waar veel gegamed wordt. In deze groep zaten substantieel meer jongens dan meisjes. De groep die geen tijd doorbracht in het spelen van digital games had in verhouding de grootste hoeveelheid deelnemers die Engels als vreemde taal niet als interessant aanmerkten.

5.6 Individuele leerlingkenmerken

Verschillende individuele kenmerken van leerlingen kunnen effect hebben op hun schoolprestaties. Hoewel niet veel artikelen binnen onze database zich enkel richtten op de individuele kenmerken van

leerlingen, hebben veel studies ook deelvragen opgenomen die keken naar het effect van leerlingkenmerken op aspecten van taalvaardigheid. De specifieke kenmerken die wij hebben opgenomen in dit overzicht zijn: de receptieve woordenschat Engels (hier als voorspellende factor voor schrijfvaardigheid), aanleg, zelfvertrouwen, spreekangst, zelf-perceptie, attitudes, motivatie, interesses, of een combinatie van de bovengenoemde factoren. Zo is er als eerste een positieve correlatie gevonden tussen de omvang van de receptieve Engelse woordenschat van leerlingen die Engels als tweede taal leren, en de schrijfvaardigheid in dezelfde taal; evenals een correlatie tussen de receptieve Engelse woordenschat en het Engelse leesbegrip (Llach & Terrazas Gallego, 2009).

Als tweede bleek uit de studie van Tragant en Muñoz (2023) dat individuele aanleg een belangrijke factor is voor de algemene taalvaardigheid Engels. Voor dit onderzoek binnen het Early Language Learning in Catalonia (ELLiC) project is de ontwikkeling van de Engelse taalvaardigheid van 25 leerlingen gevolgd gedurende tien jaar, van de beginnende Engelse lessen in groep 1 (6-7 jaar) tot aan het eind van de middelbare school (16-17 jaar). Aanleg werd hierbij gemeten door middel van de Modern Language Aptitude Tests voor basisscholen (MLAT-E), bestaande uit vier onderdelen: woordvergelijkingen, geluiden en symbolen koppelen, geluiden identificeren door middel van rijmpjes, en een geheugentest. De maximale score te behalen op de MLAT-E is 123 punten. Tragant en Muñoz (2023) toonden aan dat elk punt hoger op de MLAT-E correleerde met een toename van 0.4 punten op de uiteindelijke taalvaardigheid aan het einde van de basisschool. In verdere analyses bleek aanleg ook een significant effect te hebben op de luistervaardigheid, leesvaardigheid en schrijfvaardigheid van de leerlingen.

De derde factor, spreekangst, kan ook een effect hebben op het verwerven van Engels (Kühl & Wohninsland 2022). Dit werd verder onderzocht in Turkije met een groep leerlingen van 7 tot 12 jaar (9,9 gemiddeld), waaruit bleek dat jonge leerders en meisjes een sterkere faalangst vertonen dan oudere leerlingen en jongens, respectievelijk (Aydin et al., 2017). In deze studie zijn de testcores van leerlingen echter niet opgenomen, en kan er dus geen correlatie aangetoond worden tussen de spreekangst en de schoolprestaties van de groepen. Wel komt naar voren dat het zelfvertrouwen van de leerlingen in combinatie met spreekangst een effect kan hebben op het leren van Engels (Pfenninger & Singleton, 2018). Bij laag zelfvertrouwen en hoge spreekangst bleek dat er amper woorden geleerd werden; bij hoog zelfvertrouwen is dit effect niet gevonden (Fenyvesi et al., 2020). Ook werd in hetzelfde artikel geconstateerd dat op latere leeftijd beginnen met Engels over het algemeen gepaard gaat met een hoger niveau spreekangst.

Als vierde werd de zelf-perceptie van de leerlingen ook naar voren gebracht als een factor met een significant effect op de schoolprestaties. In Turkije onderzochten Erten en Burden (2014) de relatie tussen de academische zelf-perceptie van leerlingen, hun attributies en hun schoolprestaties. De auteurs definiëren attributies als subjectieve redenen en verklaringen van mensen voor waarom zij falen of slagen in een specifieke taak. In een studie met 267 leerlingen, die op 9-jarige leeftijd begonnen met de Engelse lessen, werd gekeken naar de schoolprestaties van 12-jarige leerlingen. Zowel de zelf-perceptie van leerlingen als de kwaliteit van de leerkracht, aangewezen als belangrijkste attribuut, bleken een significante impact te hebben op de testcores van leerlingen. Er wordt daarom aangeraden om rekening te houden met het zelfbeeld dat leerlingen hebben van hun eigen leerproces, en deze informatie te gebruiken bij het lesgeven aan/werken met leerlingen die moeite hebben met het leren van een nieuwe taal door ook te werken aan een positiever zelfbeeld.

Als laatste werden attitudes, motivatie, en interesse in Engels genoemd als relevant in enkele andere onderzoeken, vaak in combinatie met elkaar of met een ander significant effect. Zo waren de attitudes van leerlingen, gecombineerd met kwaliteit van het onderwijs, een significante voorspeller in het model van Wilden & Porsch (2019) om verschillen in leesvaardigheid te verklaren. Ook werd er een link aangetoond tussen positieve attitude en taalvaardigheden in het Engels (de Graaff, 2015) maar de richting van relatie tussen de twee is niet duidelijk. In Zwitserland vonden Pfenninger en Singleton (2018) dat de attitudes van ouders tegenover het Engels als prestigieuze en belangrijke taal, in combinatie met ouderlijke steun op het gebied van huiswerk, altijd een positieve invloed had op de schoolprestaties van leerlingen op het gebied

van Engels. Wel moet genoemd worden dat alleen directe, expliciete attitudes onderzocht zijn, met weinig onderzoek naar het effect van impliciete attitudes.

5.7 Sociaal-economische status van leerlingen en ouders

De studies verschillen in wat zij verstaan onder sociaal-economische status (SES). SES wordt gebruikt als indicator in studies waar gemeten wordt in hoeverre de achtergrond van de leerlingen meespeelt in de uitkomst op (vreemde)taalleren al dan niet in het Engels. De factoren die naar voren komen (soms alleen benoemd, soms methodisch onderzocht in de studie) zijn onder andere het inkomen van de ouders, materiële voordelen, prestige, het educationiveau van de ouders (met name van de moeder), het werkniveau van de ouders of de mate waarin Engels door de ouders in een professionele werkcontext wordt gebruikt. In Aro en Mikkilä-Erdmann (2015) wordt daarnaast verband gelegd tussen SES en *parental involvement* en *parental expectations*, waarbij een hogere SES samengaat met hogere ouderbetrokkenheid en verwachtingen. Een hogere SES-achtergrond wordt ook in relatie gebracht met *age of onset* in het Engels, meer contact met de taal in *early childhood* en ervaring in reizen naar het buitenland (Huang et al, 2018).

In één van de studies wordt niet specifiek het vreemde taalleren gemeten, maar wel het effect van SES op *reading engagement*. De leerlingen – van tien jaar oud - in deze studie hadden uiteenlopende achtergronden, maar het overgrote deel was tweedetaalleerder met een lagere SES-achtergrond. SES wordt hier gedefinieerd door middel van werkloosheid, uitkeringsgerechtigden en educationiveau. In het schooljaar waarin het grootste gedeelte van de studie uitgevoerd en gedocumenteerd is, lazen de leerlingen 15 boeken van ongeveer 100 pagina's in de L2. Bijna alle leerlingen, ongeacht hun SES, gaven aan plezier te hebben in het lezen en 90% gaf terug dat zij minstens 1 keer per week de lokale bibliotheek bezochten, waarvan een aantal keer met school. Hieruit blijkt dat SES niet per definitie invloed heeft op de resultaten in lezen wanneer gebruik wordt gemaakt van *reading engagement*, en dat *reading engagement* de resultaten in lezen op een positieve manier beïnvloedt (Tonne & Pihl, 2012). Wat verder in dit onderzoek naar voren kwam is dat de docenten in eerste instantie segregatie toepasten tussen 'hoog-' en 'laag-presterende' leerlingen omdat zij de focus legden op waar de leerlingen in achter liepen. Na een aantal weken kwam daar verandering in de benadering van de docenten doordat zij (1) door het onderzoek bekend werden met de impact van inclusief lesgeven op de motivatie en het leren van studenten, (2) beïnvloed werden door de positieve uitkomsten van vrijwillig lezen en (3) beïnvloed werden door het enthousiasme waarmee leerlingen deelnamen aan het literatuurprogramma (Tonne & Pihl, 2012).

Een lagere SES-achtergrond wordt in eerdere literatuur gerelateerd aan negatieve effecten op taal- en cognitieve ontwikkeling bij kinderen, maar er is nog weinig onderzoek gedaan naar de relatie tussen SES en cognitieve resultaten als functie voor de intensiteit van de L2 leerervaring. Leerlingen die tweetalig opgroeien hebben daar mogelijk profijt van bij het leren van Engels, onder de voorwaarde dat dit een intensieve (leer)ervaring is bijvoorbeeld door vroege tweetalige educatie (zoals in een *immersion* programma) (Trebits et al, 2022). In deze studie van Trebits en collega's is niet gevonden dat een hogere of lagere SES een verklaring was voor het verschil in werkgeheugen bij kinderen in de leeftijd van gemiddeld 9,5 jaar, hun non-verbale intelligentie, fonologisch bewustzijn of tweede taalleren. Wel wordt aangenomen dat de reden hiervoor kan zijn dat leerlingen precies in deze leeftijd door een groei in werkgeheugencapaciteit gaan (Gathercole, 2004) en dat hierdoor pas ná de leeftijd van 10 jaar het effect van SES mogelijk zichtbaar wordt. Verder onderzoek wordt dan ook aangeraden. SES wordt in deze studie gedefinieerd d.m.v. het educationiveau van de ouders (Trebits et al, 2022). Opvallend in het onderzoek van Trebits et al. is dat receptieve woordenschat en grammaticale vaardigheden gekozen werden om te testen vanwege het vrijwel niet aanwezig zijn van *productive skills* in monolinguale basisscholen in Duitsland (Trebits et al, 2022).

Uit onderzoek van Maluch & Kempert (2019) blijkt dat wanneer SES (in deze studie gedefinieerd met het educationiveau van de hoogst afgeronde vervolgopleiding van de ouders) als achtergrondvariabele mee wordt genomen, dat er een positieve relatie tussen *simultaneous bilingualism* (d.w.z. kinderen die vanaf geboorte simultaan twee talen aanleren) en Engels leren is, en lijken tweetaligen die code-switching

toepassen (d.w.z. het kunnen schakelen tussen twee talen tijdens een conversatie) significante voordelen te hebben in het Engels luisteren en lezen. Daarnaast blijkt dat eventuele achterstand van tweetaligen ten opzichte van de eentaligen verdwijnt wanneer SES als achtergrond variabele meegenomen wordt. Tweetaligen die een bepaalde vorm van formele instructie hebben gekregen, hebben zowel met als zonder het meenemen van de SES factor voordeel in Engels luisteren en lezen (Maluch & Kempert, 2019). Ook de longitudinale studie van Tragant en Muñoz (2023) toont aan dat het opleidingsniveau van de ouders invloed heeft op het niveau Engels van leerlingen aan het einde van het basisonderwijs. Hoewel het belangrijkste effect in deze longitudinale studie de individuele aanleg van de leerlingen was (eerder besproken onder 5.6, individuele factoren), werd dit gevolgd door een significant effect van opleidingsniveau van de ouders.

Meerdere studies die over individuele leerlingkenmerken gaan, testten receptieve vaardigheden, zoals Lindgren en Muñoz (2013), Hopp et al. (2019), Tonne en Pihl (2012), en Steinlen (2017). Alleen Hopp et al. (2019) maakt in de methodologie gebruik van een toets waarbij de deelnemers zelf woorden produceren: een *category fluency task*. Savić et al. maakt wel gebruik van twee testen door dialoog/discussie, maar deze waren gericht op een component van Engels als L2 die in alle taalvaardigheden voorkomt, namelijk het metapragmatische begrip van leerlingen, met als doel te bewijzen dat leerlingen hier *scaffolding* toepassen gebaseerd op hun *lived experiences*. Deze *lived experiences* worden in de studie omschreven als ervaringen in interactie in de eerste taal of tweede taal die leerlingen gebruiken om hun metapragmatisch begrip te bevestigen (Savić et al., 2022). In deze studie werd niet specifiek onderscheid gemaakt op welk CEFR-niveau taalvaardigheid getoetst werd omdat de focus op de *lived experiences* ligt en niet de resultaten in een Engelse taalvaardigheid (Savić et al., 2022).

6. Conclusies en aanbevelingen voor effectief Engels in het basisonderwijs

Dit literatuuronderzoek geeft een overzicht van factoren die bijdragen aan de ontwikkeling van de Engelse taalvaardigheid van leerlingen aan het einde van het basisonderwijs. Het gaat hierbij om schoolse factoren die zich laten vertalen naar effectieve pedagogische en vakdidactische aanpakken die ingezet kunnen worden om de Engelse taalbeheersing van leerlingen te verhogen, om leerling- en omgevingsfactoren, en om keuzes die gemaakt kunnen worden ten aanzien van de intensiteit en de positionering van het schoolvak Engels in het curriculum. Wij hopen met deze conclusies en aanbevelingen bij te dragen aan de ontwikkeling van onderzoeksinstrumenten waarmee het onderwijsleerproces voor Engels in peilingsonderzoek aan het einde van groep 8 van het basisonderwijs in kaart gebracht en geëvalueerd kan worden.

6.1 Kenmerken van effectief Engels onderwijs in het basisonderwijs

We zijn voor deze systematische literatuurstudie naar kenmerken van effectief onderwijs Engels in het basisonderwijs betrokken vanuit de zeven domeinen waarvan verwacht wordt dat zij effect hebben op de taalvaardigheid Engels (Kordes & Gille, 2012) en de factoren die benoemd zijn in de vorige domeinbeschrijving (Rose, 2016). Op basis daarvan is de huidige systematische literatuurstudie in hoofdlijnen gebaseerd op een tweedeling in a) schoolse factoren, die direct beïnvloed worden door het onderwijsbeleid en leerkrachtvaardigheden, zoals bijvoorbeeld de intensiteit en aard van Engels in het programma, en b) factoren op leerlingniveau, die kunnen bijdragen aan de taalvaardigheid Engels maar slechts indirect beïnvloed kunnen worden door het onderwijsbeleid, zoals sociaaleconomische factoren, taalcontact en de taalachtergrond van leerlingen. De leerkracht is opgenomen als subcategorie bij de schoolse factoren vanuit het idee dat de leerkracht een bepalende factor is in het onderwijsleerproces en dus direct invloed heeft op leerlingprestaties. Deze aanname wordt ondersteund door studies en bronnenonderzoek van o.a. van der Hoeven, (Rose, 2016, bijlage C), ELLiE-onderzoek (2011) en door het eerdergenoemde ESLC-onderzoek (2012).

Er is internationaal relatief weinig onderzoek gedaan naar kenmerken van effectief onderwijs Engels in een po-context. Veel van wat we weten over het leren van een vreemde taal is gebaseerd op onderzoek dat is uitgevoerd met vo-leerlingen of volwassen taalleerders (zie Mackey, 2007 voor een uitgebreid overzicht van studies die ten grondslag liggen aan taalverwervingsliteratuur, waar veel didactische aanpakken en interventies in het basisonderwijs op zijn gebaseerd). Echter, omdat we steeds meer weten over de verschillen in cognitieve, taalkundige en sociale vaardigheden van jonge leerders ten opzichte van oudere leerlingen en volwassenen, neemt de urgentie toe voor empirisch onderzoek dat zich specifiek op jonge taalleerders richt (Lazaro Ibarrola & De los Angeles Hidalgo, 2017). Opvallend is dat met name op het niveau van de leerkracht, denk hierbij aan algemeen pedagogische kwaliteiten van leerkrachten en hun eigen Engelse taalvaardigheden, nauwelijks studies zijn gevonden die aan onze selectiecriteria voldeden.

Hoewel de karakteristieken van de leeromgeving opgenomen waren in de zoekstrings (Appendix A), is er tegen onze verwachtingen in nauwelijks relevant onderzoek door de selectie gekomen rondom de taalvaardigheid van de leerkracht (zowel op het niveau van de groeps- als de vakdocent Engels), en de attitude van de leerkracht ten aanzien van het belang van het leren van Engels. Opvallend is ook dat in veel van de beschreven studies een interventie wordt geïmplementeerd door onderzoekers of intensief getrainde docent-onderzoekers, in plaats van door leerkrachten zelf. Kenmerken van effectief taalbeleid als randvoorwaarden voor goed onderwijs Engels hebben wij wel gevonden, maar deze zijn veelal impliciet te herleiden uit de geselecteerde studies. Enerzijds omdat er geen specifiek onderzoek naar gedaan is, anderzijds omdat die studies die zich wellicht wel hierop gericht hebben, buiten de selectiecriteria vielen. Daarentegen, hebben we relatief veel artikelen gevonden die hebben bijgedragen aan het in kaart brengen van een aantal leerling- en buitenschoolse kenmerken die potentieel invloed hebben op de taalvaardigheidsontwikkeling in een schoolse context.

Uit deze systematische literatuurstudie zijn de volgende factoren naar voren gekomen als mogelijk relevant bij het leerproces en de leeropbrengsten van Engels in het basisonderwijs:

- Startleeftijd van het aanbieden en leren van Engels (5.1)
- Doeltaal is leertaal en CLIL didactiek (5.2)
- Meertalige aanpak (5.3)
- Expliciete aandacht voor taalsteun en het aanleren van taalleerstrategieën (5.4)
- Buitenschools taalaanbod (5.5)
- Individuele leerlingkenmerken (5.6)
- Sociaal-economische status van leerlingen en ouders (5.7)

De inzichten bij deze factoren die in deze systematische reviewstudie zijn verzameld, staan samengevat in 6.2. Soms werd de invloed van deze factoren onderzocht op verschillende aspecten van taalvaardigheid, soms op een van de taalvaardigheden, en soms op aspecten als motivatie of zelfselectie. Vaak werden meerdere factoren in samenhang onderzocht, waarbij het niet altijd mogelijk was om de invloed van afzonderlijke factoren te onderscheiden. Dit is echter inherent aan onderzoek in een natuurlijk schoolcontext, waar dergelijke factoren ook in combinatie en interactie aanwezig zijn. Kenmerkend voor effectief Engels in het basisonderwijs is dan ook het onderwijs dat zich bewust is van de mogelijke invloed van deze factoren. Soms door daar bewuste keuzes in te maken (startleeftijd, CLIL-didactiek) en het onderwijsleerproces daarop af te stemmen. Soms door omgevingskenmerken bij leerlingen en ouders te onderkennen, daarop te differentiëren en die te benutten, om mogelijke positieve effecten te versterken en mogelijke nadelige effecten te verminderen.

6.2 Aandachtspunten voor peilingsonderzoek Engels in het basisonderwijs

De komende peiling in 2025-2026 heeft als doel om inzicht te geven in het huidige niveau Engels van leerlingen aan het einde van groep 8 van de basisschool in Nederland en van de kwaliteit van het onderwijsleerproces op dit leergebied. Uit dit onderzoek is naar voren gekomen dat de geïdentificeerde kenmerken ertoe doen, maar vrijwel altijd in interactie met elkaar.

Met betrekking tot de **startleeftijd (5.1)** hebben we gevonden dat dit wel enige invloed heeft, maar dat eventuele taalvaardigheidsverschillen vaak aan het einde van de basisschool verdwenen zijn. Zij worden vaak ingehaald door andere schoolse en individuele factoren. Als bijkomende beschrijvende en verklarende variabele is het echter nuttig om startleeftijd mee te nemen in het onderzoek. Ook om eventueel te kunnen constateren dat deze factor niet doorslaggevend zou zijn. Belangrijk is om startleeftijd niet alleen te betrekken als kwantitatieve maat (vanaf welke groep of leeftijd) maar ook als kwalitatieve maat (hoeveel uur per week, welke vakken of activiteiten, welke didactiek). Dat betekent in de Nederlandse context dat niet het label 'vvt' voldoende is om een school in een bepaalde categorie in te delen, maar dat zicht nodig is op wat er daadwerkelijk gedaan wordt in een 'vroeg' of 'laat' programma Engels.

Onderzoek naar didactiek richtte zich vaak op **CLIL-didactiek en het gebruik van doeltaal-leertaal (5.2)**. In veel van het geïnventariseerde onderzoek was dit echter niet een onafhankelijke variabele maar een omgevingsfactor, waardoor effecten CLIL en niet-CLIL niet systematisch vergeleken werden. Ook werd vaak niet beschreven wat CLIL-didactiek in de praktijk inhield, behalve dat bepaalde vakken of projecten in het Engels werden gegeven. Positieve effecten werden vooral gevonden op motivatie, hoewel daarbij ook de invloed van (zelf)selectie een rol kan spelen bij deelname aan het CLIL-programma. Op grond van deze review bevelen wij aan om CLIL-didactiek mee te nemen als beschrijvende variabele. Daarbij dient dan goed gekeken te worden naar de inrichting van het programma (omvang, Engelstalige vakken) en de mate en wijze van integratie tussen taal en inhoud (didactiek), steeds in relatie met andere schoolse factoren (leerkrachtkenmerken) en buitenschoolse factoren (taalcontact, ouderbetrokkenheid).

Onderzoek naar **meertalige aanpakken (5.3)** heeft laten zien dat de talige achtergrond van leerlingen ertoe doet, en dat meertaligheid positief leereffecten kan hebben mits deze goed wordt benut.

Het inventariseren van de taalachtergrond van leerlingen is daarom informatief, zeker in combinatie met een beschrijving van meertalige didactische aanpakken.

Het geven van taalsteun en expliciete instructie en het bevorderen van **taalleerstrategieën (5.4)** blijkt vaak zinvol. Vooral in contexten met beperkt binnenschools of buitenschools taalaanbod en bij oudere kinderen kan expliciet leren meerwaarde hebben. Ook hier is beschrijvende aandacht voor deze didactische aanpakken informatief voor het peilingsonderzoek.

Buitenschools taalcontact (5.5) heeft betrekking op buitenschoolse taalgebruiksactiviteiten (games, lezen, tv kijken, muziek luisteren enz.) en op een buitenschoolse taal leefomgeving (doeltaalkennis van de ouders, ouderbetrokkenheid m.b.t. Engels). Buitenschoolse taalgebruiksactiviteiten blijken ertoe te doen als verklarende variabele. De vraag is echter hoe onderscheidend dit effect in Nederland nog kan zijn, waar buitenschools contact met Engels bijna vanzelfsprekend is voor de meeste kinderen. Om hier meer zicht op te krijgen, is het van belang de kwantiteit (hoeveel contact) en kwaliteit (welk contact) te inventariseren van het buitenschools taalcontact. Dit kan middels een inschattingsvragenlijst onder alle leerlingen, maar wellicht ook door een subgroep leerlingen te laten bijhouden hoeveel uur zij gedurende een week contact hebben met verschillende vormen van buitenschools taalaanbod.

Individuele leerlingkenmerken (5.6), zoals individuele aanleg, zelfvertrouwen, spreekangst, zelf-perceptie, attitudes, motivatie, interesse blijken een rol te spelen bij taalleerproces en -succes. Onduidelijk is echter vaak in welke mate deze kenmerken oorzaak of gevolg zijn van mogelijke verschillen in taalleerproces en -succes. Betrekken van deze kenmerken in grootschalig peilingsonderzoek kan verschillen tussen leerlingen in kaart helpen brengen.

Sociaal-economische factoren in de gezinssituatie (5.7) kunnen invloed hebben op het schoolsucces van leerlingen, in het algemeen en ook bij het leren van Engels. Dat maakt dit relevant als achtergrondinfo, maar zeker niet uniek of specifiek voor het taalleerproces.

Zoals gezegd hebben we nauwelijks Europees onderzoek gevonden waarin de **didactische aanpak of de Engelse taalvaardigheid van de leerkracht** centraal stonden. Toch bevelen we aan om deze aspecten wel in kaart te brengen bij het peilingsonderzoek. We hebben immers ook geen onderzoek aangetroffen dat aangeeft dat het leerkrachtniveau en de leerkrachtvaardigheden er *niet* toe zouden doen. Bovendien blijkt uit ander onderwijskundig onderzoek (e.g. Hattie, 2012) vaak dat de kwaliteiten van de leerkracht een belangrijke succesfactor vormen. Alle hier benoemde factoren kunnen de moeite waard zijn om bij grootschalig peilingsonderzoek in kaart te brengen. Soms als beschrijvingskader, soms ook als mogelijke verklarende variabelen. Maar altijd in samenhang, omdat mogelijke effecten van deze factoren nooit in isolatie optreden. Afhankelijk van de betreffende factor, kunnen vragenlijsten, observaties of toetsen worden ingezet, bij de volledige onderzoeksgroep, of bij een subset van scholen of leerlingen. Gevalideerde instrumenten uit het vorige peilingsonderzoek kunnen daarbij een goed uitgangspunt vormen.

Vanwege de complexe leeromgeving in natuurlijke schoolcontext zullen een-op-een verbanden niet snel gelegd kunnen worden. Onderzoek in natuurlijke schoolleeromgevingen geeft inzicht indien het zich bewust is van die natuurlijke rijkdom en die zo inzichtelijk mogelijk in kaart weet te brengen. In deze reviewstudie hebben we echter gemerkt dat het aantal empirisch gevalideerde onderzoeken dat is uitgevoerd in authentieke klaslokalen met basisschoolleerlingen, beperkt is. Dit is een van de belangrijkste beperkingen bij het vaststellen van wat leerlingen daadwerkelijk tijdens de basisschoolperiode leren ten aanzien van het schoolvak Engels en welke factoren daar invloed op hebben (o.a. Trebits et al., 2022). De studies die zijn uitgevoerd zijn slechts in beperkte mate representatief voor het basisonderwijs in Nederland. Zij zijn uitgevoerd in zeer uiteenlopende contexten (van ‘minimal-input environments’, naar ‘immersion classrooms’ en CLIL settings, en met een verscheidenheid aan moedertalen en vreemde talen), vaak kortdurend of betreffen onderzoek met kleine groepen deelnemers. Uitzonderingen hierop zijn onder andere Lindgren & Muñoz (2013), Hopp et al (2019) en Maluch & Kempert (2019).

Verder maakten een aantal studies gebruik van vragenlijsten die niet gevalideerd zijn (of er geen verwijzing naar het validatieproces beschreven was) en daardoor kritische vragen oproepen. Zoals de self-assessment bij Lindgren en Muñoz (2013) waarin leerlingen zelf aangeven hoe goed hun Engelse

taalvaardigheden zijn, of bij Sundqvist en Sylvén (2012) waarbij leerlingen de mate van buitenschoolse Engelse activiteiten zelf aangaven op basis van ervaringen in reizen, eerste taal, motivatie en hun *self-assessed English ability*. Ook was vaak sprake van onvolledige datasets, zoals bij Trebits et al. (2022) m.b.t. SES en het werkniveau van de ouders, waarin de auteurs zelf al aangeven dat maar weinig ouders dit hebben ingevuld.

Het valt verder op dat de meeste artikelen waaruit geput is, gaan over leerlingen in de leeftijd van acht tot twaalf jaar, met een gemiddelde van tien jaar. Bij het toelichten van de deelnemers refereren onderzoekers (o.a. Trebits et al., 2022) naar onderzoek van Gathercole en collega's (2014) dat heeft aangetoond dat de capaciteit van het werkgeheugen exponentieel toeneemt op negen- en tienjarige leeftijd. Dat betekent dat onderzoeksresultaten bij leerlingen tot 10 jaar niet automatisch transfereerbaar zijn naar kinderen van 12 jaar, d.w.z. aan het eind van het basisonderwijs in Nederland.

Tot slot willen we ook wijzen op recente ontwikkelingen m.b.t. onderzoek dat plaatsvindt in verschillende Nederlandse po- en vo-contexten. Er wordt de afgelopen jaren steeds meer onderzoek gedaan naar vreemdetalendidactiek door docentonderzoekers ondersteund door een Dudoc-Alfa of NWO Lerarenbeurs. Dit leidt tot veelbelovende en evidence-gebaseerde didactische aanpakken voor effectieve vreemdetalendidactiek en inhoudsgericht vreemdetalenonderwijs. Kijk voor meer info op <https://dudoc-alfa.vakdidactiekgw.nl/>. Inzichten hieruit kunnen ook relevant zijn voor Engels in het basisonderwijs. Ook de huidige actualisering van de kerndoelen vo-onderbouw mvt kan gevolgen hebben voor de aansluiting tussen po en vo, en daarmee voor het po-curriculum Engels in het basisonderwijs. Hoewel deze toekomstige ontwikkelingen niet direct van invloed zullen zijn op de peiling van de huidige inrichting en opbrengsten van Engels in het basisonderwijs, kunnen de opbrengsten van Peil.Engels wel inzicht geven in mogelijke aansluiting met het vo en de voorbereiding op de nieuwe kerndoelen.

Referenties

Referenties met een asterisk* zijn studies die in de systematische literatuurstudie zijn opgenomen.

- Abrahamsson, N., & Hyltenstam, K. (2008). The robustness of aptitude effects in near-native second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 30(4), pp. 481-509.
<https://doi.org/10.1017/s027226310808073x>
- *Ammar, A., Lightbown, P.M., & Spada, N. (2010). Awareness of L1/L2 differences: Does it matter? *Language Awareness*, 19(2), 129-146. <https://doi.org/10.1080/09658411003746612>
- *Anderson, J.R. (2005). *Cognitive psychology and its implications* (6th ed.). Worth Publishers.
- *Aro, S., & Mikkilä-Erdmann, M. (2014). School-external factors in Finnish content and language integrated learning (CLIL) programs. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 59(2), 127-142.
<https://doi.org/10.1080/00313831.2014.894937>
- *Atay, D., & Kurt, G. (2006). Elementary School EFL Learners' Vocabulary Learning: The Effects of Post-Reading Activities. *Canadian Modern Language Review-Revue Canadienne Des Langues Vivantes - CAN MOD LANG REV*, 63, 255-273. <https://doi.org/10.1353/cml.2007.0000>
- *Aydin, H. & Ozfidan, B. & Carothers, D. (2017). Meeting the Challenges of Curriculum and Instruction in School Settings in the United States. *Journal of Social Studies Education Research*, 8.
- *Baker, C. (2006). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (4th ed.). Multilingual Matters.
- *Barton, A., & Bragg, J. (2010). *Springboard to languages project: phase 3 report*.
- *Baumert, J., Fleckenstein, J., Leucht, M., Köller, O., & Möller, J. (2020). The long-term proficiency of early, middle, and late starters learning English as a foreign language at school: A narrative review and empirical study. *Language Learning*, 70(4), 1091-1135. doi:
www.doi.org/10.1111/lang.12414
- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in development: Language, literacy, and cognition*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511605963>
- *Bos, L., & Baalen, E. van (2017). Hoe vaardig zijn onze groep 8-leerlingen in Engels? Inzicht in de ERK-niveaus aan de hand van uitslagen van de IEP Eindtoets Engels. *Levende Talen Magazine*, 18(2), 31-38.
<https://lt-tijdschriften.nl/ojs/index.php/ltt/article/view/1689>
- *Bot, K. de (2014). The effectiveness of early foreign language learning in the Netherlands. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 3, 409-418. <https://doi.org/10.14746/sslt.2014.4.3.2>
- Cameron, L. (2003). Challenges for ELT from the expansion in teaching children. *ELT Journal*, 57(2), 105-112. <https://doi.org/10.1093/elt/57.2.105>
- *Cenoz, J. (2003). The influence of age on the acquisition of English: General proficiency, attitudes and code mixing. In M.P. Garcia Mayo & M.L. Garcia Lecumberri (Eds.), *Age and the Acquisition of English as a Foreign Language* (pp. 77-93). Multilingual Matters.
- *Cenoz, J., & Gorter, D. (2021). Pedagogical Translanguaging. *Elements in Language Teaching*.
<https://doi.org/10.1017/9781009029384>
- Collins, L. and Muñoz, C. (2016). The foreign language classroom: Current perspectives and future considerations, *The Modern Language Journal*, 100(1), 133-147. <https://doi.org/10.1111/modl.12305>
- Copland, F., Garton, S. and Burns, A. (2014). Challenges in teaching English to young learners: Global perspectives and local realities. *TESOL Quarterly*, 48(4), 738-762. <https://doi.org/10.1002/tesq.148>
- *Cepik, S., & Sarandi, H. (2012). Early and late language start at private schools in Turkey. *Kuram Ve Uygulamada Egitim Bilimleri*, 12(4), 3199-3209. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1003012.pdf>
- *Wolf, S. de, Smit, N. & Lowie, W. (2017). Influences of early English language teaching on oral fluency. *ELT Journal*, 71(3), 341-353. <https://doi.org/10.1093/elt/ccw115>

- Dönszelmann, S. (2019). *Doeltaal-Leertaal: Didactiek, professionalisering en leereffecten*. Doeltaal-Leertaal: Didactiek, professionalisering en leereffecten. [PhD-Thesis, Vrije Universiteit Amsterdam]. Uitgeverij Parthenon.
- *Dörnyei, Z. (2009). *The Psychology of second Language acquisition*. Oxford University Press.
- *Ellis, N.C. (1994). Consciousness in second language learning: Psychological perspectives on the role of conscious processes in vocabulary acquisition. *AILA Review*, 11, 37-56.
- Enever, J. & Moon J. (2009). New global contexts for teaching primary ELT: Change and challenge. In J. Enever, J. Moon & U. Raman (Reds.), *Young Learner English Language and Implementation: International Perspectives*, 5-21. Garnet Education.
- Enever, J. (Red.) (2011). *ELLiE: Early language learning in Europe*. British Council.
- Enever, J. & Lindgren, E. (2016). Early language learning in instructed contexts: Editorial introduction. *Education Inquiry*, 7(1), 1-8. <https://doi.org/10.3402/edui.v7.30954>
- *Erten, I.H. & Burden, R. (2014). The relationship between academic self-concept, attributions, and L2 achievement. *System*, 42, 391–401. <https://doi.org/10.1016/j.system.2014.01.006>
- *European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture (2012). *First European survey on language competences: Final report*. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/34160>
- European Commission. (2017). *EU languages*. https://europa.eu/european-union/about-eu/eu-languages_en
- *Feddermann, M., Möller, J., & Baumert, J. (2021). Effects of CLIL on second language learning: Disentangling selection, preparation, and CLIL-effects. *Learning and Instruction*, 74, 101459. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2021.101459>
- *Feddermann, M., Baumert, J., & Möller, J. (2022). Just selection and preparation? CLIL effects on second language learning. *Learning and Instruction*, 80, 101578. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2021.101578>
- *Fenyvesi, K., Hansen, M., & Cadierno, T. (2020). The role of individual differences in younger vs. older primary school learners of English in Denmark. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 58(3), 289–322. <https://doi.org/10.1515/iral-2017-0053>
- *Fernández-Fontecha, A. (2014). Motivation and gender effect in receptive vocabulary learning: An exploratory analysis in CLIL primary education. *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning*, 7, 27-49. <https://doi.org/10.5294/lacil.2014.7.2.2>
- García Mayo, M.P., & García Lecumberri, M.L. (Reds.) (2003). *Age and the acquisition of English as a foreign language*. Multilingual Matters.
- García, O., & Wei, L. (2013). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. <http://eprints.ioe.ac.uk/21538/>
- Geurts, B., & Hemker, B. (2013). *Balans van het Engels aan het einde van de basisschool 4: Uitkomsten van de vierde peiling in 2012* (PPON 5). Stichting Cito Instituut voor Toetsontwikkeling. https://books.google.nl/books/about/Balans_van_het_Engels_aan_het_einde_van.html?id=MdgcjwEACAAJ&redir_esc=y
- Gathercole, S. E., Pickering, S. J., Ambridge, B., & Wearing, H. (2004). The structure of working memory from 4 to 15 years of age. *Developmental Psychology*, 40(2), 177–190. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.40.2.177>
- Gombert, J.E. (1992). *Metalinguistic Development*. Harvester.
- *de Graaff, R. (2015). Vroeg of laat Engels in het basisonderwijs; Wat levert het op? *Levende Talen Magazine*, 16(2), 3–15. <https://lt-tijdschriften.nl/ojs/index.php/lt/article/view/1101>
- *Hà, T. A., & Bellot, A. R. (2020). Assessing storytelling as a tool for improving reading comprehension in the EFL primary classroom. *English Teaching: Practice & Critique*, 19(2), 169–196. <https://doi.org/10.1108/ETPC-11-2018-0096>

- Halliwell, S. (1992). *Teaching English in the primary classroom*. Longman Group UK Limited.
- Harley, B. (1998). The role of focus-on-form tasks in promoting child L2 acquisition. In C. Doughty and J. Williams (Eds), *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition* (pp. 156-174). Cambridge University Press.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. Routledge.
- Hempel, M., Kötter, M., & Rymarczyk, J. (2018). *Fremdsprachenunterricht in der Grundschule in den Bundesländern Deutschlands*. Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/b13457>
- *Hofer, B., & Jessner, U. (2019). Multilingualism at the primary level in South Tyrol: How does multilingual education affect young learners' metalinguistic awareness and proficiency in L1, L2 and L3? *The Language Learning Journal*, 47(1), 76–87. <https://doi.org/10.1080/09571736.2016.1195865>
- *Hopp, H., Vogelbacher, M., Kieseier, T., & Thoma, D. (2019). Bilingual advantages in early foreign language learning: Effects of the minority and the majority language. *Learning and Instruction*, 61, 99–110. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2019.02.001>
- *Hopp, H., Kieseier, T., Jakisch, J., Sturm, S., & Thomä, D. (2021). Do minority-language and majority-language students benefit from pedagogical translanguaging in early foreign language development? *Multilingua*, 40(6), 815–837. <https://doi.org/10.1515/multi-2020-0164>
- *Hopp, H., Thomä, D., Kieseier, T., Jakisch, J., & Sturm, S. (2022). Early plurilingual foreign language teaching in mixed classrooms: Linguistic and metalinguistic predictors of foreign language development among majority-language and minority-language students in EFL classes. *System*, 108(102828). <https://doi.org/10.1016/j.system.2022.102828>
- *Huang, B. H., Chang, Y. H. S., Niu, L., & Zhi, M. (2018). Examining the effects of socio-economic status and language input on adolescent English learners' speech production outcomes. *System*, 73, 27–36. <https://doi.org/10.1016/j.system.2017.07.004>
- Hulstijn, J.H. (2005). Theoretical and empirical issues in the study of implicit and explicit second language learning: Introduction. *Studies in Second Language Acquisition*, 27(2), 129-140. <https://doi.org/10.1017/S0272263105050084>
- Inspectie van het Onderwijs (2019, 8 november 2019). *Peil Engels einde basisonderwijs 2017-2018*. Onderwijsinspectie.nl. Geraadpleegd op 19 september 2023, van <https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/rapporten/2019/11/08/peil-engels-einde-basisonderwijs-2017-2018>
- *Irgin, P., & Erten, I. H. (2020). Exploring the role of strategy instruction: Young learners' listening performance and strategy use. *Eurasian Journal of Applied Linguistics*, 413–439. <https://doi.org/10.32601/ejal.834676>
- *Jaekel, N., Schurig, M., Florian, M. & Ritter, M. (2017). From Early Starters to Late Finishers? A Longitudinal Study of Early Foreign Language Learning in School. *Language Learning*, 67. <https://doi.org/10.1111/lang.12242>
- *Jaekel, N., Schurig, M., Van Ackern, I. & Ritter, M. (2022). The impact of early foreign language learning on language proficiency development from middle to high school. *System*, 106(102763). <https://doi.org/10.1016/j.system.2022.102763>
- Karmiloff, K. & Karmiloff-Smith, A. (2002). *Pathways to language: From fetus to adolescent*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvj2wz6>
- Kearney, E. & Ahn, S-Y. (2013). Preschool world language learners' engagement with language: What are the possibilities? *Language Awareness* 23, 319-333. 23. 319-333. <https://doi.org/10.1080/09658416.2013.804831>.

- Kitchenham, B. & Charters, S. (2007). Guidelines for performing systematic literature reviews in software engineering. *EBSE Technical Report, 001*.
https://www.elsevier.com/__data/promis_misc/525444systematicreviewsguide.pdf
- Kordes, J., & Gille, E. (2012). *Vaardigheid Engels en Duits van Nederlandse leerlingen in Europees perspectief. Resultaten ESLC 2011*. Cito.
- *Kühl, T., & Wohninsland, P. (2022). Learning with the interactive whiteboard in the classroom: Its impact on vocabulary acquisition, motivation and the role of foreign language anxiety. *Education and Information Technologies*, 27(7), 10387–10404. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11004-9>
- Larson-Hall, J. (2008). Weighing the benefits of studying a foreign language at a younger starting age in a minimal input situation. *Second Language Research*, 24(1), 35–63.
<https://doi.org/10.1177/02676583070829>
- *Lazaro Ibarrola, A. & De los Angeles Hidalgo, M. (2017). Benefits and limitations of conversational interactions among young learners of English in a CLIL Context. In M.P. Garcia Mayo (Red.), *Learning Foreign Languages in Primary School* (pp. 86-102). Multilingual Matters.
- *Leij, A. van der, Bekebrede, J., & Kotterink, M. (2010). Acquiring reading and vocabulary in Dutch and English: The effect of concurrent instruction. *Reading and writing*, 23, 415-434.
- *Lichtman, K. (2013). Developmental comparisons of implicit and explicit language learning. *Language Acquisition*, 20(2), pp. 93-108. <https://doi.org/10.1080/10489223.2013.766740>
- *Lindgren, E., & Muñoz, C. (2013). The influence of exposure, parents, and linguistic distance on young European learners' foreign language comprehension. *International Journal of Multilingualism*, 10(1), 105–129. <https://doi.org/10.1080/14790718.2012.679275>.
- Llinares, A. & Morton, T. (Reds.) (2017). Applied linguistics perspectives on CLIL. *Journal of Immersion and Content Based Language Education*, 7(1), 142-145. <https://doi.org/10.1075/jicb.18015.lor>
- Lobo, V. R. (2013). Hoe eerder, hoe beter? Meningen en ervaringen bij Engels in groep 1 en groep 3 op de basisschool. *Levende Talen Magazine*, 14(4), 3–13. <https://lt-tijdschriften.nl/ojs/index.php/ltt/article/view/547>
- *Loder Buechel, L. (2015). Young Learner Writing Performance in Swiss Elementary Schools – Which Teacher Variables Matter? *RELC Journal*, 46(3), 275–292.
<https://doi.org/10.1177/0033688215598437>
- Mackey, A. (2007). The role of conversational interaction in second language acquisition. In A. Mackey (Red.), *Conversational Interaction in Second Language Acquisition*, pp. 1-26. Oxford University Press.
- Mak, S., & Thomas, A. (2022). Steps for conducting a scoping review. *Journal of Graduate Medical Education*, 14(5), 565-567.
- *Maluch, J. T., & Kempert, S. (2017). Bilingual profiles and third language learning: The effects of the manner of learning, sequence of bilingual acquisition, and language use practices. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 22, 1–13. <https://doi.org/10.1080/13670050.2017.1322036>
- Manoli, P., Papadopoulou, M., & Μεταλλίδου, Π. (2016). Investigating the immediate and delayed effects of multiple-reading strategy instruction in primary EFL classrooms. *System*, 56, 54–65.
<https://doi.org/10.1016/j.system.2015.11.003>
- Mearns, T., Graaff, R. de, & Coyle, D. (2020). Motivation for or from bilingual education? A comparative study of learner views in the Netherlands. *International journal of bilingual education and bilingualism*, 23(6), 724-737.
- Milton, J. and Alexiou, T. (2006). Language aptitude development in young learners. In C. Abello-Contesse, R. Chacón-Beltrán, M.D. Lopez-Chimenez & M.M. Torreblanca-Lopez (Reds.), *Age in L2 Acquisition and Teaching* (pp. 177-192). Peter Lang.

- *Miralpeix, I. (2007). Lexical knowledge in instructed language learning: The effects of age and exposure. (DOAJ: *Directory of Open Access Journals*). <https://doi.org/10.6018/ijes.7.2.49061>
- Motiejunaite, A., Baidak, N., & Balcon, M. (2017). *Key data on teaching languages at school in Europe: 2017 edition* [Eurydice report].
- Muñoz, C. (Red.) (2006). *Age and the rate of foreign language learning*. Multilingual Matters.
- Muñoz, C. (2008). Age-related differences in foreign language learning: Revisiting the empirical evidence. *International Review of Applied Linguistics*, 46, 197-220. <https://doi.org/10.1515/IRAL.2008.009>
- Muñoz, C. (2009). Input and long-term effects of early learning in a formal setting. In M. Nikolov (Red.), *The Age Factor and Early Language Learning* (pp. 141-160). Mouton de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110218282.141>
- *Muñoz, C., Cadierno, T., & Casas, I. (2018). Different starting points for English language learning: A comparative study of Danish and Spanish young learners. *Language Learning*, 68(4), 1076-1109. <https://doi.org/10.1111/lang.12309>
- *Naber, R., & Lowie, W. (2012). Hoe vroeger, hoe beter? Een onderzoek naar de effectiviteit van vroeg vreemdetalenonderwijs. *Levende Talen Magazine*, 13(4), 13-21. <https://lt-tijdschriften.nl/ojs/index.php/ltt/article/view/150>
- Nikolov, M. (1999). Why do you learn English? 'Because the teacher is short'. A study of Hungarian children's foreign language learning motivation. *Language Teaching Research*, 3(1), 33-56. <https://doi.org/10.1191/136216899670790538>.
- Nikolov, M. & Mihaljević Djigunović, J. (2006). Recent research on age, second language, acquisition and early foreign language learning. *Annual review of Applied Linguistics*, 26, 234-260. <https://doi.org/10.1017/S0267190506000122>
- Nikolov, M. & Mihaljević Djigunović, J. (2011). All shades of every color: An overview of early teaching and learning of foreign languages. *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 95-119. <https://doi.org/10.1017/S0267190511000183>
- Okoli, C., & Schabram, K. (2010). A Guide to Conducting a Systematic Literature Review of Information Systems Research. *Sprouts: Working Papers on Information Systems*, 10(26). <https://doi.org/10.2139/ssrn.1954824>
- Page, M. J., Moher, D., & McKenzie, J. E. (2022). Introduction to PRISMA 2020 and implications for research synthesis methodologists. *Research Synthesis Methods*, 13(2), 156-163. <https://doi.org/10.1002/jrsm.1535>
- Page M.J., McKenzie J.E., Bossuyt P.M., Boutron I., Hoffmann T.C., Mulrow C.D., et al. (2020). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ* 2021, 372(71). <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- *Persson, L. (2012). Engels voor kleuters; Een eerste verkenning naar de vormgeving van vroeg vreemdetalenonderwijs in Nederland. *Levende Talen Magazine*, 13(2), 25-32. <https://lt-tijdschriften.nl/ojs/index.php/ltt/article/view/140>
- *Pfenninger, S. E., & Singleton, D. (2018). Starting age Overshadowed: The primacy of differential environmental and family support effects on second language attainment in an instructional context. *Language Learning*, 69(S1), 207-234. <https://doi.org/10.1111/lang.12318>
- *Pfenninger, S. E. (2020). The dynamic multicausality of age of first bilingual language exposure: evidence from a longitudinal content and language integrated learning study with dense time serial measurements. *The Modern Language Journal*, 104(3), 662-686. <https://doi.org/10.1111/modl.12666>
- Pinter, A. (2011). *Children learning second languages*. McMillan.

- *Pladevall-Ballester, E. (2018). A longitudinal study of primary school EFL learning motivation in CLIL and non-CLIL settings. *Language Teaching Research*, 23(6), 765–786.
<https://doi.org/10.1177/1362168818765877>
- Robinson, P. (2001). Individual differences, cognitive abilities, aptitude complexes and learning conditions in second language acquisition. *Second Language Research*, 17(4), 368–392.
<https://doi.org/10.1177/026765830101700405>
- Robinson, P. (2005). Aptitude and second language acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics*, 25, 46–73. <https://doi.org/10.1017/S0267190505000036>
- Robinson, P. (2007). Aptitudes, abilities, contexts, and practice. In R.M. DeKeyser (Red.), *Practice in a second language: Perspectives from applied linguistics and cognitive psychology* (pp. 256–286). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511667275.015>
- Roehr, K. (2012). The Springboard to languages evaluation project: A summary report. In A. Tellier (Red.), *Esperanto as a starter language for child second-language learners in the primary school* (pp. 23–34). Esperanto UK.
- *Roquet, H., Llopis, J., & Perez-Vidal, C. (2015). Does gender have an impact on the potential benefits learners may achieve in two contexts compared: formal instruction and formal instruction + content and language integrated learning? *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 19(4), 370–386. <https://doi.org/10.1080/13670050.2014.992389>
- Rose, P. (2016) *Engels in het basisonderwijs: domeinbeschrijving ten behoeve van peilingsonderzoek*. SLO
- *Ruiz de Zarobe, Y. R., & Zenotz, V. (2015). Reading strategies and CLIL: the effect of training in formal instruction. *Language Learning Journal*, 43(3), 319–333.
<https://doi.org/10.1080/09571736.2015.1053284>
- *Savić, M., Myrset, A., & Economidou-Kogetsidis, M. (2022). Lived experiences as a resource for scaffolding metapragmatic understandings with young language learners. *The Language Learning Journal*, 50(4), 475–490, <https://doi.org/10.1080/09571736.2022.2088444>
- Schmidt, R. (2001). Attention. In P. Robinson (Red.), *Cognition and Second Language Instruction* (pp. 3–32). Cambridge University Press. <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9781139524780.003>
- *Steinlen, A. K. (2017). The development of English grammar and reading comprehension by majority and minority language children in a bilingual primary school. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 7(3), 419–442. <https://doi.org/10.14746/sslt.2017.7.3.4>
- *Sundqvist, P., & Kerstin Sylvén, L. (2012). Computer-assisted L2 English language-related activities among Swedish 10-year-olds. *CALL: Using, Learning, Knowing, EUROCALL Conference, Gothenburg, Sweden, 22-25 August 2012, Proceedings*, 280–285. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2012.000067>
- Tellier A. & Roehr-Brackin, K. (2017). Raising children’s metalinguistic awareness to enhance classroom second language learning. In García Mayo, M.P. (Red.), *Learning Foreign Languages in Primary School: Research Insights* (pp. 22–48). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783098118-004>
- *Terrazas Gallego, M. & Agustín Llach, M.P. (2009). Exploring the increase of receptive vocabulary knowledge in the foreign language: A longitudinal study. *IJES, International journal of english studies*, 9(1) 113–133. <https://doi.org/9.10.6018/ijes.9.1.90681>
- Thijs, A., Trimboos, B., Tuin, D., Bodde, M., & de Graaff, R. (2011). *Engels in het basisonderwijs: Vakdossier*. SLO.
- *Tonne, I., & Pihl, J. (2017). Literacy education, reading engagement and library use in multilingual classes. In J. Pihl, K. S. van der Kooij, & T. C. Carlsten (Reds.), *Teacher and Librarian Partnerships in Literacy Education in the 21st Century* (pp. 63–74). SensePublishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6300-899-0_5

- *Tragant, E., Marsol, A., Serrano, R., & Llanes, À. (2016). Vocabulary learning at primary school: a comparison of EFL and CLIL. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 19(5), 579–591. <https://doi.org/10.1080/13670050.2015.1035227>
- *Trebits, A., Koch, M. J., Ponto, K., Bruhn, A.-C., Adler, M., & Kersten, K. (2022). Cognitive gains and socioeconomic status in early second language acquisition in immersion and EFL learning settings. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 25(7), 2668–2681. <https://doi.org/10.1080/13670050.2021.1943307>
- *Tuin, D., & Thijs, A. (2015). *Verkenning van competenties voor leerkrachten Engels in het basisonderwijs*. SLO.*
Lubbe, M. van der (2020). What about English in primary education? *Levende Talen Magazine*, 107(8), 40–41. <https://lt-tijdschriften.nl/ojs/index.php/ltn/article/view/2125>
- Verspoor, M.H., Schuitemaker-King, J., Van Rijn, E.M.J., De Bot, K. & Edelenbos, P. (2010). *Tweetalig onderwijs: Vormgeving en prestaties*. Nuffic.
- *Vraciu, A., & Marsol, A. (2023). Content-specific vocabulary in CLIL: Exploring L2 learning outcomes in a primary education programme in Catalonia. *Language Teaching Research*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/13621688231170073>
- Westhoff, G. (2008). Een “schijf van vijf” voor het vreemdetalenonderwijs. <https://gerardwesthoff.nl/index.php/de-schijf-van-vijf/>
- *Wilden, E. & Porsch, R. (2019). The impact of teaching quality and learning time on primary EFL learners’ receptive proficiency: Preliminary findings from the TEPS study. *AILA Review*, 32. 160-177. <https://doi.org/10.1075/aila.00025.wil>
- Xiao, Y. & Watson, M. (2019). Guidance on Conducting a Systematic Literature Review. *Journal of Planning Education and Research*, 39(1), 93–112. Sage. <https://doi.org/10.1177/0739456X17723971>

Appendix A: Zoekstrings

1. Zoekstring ERIC

((DE "English (Second Language)" OR ESOL OR EFL OR "English as a foreign language") AND (DE "Elementary Education" OR "elementary education" OR "primary education" OR "elementary school*" OR "primary school*" OR "middle school*") AND (DE "Learning Motivation" OR DE "Language Aptitude" OR DE "Content and Language Integrated Learning" OR "CLIL" OR DE "Instructional Materials" OR ((L2 OR "second language" OR "foreign language") AND (Exposure OR confidence OR aptitude OR anxiety)) OR (immersion AND "language learning") OR "Age of Onset" OR "L2 instruction" OR (teacher* AND "L2 proficiency") OR "EFL Teachers" OR "Young Learners" OR "Early Language Learning" OR "SES" OR "Socio-Economic Status"))

2. Zoekstring Education Research Complete

(DE "ENGLISH language education in elementary schools" OR DE "ENGLISH language education in middle schools" OR DE "ENGLISH language education for foreign speakers in elementary schools" OR DE "ENGLISH language education for foreign speakers in middle schools" OR ((DE "ELEMENTARY education" OR DE "MIDDLE school education" OR "elementary education" OR "Middle school education" OR "primary education" OR "elementary school*" OR "primary school*" OR "middle school*") AND (DE "ENGLISH as a foreign language" OR DE "ENGLISH language education" OR DE "ENGLISH grammar education" OR DE "ENGLISH language immersion education" OR DE "ENGLISH teachers" OR ESOL OR EFL OR ELF OR ELL)) AND (DE "BILINGUAL METHOD in English language education" OR DE "BILINGUAL education" OR DE "Bilingual instructional materials" OR DE "Foreign language education methodology" OR DE "Language ability" OR "learning motivation" OR "language aptitude" OR "Content and language integrated learning" OR CLIL OR "EFL teachers" OR "Young learners" OR "Anxiety" OR "SES" OR (Parent* AND Education) OR ((L2 OR "second language" OR "foreign language") AND (exposure OR motivation OR confidence OR instruction OR pedagogy*)))

3. Zoekstring Academic Search Complete

(DE "ENGLISH language education in elementary schools" OR DE "ENGLISH language education in middle schools" OR DE "ENGLISH language education for foreign speakers in elementary schools" OR DE "ENGLISH language education for foreign speakers in middle schools" OR (((DE "ELEMENTARY education" OR DE "MIDDLE school education" OR "elementary education" OR "primary education" OR "elementary school*" OR "primary school*" OR "middle school*") AND (DE "ENGLISH as a foreign language" OR DE "ENGLISH language education" OR DE "ENGLISH grammar education" OR DE "ENGLISH language immersion education" OR DE "ENGLISH teachers" OR ESOL OR EFL OR ELF OR ELL)) AND (DE "BILINGUAL education" OR DE "BILINGUAL instructional materials" OR DE "FOREIGN language education methodology" OR DE "Language ability" OR "learning motivation" OR "language aptitude" OR "Content and Language Integrated Learning" OR CLIL OR "EFL Teachers" OR "young learners" OR "immersion" OR anxiety OR SES OR (parent* AND education) OR ((L2 OR "second language" OR "foreign language") AND (exposure OR motivation OR confidence OR instruction OR pedagogy*))))

4. Zoekstring APA Psychinfo

TS = ((("English language education" OR ESOL OR EFL OR ELF OR ELL) AND ("primary school*" OR "Primary education" OR "Middle school*" OR "Elementary school*" OR "Elementary education") AND ("L2" OR "second language" OR "foreign language") AND (Exposure OR confidence OR aptitude

OR anxiety OR pedagogy* OR method*) OR (“CLIL” OR “Content and language integrated learning”)
OR “Learning motivation” OR (immersion AND “language learning”) OR “age of onset” OR “L2
instruction” OR (teacher* AND “L2 proficiency”) OR “EFL teachers” OR “Young learners” OR “Early
language learning” OR “SES” OR “instructional materials” OR “learning materials”))