

# **Van Engels in het basisonderwijs naar Engels in het voortgezet onderwijs**

Een onderzoek naar mogelijke verbetering van de aansluiting

Masterscriptie Taal en Ontwikkeling  
2007

Lieke Holdinga

Begeleiding:  
Jacomine Nortier  
Universiteit Utrecht

In samenwerking met:  
Mirjam Kamphuis  
ThiemeMeulenhoff



*De grenzen van mijn taal zijn de grenzen van mijn wereld.*

Ludwig Wittgenstein - filosoof



## Inhoud

Voorwoord	7
1.    Introductie	9
<b>DEEL A: Achtergrond</b>	
2.    Engels in het basisonderwijs	13
2.1 De invulling van het EIBO	14
2.2 Engels in het voortgezet onderwijs	20
2.3 Onderwijsontwikkelingen	21
2.4 De toekomst van het EIBO	25
2.5 Meertaligheid bij kinderen: taalleerprocessen	25
2.6 Didactiek in het vreemdetalenonderwijs	32
2.7 De aansluiting van het onderzoek op taalverwervingsprocessen	35
3.    De problematiek van de aansluiting EIBO-EIVO	36
3.1 Oorzaken	36
3.2 Leren en verwerven: andere invloeden	41
3.3 Engels als derde taal	50
3.4 Dyslexie	53
4.    Maatregelen vanuit Europees besluit: het taalportfolio	56
<b>DEEL B: Het onderzoek</b>	
5.    Het waarom	63
6.    Opzet van het onderzoek	64
7.    De interviews	66
7.1 De interviews met brugklasdocenten	66
7.2 De interviews met leerkrachten van groep acht	68
8.    Overzicht van de resultaten	70
9.    Analyse van de resultaten	76
10.   Conclusie	78
<b>DEEL C: Aanbevelingen</b>	
11.   Aanbevelingen voor verbetering van de aansluiting	81
12.   Suggesties voor verder onderzoek	83
Samenvatting	84
Literatuur	86
Bijlagen	



## **Voorwoord**

Deze ruimte wil ik graag gebruiken om mijn dank te betuigen aan de mensen die elk op hun manier aan mijn afstudeerwerk hebben meegewerkt. Als eerste dank ik de leerkrachten en docenten die hebben meegewerkt aan dit onderzoek. Hun inbreng was waardevol. Ook alle andere geïnteresseerden en hulpvaardigen die ik ben tegengekomen op mijn weg naar het afstuderen dank ik graag.

Een dankwoord verdient ook Mirjam Kamphuis, voor haar goede ideeën en behulpzaamheid. Ik hoop met deze scriptie een goede daad terug te hebben verricht.

Ook Jacomine Nortier bedank ik bij deze. Niet alleen voor haar begeleiding bij deze scriptie, maar ook voor alle andere hulp gedurende mijn studietijd.

Tot slot dank ik graag ook Martin en, met een knipoog, mijn ouders en broers.

Lieke Holdinga

Juli 2006





## 1. Introductie

*Engels in het basisonderwijs. Voor vele onderwijsgeevenden in het voortgezet onderwijs een extra kopzorg. Een groot deel van die ongerustheid en onzekerheid wordt veroorzaakt door onbekendheid. Waarop moeten we dan toch aansluiten? Wat kennen en kunnen die basisschoolleerlingen dan allemaal?*

Mol, 1987: 541

Al sinds de invoering van het Engels als vak in het basisonderwijs in 1986 zijn er strubbelingen in de overgang van Engels in het basisonderwijs (EIBO) naar Engels in het voortgezet onderwijs (EIVO). Deze strubbelingen worden hoofdzakelijk veroorzaakt door het feit dat leerlingen met verschillende achtergronden in dezelfde brugklas terechtkomen. *Met* al hun nieuwe medeleerlingen die ook hun eigen kennis van het Engels hebben opgebouwd. Waar te beginnen?

In de afgelopen jaren hebben er veel ontwikkelingen plaatsgehad op het gebied van Engels in het basisonderwijs. Europese beslissingen hebben ervoor gezorgd dat het onderwijzen van moderne vreemde talen in de vroege leerjaren van het basisonderwijs, het vroeg vreemdetalenonderwijs (VVTO) wordt aangemoedigd. Niet alleen wordt gestimuleerd de Engelse taalvaardigheid van leerlingen te verbeteren, maar ook het eerder onderwijzen van de Franse, Duitse, en zelfs Spaanse taal krijgt steeds meer aandacht.

Deze ontwikkelingen hebben ongetwijfeld invloed op de aansluiting tussen het EIBO en EIVO. Er zullen in eerste instantie nog meer verschillen tussen leerlingen optreden doordat basisscholen sterk uiteen kunnen lopen in hun aanbod op het gebied van Engels. Zo zal de ene school de leerlingen niet verder opleiden dan tot basissprekers, doordat ze alleen het EIBO zoals wettelijk verplicht hanteren, terwijl een andere school kiest voor een veel sterkere vorm van Engels taalonderwijs, wat haar leerlingen opleidt tot veel vaardiger sprekers. Uiteindelijk zullen de ontwikkelingen leiden tot een hoger beginniveau in het voortgezet onderwijs.

De hoofdvraag die hieruit voortvloeit, en waar deze scriptie dan ook over gaat, is hoe de problematiek rond de aansluiting tussen Engels in het basisonderwijs en Engels in het voortgezet onderwijs kan worden verbeterd, de bovengenoemde ontwikkelingen in acht genomen.

In deze scriptie is geprobeerd de hoofdvraag te beantwoorden door leerkrachten van groep acht van de basisschool en brugklasdocenten Engels te interviewen over hun gedachten over de aansluiting tussen EIBO en EIVO zoals dit nu bestaat. Om vervolgens te komen tot concrete oplossingen is de leerkrachten en brugklasdocenten ook gevraagd naar hun mening over een aantal mogelijke ideeën die de aansluiting zouden kunnen vergemakkelijken, en de oplossingen die zij zelf hanteren of nog graag zouden willen zien.

Over het onderzoek is gerapporteerd in drie delen. Het eerste deel van deze scriptie is een uiteenzetting van achtergronden van het EIBO. Hierin komt de inrichting van het EIBO aan de orde, de onderwijsvernieuwingen die in gang zijn, en een beschrijving van de taalleerprocessen en didactieken die van toepassing zijn op het EIBO dan wel het VVTO. Om te begrijpen wat de problemen met de aansluiting tussen EIBO en EIVO pre-

cies inhouden is het immers belangrijk de achtergrond van het EIBO te kennen. Wat zijn de doelen van het EIBO, hoe is het ingericht en wat is de invulling van het vak? En, wat kunnen we verwachten van leerlingen die uit het EIBO in de brugklas belanden?

Het tweede deel vormt een beschrijving van de uitvoering van het onderzoek. Welke scholen zijn betrokken, welke vragen zijn gesteld en waarom? Ook wordt een overzicht van de resultaten van het onderzoek gegeven, en volgen een analyse en conclusies.

Tot slot omvat het derde deel een uiteindelijke conclusie in de vorm van aanbevelingen voor toekomstige organisatie en didactiek van het Engels in het basisonderwijs, om de aansluiting tussen basis- en voortgezet onderwijs zoveel mogelijk tegemoet te komen.

Per deel zal ik een specifiek overzicht geven van de onderwerpen die aan bod zullen komen in elk hoofdstuk.

## **DEEL A: Achtergrond**

*Dit eerste deel, de achtergrond, bestaat uit drie grote hoofdstukken. Als eerste staat in hoofdstuk 2 het EIBO centraal: de inrichting van het vak, de ontwikkelingen in het onderwijs Engels en het verloop van het taalleerproces van een leerling in een van de vormen van het EIBO.*

*Het tweede hoofdstuk van dit deel, hoofdstuk 3, benadert de problematiek van de aansluiting tussen EIBO en EIVO. Zowel praktische als taalkundige oorzaken voor de geschetste problematiek worden hier aangedragen.*

*Tot slot volgt in hoofdstuk 4 een beschouwing van het taalportfolio, een middel van de Raad van Europa om de aansluiting te versoepelen.*



## 2. Engels in het basisonderwijs

*'Voor jongeren die opgroeien in de Nederlandse samenleving is Engels dé internationale voertaal en de taal van de toekomst. Een echt goede beheersing van het Engels is van steeds groter belang voor (toekomstige) studie en beroep. Maar ook in hun dagelijkse leefwereld krijgen jongere kinderen in toenemende mate met Engels te maken, via de computer, internet en televisie.'*

EarlyBird<sup>1</sup>

Dit is niet alleen in de huidige situatie een belangrijk argument voor de ontwikkeling van het EIBO, maar ook ruim twintig jaar geleden was het voor de Nederlandse overheid één van de redenen om de Engelse taal aan te wijzen als verplicht te leren taal in het basisonderwijs. Naast de rol die het Engels speelt in de groeiende multimediamaatschappij is ook het feit dat het Engels wordt gezien als *lingua franca* een belangrijke reden om het Engels te verkiezen boven andere talen, bijvoorbeeld het Frans of het Duits. Een derde reden is dat ook in omliggende landen het Engels aangewezen is als eerste vreemde taal. De invoering van het EIBO kan dus worden gezien als een vanzelfsprekende stap in het licht van de toenemende internationalisering (Oskam, 2005).<sup>2</sup>

In 1986 werd het Engels een verplicht vak binnen het Nederlandse basisonderwijs. Aan de definitieve invoering gaat een periode van 15 jaar van experimenteren en onderzoeken vooraf; tussen 1968 en 1982 wordt op twee scholen in Utrecht en Doetinchem Engels gegeven op experimentele basis.

Veel specificatie met betrekking tot wat het vak precies moest gaan inhouden, was er nog niet op het moment dat het EIBO definitief werd. Er werd geen uitsluitel gegeven over de omvang van het vak, noch het tijdstip waarop er met Engels begonnen zou moeten worden. Richtlijnen uit 1988 geven aan dat het gaat om 80 à 100 uur in groep 7 en 8: meer dan een uur per week. Verder werd EIBO geïntroduceerd als een vak dat in samenhang met andere vakgebieden gegeven moest worden, en waarin communicatie voorop zou staan (Oskam, 2005; Bodde-Alderlieste, 2005).

Hoewel EIBO alleen verplicht is voor de hoogste groepen en de eis voor het onderwijs slechts uit één uur in de week bestaat, zijn er verschillende variaties van het EIBO ontstaan waarin aanvullend onderwijs in het Engels wordt gegeven. In de meeste gevallen maakt EIBO nog steeds een start in de bovenbouw. Naast het wettelijk vastgelegde EIBO van één uur per week in groep 7 en 8, bestaat er ook het *versterkt EIBO*, dat meerdere uren per week aan Engels aanbiedt dan regulier EIBO, en het *Content and Language Integrated Learning (CLIL)* dat tevens extra uren aanbiedt, maar waarbij deze extra uren niet aan expliciet vreemdetalenonderwijs worden besteed, maar dat in plaats daarvan een aantal vakken of thema's in het Engels aanbiedt. Naast het Engels in de bovenbouw bestaat er ook het *vervroegd EIBO*, dat al in de middenbouw start.

Al deze variaties zijn vrijwillige keuzes van de school. In principe is het niet wettelijk verplicht meer aan te bieden dan het EIBO. Het feit dat dit op veel scholen echter wel gebeurt, illustreert het belang dat aan een goede taalvaardigheid Engels wordt geschonken.

---

<sup>1</sup> Citaat van de website van het EarlyBird-project in Rotterdam: <http://www.earlybirdie.nl>. Later in deze scriptie wordt hier verder over uitgeweid.

<sup>2</sup> Westhoff (2001) relativeert dit. Het Engels is een veelgebruikte taal in gevallen van wereldwijde internationale situaties, maar in de huidige samenleving is er toenemende behoefte aan een taal die bruikbaar is in de nabije internationale situaties. Engels is nodig maar niet genoeg: ook Frans en Duits zijn niet onbelangrijk.

## 2.1 De invulling van het EIBO

Hoe moest dat Engels in het basisonderwijs worden ingevuld? Zoals Van de Branden, Van den Nulft, Verhallen en Verhelst (2001: 5) stellen, is het van belang eerst te bepalen wat er met het onderwijs moet worden bereikt:

*'Eerst en vooral is het belangrijk helderheid te hebben over de doelen die men zich stelt: zonder duidelijkheid over wat men wil bereiken is het nagenoeg onmogelijk om beslissingen te treffen over de vormgeving van onderwijs. Men heeft immers geen enkel inhoudelijk houvast dat als basis kan dienen voor het maken van de vele keuzes die zich aandienen. Eens de doelstellingen helder zijn, eens men weet wat men wil laten leren, moet worden beslist hoe men dat leren zal stimuleren.'*

De toenmalige minister van Onderwijs, minister Wallage, schreef in het Besluit Kerndoelen Basisonderwijs van 1993 dat het onderwijs Engels erop gericht was om enige vaardigheid te ontwikkelen in het communiceren met Engelssprekenden, en om leerlingen kennis te geven van de rol die het Engels speelt in de Nederlandse samenleving en als internationaal communicatiemiddel. Deze eerste aanzet zal later, in de periode van de basisvorming, verder worden ontwikkeld.

Het doel van het EIBO is dus vooral om een basis te leggen op het gebied van het vertrouwd raken met een vreemde taal en het bewustzijn van de functie van Engels als belangrijke internationale taal. Zoals later echter duidelijk zal worden wanneer we kijken naar de kerndoelen, die zijn opgezet in 1993 en gewijzigd in 1998 en 2006, is de uiteindelijke kennis van een basisschoolleerling die twee jaar EIBO heeft gehad in principe groter dan deze twee aspecten.

Om bovengenoemde doelen te concretiseren voor het onderwijs zijn er in 1993 voor het eerst kerndoelen<sup>3</sup> opgesteld. Maar wat zijn kerndoelen precies? In het Besluit Kerndoelen Basisonderwijs van 1993 wordt een definitie gegeven van hoe kerndoelen moeten worden gezien (Ministerie van Onderwijs, 1993: 6):

*'[K]erndoelen worden door de school bij haar onderwijsactiviteiten gehanteerd als aan het eind van het basisonderwijs te bereiken doelstellingen. Tevens is bepaald dat kerndoelen een beschrijving geven van kwaliteiten van leerlingen op het gebied van kennis, inzicht en vaardigheden.'*

Van den Bergh en Kuhlemeier (1990) merken op dat kerndoelen hiermee twee functies vervullen: enerzijds geven de kerndoelen een drempelniveau aan, ze beschrijven een 'minimumniveau' dat door iedere leerling behaald zou moeten en kunnen worden. Anderzijds zijn de kerndoelen ook een richtpunt, ze beschrijven een 'streefniveau' waar het onderwijs naartoe moet werken. De vraag die deze tweeledige functie oproept is waar dit minimale streefniveau nu precies zou moeten liggen. Leerlingen kunnen sterk verschillen

---

<sup>3</sup> In 1993 is de term 'eindtermen' door de overheid officieel vervangen door de term 'kerndoelen' (Besluit Kerndoelen Basisonderwijs 1993, p. 3) Deze verandering moest aanduiden dat de doelen minder gedetailleerd werden geformuleerd. Het markeerde de veranderde betrokkenheid van de overheid, die de scholen meer ruimte wilde geven voor eigen invulling van het onderwijs. In deze scriptie zal het begrip 'kerndoelen' worden aangehouden, tenzij in een origineel citaat wordt gesproken van 'eindtermen'; dan zal de originele tekst worden gevolgd.

qua prestatieniveau. Toch moeten de kerndoelen een minimumniveau aangeven voor álle leerlingen. Maar in hoeverre kunnen kerndoelen die een algemeen minimumniveau aangeven nog functioneren als doelen waarnaar gestreefd moet worden?

De formulering van de kerndoelen laat toe dat sommige kinderen veel verder gaan in hun taalontwikkeling: 'taalverwerving is immers een individueel proces, dat beïnvloed wordt door allerlei context- en persoonlijkheidsvariabelen. Verschillen in de snelheid waarmee kinderen het Nederlands verwerven en het uiteindelijke niveau dat ze behalen aan het einde van de betrokken periode, zijn onvermijdelijk, en tegelijk ook natuurlijk' (Van den Branden et al., 2001: 10).

Van Roosmalen en Verbeek (1989) noemen twee werkwijzen voor de constructie van kerndoelen. Het is mogelijk om eerst kerndoelen te ontwikkelen en vervolgens een bijbehorend leerplan te ontwikkelen, maar in omgekeerde volgorde is ook mogelijk: eerst een leerplan ontwikkelen om op basis daarvan de kerndoelen te kunnen construeren. Hoewel het lastig is deze twee procedures te scheiden, mag het duidelijk zijn dat de overheid ervoor kiest om het accent te leggen op het eerst construeren van kerndoelen. Pas als duidelijk is waar naartoe moet worden gewerkt, kan de route ernaartoe worden uitgestippeld: hoe moet het onderwijs er uitzien opdat alle leerlingen de doelstellingen halen? (Raad van Europa, 2006)

Bij de herziening van de kerndoelen basisonderwijs in 2005 is de definitie van kerndoelen verzwakt geformuleerd in vergelijking met de definitie uit 1993:<sup>4</sup>

*'Kerndoelen zijn streefdoelen die aangeven waarop basisscholen zich moeten richten. Ze beschrijven het onderwijsaanbod op de basisschool in grote lijnen. Niet alles wat op school gebeurt, is hierin voorgeschreven. De kerndoelen gaan over wat in elk geval aan de orde moet komen. Daarnaast hebben scholen ruimte voor een eigen, specifiek onderwijsaanbod. Om de kerndoelen daadwerkelijk in het onderwijs te gebruiken, is een uitwerking in methoden nodig. Dat kan op veel verschillende manieren. De school bepaalt zelf hóe leerlingen het niveau van de kerndoelen behalen.'*

Deze nuancering van de definitie kan worden gezien als de vermindering van de functies van de kerndoelen; de doelen moeten anno nu vooral worden gezien als 'minimumniveau' en minder als 'streefniveau'. Er hoeft niet naar een balans te worden gezocht tussen minimum- en streefniveau, maar er moet een bepaalde drempel worden bereikt (het minimumniveau) en alles wat verder gaat dan dit niveau, is een steeds dichtere benadering van het niet nader gespecificeerde streefniveau.

Een gevolg hiervan is dat het verschil in functie tussen kerndoelen en een leerplan steeds meer wordt verwaarloosd. Dat bepaalde onderdelen niet in de kerndoelen zijn opgenomen, wordt door velen opgevat als de aanname dat deze onderdelen dan ook niet van belang zullen zijn. De opgestelde kerndoelen zijn echter slechts die elementen uit een leerplan waarvan de overheid meent dat zij door alle leerlingen aan het eind van het basisonderwijs beheerst moeten worden. 'Daarentegen moet in een leerplan [...] een breed aanbod beschreven staan voor alle leerlingen [...] in termen van houdingen, inzichten, vaardigheden en kennis en moet [een leerplan] in tegenstelling tot de eindtermen ook gericht zijn op persoonlijke vorming van de leerlingen' (Van Roosmalen & Verbeek, 1989: 40).

---

<sup>4</sup> <http://www.minocw.nl/kerndoelen/517/index.html>

De uiteindelijk verworven kennis en vaardigheden van het Engels die leerlingen na twee jaar EIBO hebben verworven, beperkt zich dus niet tot wat de leerlingen aan het eind van de basisschool *in ieder geval* moeten beheersen aan kennis en vaardigheden van het Engels. Het kunnen van veel leerlingen zal verder kunnen gaan dan het vereiste kunnen dat de kerndoelen beschrijven. Bij de toetsing van de uiteindelijke Engelse taalvaardigheid moet dan ook 'rekening [worden gehouden] met de brede context van het leerplan waarin de eindtermen ingebed zijn' (Van Roosmalen & Verbeek, 1989: 40).<sup>5</sup>

Wat zouden de kerndoelen voor EIBO moeten inhouden? De functies van de kerndoelen in het algemeen hebben weinig betrekking op de inhoud en zijn bovenal praktisch van aard. In de eerste plaats hebben de kerndoelen de functie van een eenheidscheppend middel. Voor 1993 waren er nog geen landelijke afspraken over wat een school precies aan onderwijs zou moeten verzorgen. De scholen hadden een afzonderlijk beleid wat leidde tot grote verschillen tussen leerlingen van verschillende scholen. Door kerndoelen in te voeren kon meer eenheid in het onderwijs worden gerealiseerd. Ten tweede verbeteren de kerndoelen de aansluiting met het voortgezet onderwijs. Omdat leerlingen het basisonderwijs verlaten met dezelfde kennis, namelijk zoals gedefinieerd in de kerndoelen, kunnen leerlingen ook met een gelijkwaardig niveau beginnen op een middelbare school.<sup>6</sup> Tot slot maken de kerndoelen het basisonderwijs 'beter' en 'doelgerichter'.<sup>7</sup> Echter zegt de functie van de kerndoelen van het Engels meer over de inhoud. Zoals eerder beschreven gaat het er vooral om dat er enige vaardigheid wordt ontwikkeld in het communiceren met Engelssprekenden. Wat zou de inhoud van de kerndoelen moeten inhouden om dit te bereiken? Met andere woorden, welke aspecten moeten in het EIBO beslist aan de orde komen om leerlingen in twee jaar tijd tot basissprekers van Engels te laten ontwikkelen? Om deze vraag te beantwoorden moet duidelijk zijn wat iemand tot een goede taalgebruiker maakt. Welke talige vaardigheden of middelen moet iemand tot zijn beschikking hebben om een goede taalgebruiker te zijn?<sup>8</sup>

In 1993 werden de eerste kerndoelen geïntroduceerd. Ze waren gericht op de domeinen luisteren, spreken, lezen en opzoeken. De doelen waren als volgt geformuleerd (Ministerie van Onderwijs, 1993):

---

<sup>5</sup> Dit geldt vanzelfsprekend ook voor de verworven vaardigheden op alle andere vakgebieden aan het eind van de basisschool.

<sup>6</sup> Dit is wel één van de redenen geweest om kerndoelen op te stellen, maar, zoals later in deze scriptie zal blijken, hoewel de aansluiting EIBO-EIVO er weliswaar op is verbeterd, is het een illusie te denken dat de aansluiting hiermee is geperfectioneerd.

<sup>7</sup> <http://www.minocw.nl/kerndoelen/520/index.html>

<sup>8</sup> De term 'goede taalgebruiker' is hier een relatieve term, die afhankelijk is van leeftijd en opleiding. Een leerling van groep 8 kan absoluut gezien een veel minder hoog taalniveau hebben dan een universiteitsstudent, maar in relatieve zin kunnen de twee een even goed taalgebruiker zijn (Van Roosmalen en Verbeek, 1989).



## **Kerdoelen Engels in het basisonderwijs 1993**

### *Luistervaardigheid*

- 1 De leerlingen kunnen hoofdzaken halen uit eenvoudige informatieve en voor hen samengestelde of aangepaste luisterteksten door gebruik te maken van contextgegevens en hun kennis van woorden.
- 2 De leerlingen kunnen gesprekspartners begrijpen door hun kennis van een voor het onderwerp of de situatie relevante woordenschat in gesprekken over de volgende onderwerpen, of in de volgende situaties.

### *Gespreksvaardigheid*

- 3 De leerlingen kunnen een gesprek voeren over de onderwerpen of in de situaties die hieronder genoemd zijn. Hun uitspraak van het Engels is voor moedertaalsprekers van die taal begrijpelijk.

### *Leesvaardigheid*

- 4 De leerlingen kunnen hoofdzaken selecteren uit eenvoudige informatieve teksten en uit voor hen geschreven of herschreven verhalende teksten. Zij maken daarbij gebruik van contextgegevens en van hun kennis van woorden.

### *Opzoekvaardigheid*

- 5 De leerlingen kunnen:
  - de betekenis van een woord
  - de Engelse vertaling voor een Nederlands woord in een alfabetische woordenlijst opzoeken.

Naast deze formulering van de algemene doelen op elk domein is er voor elk doel een uitgebreide uitwerking, wat veel houvast gaf voor de inrichting van het vak.<sup>9</sup> De doelen zijn gespecificeerd met een overzicht van te leren *taalfuncties* en *taalnoties* op basis van het doelstellingenmodel *The Threshold Level* van Van Ek (1976). Taalfuncties kunnen worden gedefinieerd worden als middelen om iets te bereiken; met behulp van taal kunnen we bijvoorbeeld iets meedelen, iets vragen, tegen iets protesteren of onze excuses aanbieden. Taalnoties kunnen worden omschreven als hetgene dát we meedelen, vragen, waartegen we protesteren of waar we onze excuses voor aanbieden.

Het model van Van Ek vormt een basisdoelstelling voor het onderwijs in moderne vreemde talen. Het bestaat uit een gedetailleerde beschrijving van taalfuncties en taalnoties, die de kern zouden vormen van het taalonderwijs. Goed 'taalgedrag' zou kunnen worden omvat met het aanleren van die functies en noties die een leerder zou moeten beheersen. Welke functies en noties het meest van belang zijn voor de beheersing, zo stelt Van Ek (1976), wordt bepaald door de situaties waarin de leerder zich het meest zal begeven wanneer hij/zij de vreemde taal zal spreken, welke rol de leerder in die situaties zal spelen, welke onderwerpen belangrijk zijn voor de leerder en in welke activiteiten de leerder de taal nodig heeft.

Het onderwijs in de Engelse taal moest waar mogelijk in samenhang worden gebracht met inhouden van andere vakken. Vakonderwijs op de basisschool is vaak gerelateerd aan de belevingswereld en de omgeving van de leerling. De functies en noties in de kerndoelen van het EIBO hebben daarom ook vooral hierop betrekking.

---

<sup>9</sup> Hier niet weergegeven. Zie voor de complete kerndoelen het Besluit Kerndoelen 1993.

De taalnoties die worden gehanteerd in *The Threshold Level* zijn gerangschikt op thema:

- persoonlijke gegevens;
- woonomgeving;
- vrije tijd en hobby's;
- eten en drinken;
- de weg vragen en wijzen;
- boodschappen doen;
- gezondheid en welzijn;
- kennis van een vreemde taal;
- het weer;
- het dagelijks leven;
- onderwijs en opleiding, beroep;
- reizen;
- contacten met andere mensen, uitnodigingen.

In *The Threshold Level* worden de volgende taalfuncties onderscheiden:

- meedelen van of vragen naar feitelijke informatie;
- een mening uitdrukken of naar de mening van een ander vragen;
- een gevoel uitdrukken of naar de gevoelens van anderen vragen;
- situaties willen bewerkstelligen;
- sociale contacten leggen en onderhouden;
- spijt, waardering of goedkeuring uitdrukken.

Veel van deze thema's en taalfuncties zijn terug te zien in de specificatie van de kerndoelen van 1993.

Door de specificaties werden de doelen erg concreet. Van den Branden et al. (2001) stellen dat de moeilijkheid bij het formuleren van doelstellingen is het nastreven van concreetheid c.q. algemeenheid. Concrete doelstellingen zijn tastbaar en controleerbaar, en goed toepasbaar in de praktijk. Echter kan concreetheid er ook voor zorgen dat de grote lijnen uit het oog worden verloren. Een ander nadeel van concrete doelstellingen is dat het aantal oploopt, wat leerkrachten kan ontmoedigen doordat de doelen onhaalbaar lijken.

Het voordeel van algemene doelstellingen is dat er een grote lijn kan worden getrokken, die door concrete activiteiten heen moet lopen. De grootste prioriteiten zijn hiermee beter aangeduid. Algemene doelstellingen vragen echter wel meer van de leerkracht: het is diens taak om een vertaalslag te maken naar de concrete praktijk zonder relevantie te verliezen.

Voor goede doelstellingen moet worden gestreefd naar een middenweg: 'een voldoende mate van concreetheid zodat de vertaling (en toepasbaarheid) voor de praktijk gegarandeerd blijft, maar tevens een voldoende mate van algemeenheid zodat het aantal doelstellingen niet onnodig oploopt, en de grote lijnen duidelijk zichtbaar blijven' (Van den Branden et al., 2001: 13).

In 1998 worden de kerndoelen voor het eerst herzien.<sup>10</sup> De nieuwe kerndoelen hebben betrekking op dezelfde domeinen als de oorspronkelijke kerndoelen uit 1993: luisteren, spreken, lezen en opzoeken. De formulering van de nieuwe kerndoelen is veel minder uitgebreid. De specificatie van de kerndoelen met behulp van functies en noties is in zijn geheel geschrapt. De concrete doelstellingen van 1993 zijn veranderd in algemene doelstellingen. Het resulteerde in de volgende kerndoelen (Ministerie van Onderwijs, 1998):

#### **Kerndoelen Engels in het basisonderwijs 1998**

##### *Mondelinge taalvaardigheid*

- 1 De leerlingen begrijpen eenvoudige gesproken teksten over alledaagse situaties.
- 2 De leerlingen begrijpen voldoende Engelse woorden om gesproken mededelingen te kunnen begrijpen over persoonlijke gegevens, eten en drinken, woonomgeving en tijdsaanduiding.
- 3 De leerlingen kunnen met elkaar praten over alledaagse situaties; ze hanteren daarbij een begrijpelijke uitspraak.

##### *Leesvaardigheid*

- 4 De leerlingen begrijpen de hoofdzaken van een eenvoudige, geschreven tekst.
- 5 De leerlingen kunnen een woordenboek gebruiken en zo de betekenis van woorden achterhalen.

In 2006 zijn de kerndoelen opnieuw herzien. Het werden er steeds minder: het totale aantal kerndoelen ging terug van 118 naar 58. Ook op het gebied van EIBO zijn de kerndoelen verminderd: van vijf ging men terug naar vier kerndoelen (Ministerie van Onderwijs, 2006a):

#### **Kerndoelen Engels in het basisonderwijs 2006**

- 1 De leerlingen leren informatie te verwerven uit eenvoudige gesproken en geschreven Engelse teksten.
- 2 De leerlingen leren in het Engels informatie te vragen of geven over eenvoudige onderwerpen en zij ontwikkelen een attitude waarbij ze zich durven uit te drukken in die taal.
- 3 De leerlingen leren de schrijfwijze van enkele eenvoudige woorden over alledaagse onderwerpen.
- 4 De leerlingen leren om woordbetekenissen en schrijfwijzen van Engelse woorden op te zoeken met behulp van het woordenboek.

In tegenstelling tot de kerndoelen uit 1998 benoemen de nieuwe doelen de domeinen waarop het doel zich richt niet expliciet. Ook de nieuwe kerndoelen zijn echter te plaat-

---

<sup>10</sup> Bij de eerste herziening van de kerndoelen werd bepaald dat de kerndoelen voor minstens vijf jaar gelden. Omdat het onderwijs veel aan verandering onderhevig is, ligt het voor de hand dat het nodig is om na iedere periode van vijf jaar de doelen bij te stellen.

sen in een taaldomein. Het eerste kerndoel heeft betrekking op zowel luisteren als lezen, het tweede kerndoel heeft betrekking op spreken, het derde op schrijven en het vierde op opzoekvaardigheden. Opvallend hierbij is de introductie van het onderdeel 'schrijven'.

## 2.2 Engels in het voortgezet onderwijs

In de eerste twee jaren van het voortgezet onderwijs wordt een vervolg gegeven aan het EIBO. Hoewel er onderwijs op drie niveaus mogelijk is (vmbo, havo en vwo) is de lesstof voor de eerste twee jaren van het voortgezet onderwijs nagenoeg gelijk. Allen richten ze zich op de volgende kerndoelen (Ministerie van Onderwijs, 2006b):

### **Kerndoelen Engels voor de onderbouw van het voortgezet onderwijs 2006**

1. De leerling leert verder vertrouwd te raken met de klank van het Engels door veel te luisteren naar gesproken en gezongen teksten.
2. De leerling leert strategieën te gebruiken voor het uitbreiden van zijn Engelse woordenschat.
3. De leerling leert strategieën te gebruiken bij het verwerven van informatie uit gesproken en geschreven Engelstalige teksten.
4. De leerling leert in Engelstalige schriftelijke en digitale bronnen informatie te zoeken, te ordenen en te beoordelen op waarde voor hemzelf en anderen.
5. De leerling leert in spreektaal anderen een beeld te geven van zijn dagelijks leven.
6. De leerling leert standaardgesprekken te voeren om iets te kopen, inlichtingen te vragen en om hulp te vragen.
7. De leerling leert informeel contact in het Engels te onderhouden via e-mail, brief en chatten.
8. De leerling leert welke rol het Engels speelt in verschillende soorten internationale contacten.

Docenten kunnen deze kerndoelen op elk niveau en voor elke leerstijl uitwerken. Hoewel hetgene dát wordt gegeven voor alle schooltypen hetzelfde is, verschilt per school hóe die lesstof wordt gegeven. De schoolsoorten verschillen ook in opleidingsduur en eindniveau.

In de bovenbouw van het voortgezet onderwijs wordt eveneens naar kerndoelen toegevoerd. Hier worden de doelen omschreven in 'exameneisen'. Alle leerlingen bereiden zich hier voor op de afsluitende fase van het voortgezet onderwijs: het eindexamen, dat bestaat uit een schoolexamen (per school verschillend) en een centraal schriftelijk examen (voor alle scholen gelijk).

## 2.3 Onderwijsontwikkelingen

De laatste jaren staat het vreemdetalenonderwijs veel ter discussie. Niet alleen in Nederland, maar ook internationaal gezien is er veel beweging op het vlak waar het EIBO zich bevindt. In Lissabon (2000) en Barcelona (2002) is tijdens bijeenkomsten van de Raad van Ministers van Onderwijs opgeroepen tot acties om de beheersing van vreemde talen te verbeteren, met name door scholieren al vanaf jonge leeftijd met vreemde talen in contact te brengen (Europees Platform, 2001; Oostendorp, 2005). Om aan de afspraken van de Europese top te voldoen, biedt minister Van der Hoeven scholen de mogelijkheid om al vanaf groep 5 te beginnen met EIBO, en kunnen ook Frans en Duits op vrijwillige basis worden gegeven als vreemde taal op de basisschool (Herder & De Bot, 2005).

De gemaakte Europese afspraken hebben geleid tot het ontstaan van verschillende vormen voor het aanbieden van Engels in het basisonderwijs naast het verplichte EIBO voor de groepen 7 en 8 (Huibregtse, 2001; Maljers, 2004; Bodde-Alderlieste, 2005). Als het aan de Raad van Europa ligt, zal het EIBO in de toekomst steeds meer de vorm gaan krijgen van het tweetalig onderwijs (TTO), zoals dat ook in het voortgezet onderwijs wordt toegepast. Na een voorzichtige start vanuit het internationaal georiënteerde onderwijs is tweetalig onderwijs steeds prominenter geworden en komen ook versterkte trajecten en andere varianten van TTO op. De groei zit niet alleen in het aantal scholen, maar ook in het type school: was het TTO voorheen vooral ingezet op vwo-scholen, vandaag de dag wordt ook door scholen voor vmbo en havo gezocht naar een variant van tweetalig onderwijs (Maljers, 2004).

Wat is tweetalig onderwijs (TTO) precies? Een definitie (Hamers & Blanc, 1989: 189):

*'[A]ny system of school education in which, at a given moment in time and for a varying amount of time, simultaneously or consecutively, instruction is planned and given in at least two languages.'*

Deze definitie benadrukt het gebruik van de vreemde taal als instructiemiddel; het omvat geen curricula waarin de vreemde taal alleen als vak wordt gegeven. De vreemde taal is in de helft van de lessen instructietaal. Zo kan het zijn dat bijvoorbeeld aardrijkskunde, handenarbeid of biologie in het Engels wordt gegeven, terwijl gymnastiek, geschiedenis en rekenen in het Nederlands onderwezen worden. Het is hierbij verplicht om 50 procent van de lessen in het Engels te geven. Tot op zekere hoogte is elke school vrij om te bepalen welke vakken die 50 procent zullen vormen. Hierbij moet wel worden gezorgd voor genoeg variatie: zo mogen niet alle exacte vakken in het Engels gegeven worden, en de creatieve vakken in het Nederlands, maar moet er afwisseling in bestaan.

Tweetalig onderwijs is in principe ook strikt tweetalig: wanneer een vak in het Engels wordt gegeven, wordt het Nederlands niet gebruikt. Echter wordt ook in de Engelse lessen soms aandacht besteed aan het Nederlands. Vaktermen bijvoorbeeld worden in twee talen geleerd (Maljers, 2004).

Buiten de standaardvakken om is het mogelijk om de vreemde taal ook nog als apart vak te presenteren, zoals vaak in Nederland het geval is, maar dit is niet noodzakelijk. Wanneer de twee talen beide een hoge status hebben in het land is dit niet altijd gebruikelijk. Het EIBO en het tweetalig onderwijs verschillen dus in de manier van onderwijzen: in het EIBO is er geen sprake van het inzetten van de vreemde taal als werktal. Het Engels

wordt op de Nederlandse basisscholen (die alleen EIBO onderwijzen) slechts als vak onderwezen.

Huibregtse (2001) benadrukt dat het bij tweetalig onderwijs gaat om leerlingen die de meerderheidstaal van hun omgeving als moedertaal hebben. In het Nederlands tweetalig onderwijs gaat het dus om leerlingen met het Nederlands, de meerderheidstaal van de omgeving, als moedertaal, die Engels als vreemde taal leren. 'Het doel is de verwerving van een hoog taalvaardigheidsniveau in de vreemde taal zonder dat dit ten koste gaat van de taalvaardigheid in de moedertaal en de verwerving van kennis in andere schoolvakken' (Huibregtse, 2001: 3).

In het onderzoek van Huibregtse (2001) wordt de taalvaardigheid van leerlingen uit het tweetalig voortgezet onderwijs vergeleken met die van leerlingen uit het reguliere voortgezet onderwijs. De resultaten wijzen op een verschil tussen de TTO-groep en de EIVO-groep: TTO blijkt te leiden tot hogere prestaties wat betreft de taalvaardigheid. Bovendien kon uit het onderzoek worden geconcludeerd dat TTO geen invloed heeft op de taalvaardigheid in de moedertaal, en dat er geen verschillen zijn tussen TTO- en EIVO-leerlingen wat betreft prestaties in andere schoolvakken. De effecten van tweetalig onderwijs zijn dus positief zichtbaar op het gebied van de taalvaardigheid in de vreemde taal, en niet negatief voor de moedertaalontwikkeling en vakkennis.

### **2.3.1 Internationaal**

Er zijn vele verschillende vormen van tweetalig onderwijs die in de literatuur worden onderscheiden. De verschillen hebben vooral betrekking op het moment van aanvang van het tweetalig onderwijs, of op het aandeel van het onderwijs dat in de vreemde taal gegeven wordt.

Eén van de eerste vormen van TTO, voortkomend uit een Canadees project, is het onderdompelingsonderwijs of *immersion*. Onderdompelingsonderwijs houdt in dat onderwijs in de doeltaal gegeven wordt, zodat leerlingen volledig tweetalig worden. Hierbij zijn er opnieuw een aantal verschillende vormen te noemen. De indeling in verschillende vormen van onderdompelingsonderwijs kan worden gebaseerd op het doel van het onderwijs. Zo bestaat er onderdompeling in een vreemde taal, onderdompeling voor leerlingen van een meerderheidstaal in een minderheidstaal (bijvoorbeeld het onderwijs Frans in Canada), onderdompeling om een taal levend te houden, onderdompeling ter ondersteuning van een (minderheids)taal (bijvoorbeeld het onderwijs Fries in Friesland) en onderdompeling in een 'machtige' taal (bijvoorbeeld het onderwijs Engels in Nederland).

In het onderdompelingsonderwijs worden de leerlingen vanaf het eerste schooljaar letterlijk 'ondergedompeld' in de vreemde taal. Het model is gebaseerd op het feit dat leerlingen hun moedertaal al in de vroege jaren thuis hebben geleerd. Wanneer de leerlingen leerplichtig zijn, is de kennis van de moedertaal zodanig dat met een vreemde taal kan worden begonnen. Deze manier van onderwijs hoeft dus geen negatief effect te hebben op de moedertaalverwerving. Bovendien is het niet zo dat leerlingen hun moedertaal helemaal niet meer gebruiken op het moment dat zij naar school gaan; ze kunnen hun eerste taal nog steeds in de thuissituatie spreken en verder ontwikkelen. Wanneer er wel sprake lijkt te zijn van een achterstand in de beheersing van de moedertaal, blijkt deze binnen een jaar ingehaald. Hierbij is wel het onderwijs in eigen taal en cultuur een element dat erg belangrijk is (Westhoff, 1993).

Er zijn verschillende vormen van onderdompeling. Ze verschillen in de leeftijd waarop een leerling in contact komt met de vreemde taal. De volgende vormen zijn te onderscheiden (Herder & De Bot, 2005):

- Vroege onderdompeling of *early immersion*.  
De leerlingen worden in het eerste jaar 'ondergedompeld' in de vreemde taal<sup>11</sup> door het onderwijs 100% in te vullen met de vreemde taal. Na twee of drie jaar vermindert dat tot 80% en in het voortgezet onderwijs wordt dat 50%.
- Uitgestelde onderdompeling of *delayed immersion*.  
De leerlingen worden niet vanaf het eerste leerjaar, maar vanaf het 9<sup>e</sup> of 10<sup>e</sup> levensjaar voor het eerst blootgesteld aan de vreemde taal. Het percentage onderwijs dat in de doeltaal gegeven wordt neemt in de loop der jaren af via 70% tot 40%.
- Late onderdompeling of *late immersion*.  
Bij deze vorm begint de onderdompeling in de vreemde taal pas in het voortgezet onderwijs. De vreemde taal wordt eerst voor 70% van de onderwijstijd ingezet; later neemt dit af naar 50%.

In Nederland komt de onderdompeling niet in zodanige vormen voor. Landen waar de onderdompelingsvorm van vreemdetaalonderwijs wel voorkomt, zijn meertalige landen. Het zal daarom ook niet verrassend zijn dat het onderdompelingsmodel voortkomt uit onderwijsexperimenten uit Canada, waar zowel het Frans als het Engels officiële talen zijn. Het plan om kinderen van jongs af aan al in contact te brengen met een vreemde taal kwam voort uit het probleem dat de kennis van het Frans van veel Engelstalige bewoners zich beperkte tot de grammatica en woordenschat. Communicatieve vaardigheden waren nooit aangeleerd. Het onderdompelingsonderwijs verspreidde zich daarom snel door heel Canada: het zorgde bij Engelstalige Canadezen voor het bewustzijn van het belang van een goede beheersing van de Franse taal, vanuit economisch, politiek én sociaal oogpunt (Herder & De Bot, 2005).

### 2.3.2 Nederland

Het TTO als vervanger van vreemdetalenonderwijs komt in Nederland vooral voor in het voortgezet onderwijs; voor het basisonderwijs zijn er slechts enkele scholen waar TTO wordt ingezet. Hoewel het doel van TTO is om functionele taalvaardigheid in de vreemde taal te verwerven, speelt hier namelijk de enigszins ethische kwestie van het belang van de vreemde taal. Wat is de positie van de vreemde taal binnen de maatschappij? In Nederland is Engels belangrijk, maar het is niet zo belangrijk dat het noodzakelijk is voor alle Nederlanders om vloeiend Engels te kunnen spreken. Bovendien staan veel Nederlanders er niet voor open om het Engels een gelijke positie toe te kennen als de landstaal.

In Nederland zijn van *immersion* maar enkele voorzichtige pogingen te zien. In vergelijking met buitenlandse voorbeelden zijn er een aantal opvallende verschillen. Zo wordt het onderdompelingsprogramma niet ingezet op het basisonderwijs, maar is de school in

---

<sup>11</sup> Ik spreek hier van een 'vreemde taal' omwille van consequentie. De leerlingen beginnen in deze vorm van vreemdetaalonderwijs echter zodanig vroeg met het leren van de vreemde taal dat hun manier van verwerven meer lijkt op het proces van tweede taalverwerving dan op het proces zoals dat verloopt bij vreemde taalverwerving. De term 'tweede taal' zou daarom meer op zijn plaats kunnen zijn. Zie verder sectie 2.5.

alle gevallen een school voor voortgezet onderwijs.<sup>12</sup> Dat terwijl de beste resultaten worden bereikt bij het zogenaamde *early immersion*.

Een ander verschil is dat in Nederland maar een deel van de vakken in de andere taal wordt gegeven. Onderdompeling in alle vakken geeft echter 'zowel in de beheersing van de vreemde taal, als van de moedertaal, als van de overige vakken betere resultaten dan een beperking tot enkele vakken. Het verrassendst is misschien wel dat bij vroege 'total-immersionkinderen' de intelligentie, met name het abstractievermogen, zich sneller bleek te ontwikkelen' (Westhoff, 1993: 144).

Het lijkt daarmee het geval dat de Nederlandse experimenten zich tot nog toe meest hebben geconcentreerd op de minst succesvolle vormen van onderdompelingsonderwijs.

De vorm van tweetalig onderwijs die in het Nederlandse basisonderwijs het meest wordt toegepast is het vroeg vreemdetalenonderwijs (VVTO), dat inhoudt dat er extra uren Engels worden gegeven bovenop de verplichte uren die het EIBO stelt. Het VVTO is in feite een milde vorm van het tweetalig onderwijs.

Er zijn verschillende vormen van. Ruwweg kan worden volstaan met de volgende twee:

- *Versterkt vreemdetalenonderwijs*, waarbij in de bovenbouw (vanaf groep (5 en 6) extra uren Engels worden gegeven bovenop de in het curriculum verplichte uren.
- *Vroeg vreemdetalenonderwijs* (VVTO), waarbij het Engels spelonderwijs al vanaf groep 1 wordt aangeboden.

Op een aantal plaatsen in Nederland zijn ontwikkelingen op dit gebied al volop aan de gang. Een voorbeeld daarvan is het EarlyBird-project, een initiatief van het Bestuur Openbaar Onderwijs Rotterdam (BOOR). Sinds het schooljaar 2003/2004 zorgt dit project ervoor dat scholen in Rotterdam *Natuurlijk Engels* aanbieden. Daarbij geeft EarlyBird de keuze aan de school: beginnen in groep 1, of beginnen in groep 5.

In de groepen 1 en 2 worden vier tot vijf lessen aan Engels besteed. Hierbij wordt Engels niet onderwezen, maar worden activiteiten aangeboden die worden geleid door Engelse *native speakers*. Het zijn activiteiten die in het reguliere onderwijs ook zouden kunnen worden uitgevoerd; het enige verschil is de voertaal. Net zoals in het tweetalig onderwijs is taal geen leerdoel, maar een middel tot overdracht en communicatie (Biemond, 1998; Europees Platform, 2001). De *native speaker* is belangrijk, omdat juist op jonge leeftijd de basis voor een goede uitspraak wordt gelegd.

In de lage groepen wordt vooral spelonderwijs geleerd. In de groepen 3, 4 en 5 wordt tijdelijk gas teruggenomen in verband met het lees- en schrijfonderwijs in het Nederlands dat in deze klassen voorop staat. Om de verworven vaardigheden niet te verliezen wordt er 1 à 2 uur per week besteed aan impliciet onderwijs. In de groepen (5,) 6, 7 en 8 wordt tenslotte begonnen met Engelse lessen, naast het onderwijs van activiteiten en/of vakken die in het Engels worden gegeven. Hier wordt niet noodzakelijkerwijs een *native speaker* ingezet, maar kunnen de lessen ook worden gegeven door de groepsleerkracht. In de bovenbouw wordt in het project uitgegaan van ongeveer negen uur onderwijstijd voor Engels per week (Europees Platform, 2001).<sup>13</sup>

---

<sup>12</sup> Uitzonderingen daargelaten, bijvoorbeeld onderwijs voor buitenlandse kinderen die tijdelijk in Nederland zijn.

<sup>13</sup> Meer informatie is te vinden op de website van het EarlyBird-project: <http://www.earlybirdie.nl>.



## 2.4 De toekomst van het EIBO

Hoe zal het EIBO er in de toekomst uitzien? Als de Europese afspraken ook in Nederland verder doordringen, zullen er niet alleen *meer* talen worden gegeven vanaf de basisschool, het vreemdetalenonderwijs zal ook worden *vervroegd*. Welke gevolgen heeft dit voor het EIBO? En wat zal er moeten veranderen aan het talenonderwijs in het voortgezet onderwijs?

Dat leerlingen eerder beginnen met het leren van Engels of een andere vreemde taal, betekent dat de taak van het EIBO verandert. De brugklasdocent zal geen onwetende leerlingen meer voor zich hebben, maar leerlingen die al behoorlijk vaardig zijn in de vreemde taal. Daarbij zal vooral de uitspraak van leerlingen, en de spontaniteit en creativiteit om te 'spelen' met de taal beter zijn dan die van brugklasleerlingen van nu. Omdat het VVTO in eerste instantie is gericht op communicatie, zullen de communicatieve vaardigheden goed zijn ontwikkeld. Het onderwijs Engels in het voortgezet onderwijs zal daarom meer gaan lijken op het onderwijs Nederlands zoals dat er op de basisschool uitziet: een kind heeft de nodige communicatieve vaardigheden al vóór de schoolgerechtigde leeftijd in huis, en leert hoofdzakelijk nog kunstmatige talige vaardigheden, zoals bijvoorbeeld spellen, leesstrategieën, schrijven en presenteren.

Wanneer het VVTO meer wordt ingevoerd, of anders gezegd, het EIBO wordt vervroegd, zal dat proces hetzelfde verlopen als bij de moedertaalverwerving. Omdat vroeg wordt begonnen met het leren van Engels, en de focus ligt hierbij op communicatie, dan zal de taak van het EIBO van het aanleren van een vreemde taal op een bewuste manier verschuiven naar het leren van enkel nog de formele aspecten van de vreemde taal op een bewuste manier. De volgende sectie gaat hier verder op in.

## 2.5 Meertaligheid bij kinderen

Wat kunnen we van leerlingen verwachten als zij het eind van het EIBO of het VVTO naderen? Om deze vraag te beantwoorden wil ik de taalverwerving zoals die in het onderwijs verloopt, vergelijken met het meest natuurlijke taalproces dat er bestaat: moedertaalverwerving.

### 2.5.1 Eerste taalverwerving

Er is een globaal patroon te vinden in de ontwikkeling van de moedertaalverwerving. Dit patroon kan grofweg worden uitgedrukt in fasen:<sup>14</sup>

- Prelinguale periode (0 - 1;0)<sup>15</sup>
- Vroeglinguale periode (1;0 - 2;6)
- Differentiatiefase (2;6 - 5;0)
- Voltooiingsfase (5;0 - 9;0)

---

<sup>14</sup> De leeftijden die de grenzen van de fasen aangeven, moeten worden beschouwd als globale aanduidingen. Deze aanduidingen zijn doorsnee-leeftijden die gebaseerd zijn op gemiddelden, waaromheen een enorme spreiding bestaat als gevolg van tempoverschillen tussen leerlingen. Kinderen die afwijken van deze leeftijden zijn dus niet noodzakelijk 'beter' of 'slechter' in taal dan anderen (Schaerlaekens, 2000).

<sup>15</sup> In taalwetenschappelijk schrijven worden leeftijden eenvormig aangeduid: [jaren];[maanden].[dagen (eventueel)]. De aanduiding 1;0 staat dus bijvoorbeeld voor 1 jaar en 0 maanden.

In de prelinguale fase wordt nog geen *echte taal* gebruikt, maar worden verschillende vaardigheden geoefend: zo wordt er een begin gemaakt met de communicatieve ontwikkeling, de passieve taalontwikkeling (op het niveau van fonologie en semantiek), en maakt een kind ook een start met de verwerving van fonemen (Gillis & Schaerlaekens, 2000). Binnen deze fase worden vier periodes onderscheiden: het huilen/schreien (0-6 weken), het vocaliseren; het min of meer toevallig produceren van spraakgeluiden (6-20 weken), het vocaal spel (4-6 maanden), en het echte brabbelen (vanaf 7 maanden). In deze laatste periode gaan de geproduceerde klanken meer lijken op syllabes: er treedt eerst veel herhaling op van een syllabe (repetitief brabbelen), en vervolgens gaan kinderen afwisselen met die groepjes fonemen (gevarieerd brabbelen) (Frijn & De Haan, 1990; Gillis & Schaerlaekens, 2000). Dat volwassenen zulke vocalisaties wel vaak interpreteren als 'taal', komt vooral door die *syllabiciteit* (Fletcher & MacWhinney, 1995).

De vroeglinguale periode vormt een overgang van brabbelen naar betekenisvol taalgebruik. Het proces kan worden opgedeeld in meerdere fasen: een éénwoordfase (1;0 - 1;6) en een twee- of meerwoordfase (1;6 - 2;6), termen die voor zich zullen spreken. De vroeglinguale periode vormt het begin van de ontwikkeling van zowel de actieve woordenschat als de syntaxis.

Welke woorden een kind het eerst zal gaan gebruiken is afhankelijk van de omgeving. De eerste woorden zullen namen zijn van mensen, dieren, objecten of activiteiten die zich in de directe omgeving bevinden, zoals om het kind heen, op televisie of in prentenboeken. Dit zijn woorden die het kind het makkelijkst kan oppikken, doordat ze in de context worden gehoord, wat de woorden direct betekenis geeft.

Een aantal voorbeelden van uitingen uit de éénwoordfase (1) en meerwoordfase (2) zijn:<sup>16</sup>

(1) <i>Klaar</i>	/kla:r/	[ka:]
<i>Drinken</i>	/'drɪŋkə/	['ki:kə]
<i>Samen</i>	/'sa:mə/	['ka:mə]
(2) <i>Tafel doen</i>	/'ta:fəl dun/	['ta:fə dun]
<i>Zoek papa</i>	/suk 'papa:/	[suk 'papa:]
<i>Taartjes maken</i>	/'ta:rtjəs 'ma:kə/	['ta:tjəs 'ma:kə]

De differentiatiefase (2;6 - 5;0) is een periode waarin veel domeinen zich verder ontwikkelen: de afronding<sup>17</sup> van de fonologische ontwikkeling<sup>18</sup> vindt plaats, er is een grote sprong voorwaarts in de ontwikkeling van de semantiek<sup>19</sup> en het lexicon<sup>20</sup>, de syntaxis<sup>21</sup>

<sup>16</sup> Uitingen van Ricky (1;7) (voorbeeld 1) en Noor (2;3) (voorbeeld 2) (Holdinga, 2006). Voor een verklaring van de fonetische tekens, zie Gillis en Schaerlaekens (2000).

<sup>17</sup> 'Afronding' is een relatief begrip. Hoewel het basissysteem zal zijn verworven, zal een ieder ook op latere (en zelfs op volwassen) leeftijd nog wel eens problemen hebben met het uitspreken van ingewikkelde foneemcombinaties.

<sup>18</sup> Klankleer.

<sup>19</sup> Betekenisleer.

<sup>20</sup> De woordenschat, het onbewuste innerlijke woordenboek. Daarbij is er discrepantie tussen het passieve en het actieve lexicon. Dat is ook in het latere leven nog merkbaar: een ieder kan meer woorden begrijpen dan gebruiken.

<sup>21</sup> De leer van het gebruik van zinsdelen, vervoegingen en zinsbouw.

wordt sterk uitgebreid, waarbij met name flexiemorfologie<sup>22</sup> een belangrijk aspect is, en tot slot is ook pragmatiek een onderdeel van ontwikkeling in de differentiatiefase.

Omdat deze fase voor een deel samenvalt met de kleuterleeftijd, zijn er eveneens grote ontwikkelingen op psychosociaal en cognitief vlak, en zijn er veel veranderingen in de leefwereld van het kind. Omdat het kind de leeftijd heeft om naar een peuterspeelzaal of naar de kleuterschool te gaan, verandert de leefomgeving en daarmee ook het taalaanbod: een kind komt in contact met andere kinderen, waardoor het wordt geconfronteerd met andere sociale milieus, andere varianten van de moedertaal of zelfs met een nieuwe taal.

In de voltooiingsfase (5;0 - 9;0) wordt de taalverwerving afgewerkt. Het kind krijgt ook een groter metalinguïstisch bewustzijn en het ontwikkelt *theory of mind*: het leert zich inleven in wat een gesprekspartner weet of juist niet weet. '[K]inderen worden zich bewust van de wisselende taalcompetentie van hun gesprekspartners, en geven zo nodig bijsturing als ze merken dat hun taalgebruik tekortschiet' (Gillis & Schaerlaekens, 2000: 36). Ook leren kinderen woordgrapjes maken, rijmen en vreemd taalgebruik imiteren. Hoewel ik hier aangeef dat de voltooiingsfase eindigt rond de leeftijd van 9;0, eindigt de taalverwerving eigenlijk nooit. We leren ook als volwassenen nog steeds bij: de woordenschat bijvoorbeeld blijft zich levenslang uitbreiden, en ook het metalinguïstisch vermogen zal blijven groeien op latere leeftijd. Wanneer we echter toch een definitie willen geven van het eindstadium, zou het best kunnen worden gesteld dat de taalverwerving is beëindigd 'wanneer met taal niet alleen maar communicatie bedreven wordt, maar wanneer taal ook gebruikt kan worden voor desinformatie en doelbewuste communicatieve misleiding' (Gillis & Schaerlaekens, 2000: 37).

Ieder gezond kind dat opgroeit in een stimulerende omgeving leert zijn moedertaal vloeiend spreken. Zoals eerder gesteld is het verwervingsproces op te delen in fasen. Deze verwervingsvolgorde is voor ieder kind nagenoeg gelijk. Maar hoe is het mogelijk dat ieder kind erin slaagt vloeiend zijn moedertaal te leren, en waarom verloopt deze ontwikkeling volgens een stramien dat we bij alle kinderen terugvinden? Er is hier immers een *logical problem*: 'hoe komt het dat mensen beschikken over informatie, kennis, zonder dat ze die kennis uit directe waarneming kunnen opdoen, en zonder dat iemand ze die kennis expliciet heeft verstrekt?' (Kerstens, Ruys, Trommelen & Weerman, 1997: 4).

Eén van de meest bekende verklaringen die vorm geeft aan het logische probleem is de verklaring van Chomsky: de Universele Grammatica (UG). Taal wordt hierbij gezien als een set van regels die moeten worden afgeleid uit een eindige exemplarische set: het taalaanbod. De observatie dat kinderen erg gevoelig zijn voor regelmatigheden in taal en het gemak waarmee kinderen de regels van taal verwerven hebben geleid tot de hypothese dat kinderen een zekere vorm van voorkennis hebben voor het leren van grammatica. Deze voorkennis vindt zijn plaats in 'een aangeboren representatie van universele kenmerken van talen, die het kind in staat moeten stellen snel de relevante informatie uit het taalaanbod op te pikken' (Gillis & Schaerlaekens, 2000: 466). De voorkennis bestaat voornamelijk uit 'principes': taalkenmerken die in alle talen voorkomen. Daarnaast zijn er 'parameters': variabelen die voor verschillende talen verschillende waarden kunnen aannemen, en die door het kind moeten worden vastgesteld op basis van input. Een voorbeeld van een parameter die een Nederlands kind moet vaststellen is de volgorde in een

---

<sup>22</sup> De leer der syntactisch relevante morfemen, bijvoorbeeld meervoudspartikels in nomina.

zin. Zodra een kind heeft vastgesteld dat het Nederlands de SOV-volgorde<sup>23</sup> hanteert, kan het zinnen gaan gebruiken met meerdere woorden. Daarin wordt dan direct gebruik gemaakt van de setting van de parameter. Zie bijvoorbeeld onderstaande uitingen van Noor (2;3) (Holdinga, 2006):

(3) <i>Water geven</i>	/ˈʋa:tər ˈχe:və/	[ˈja:tə ˈχe:və]
<i>Papa zagen</i>	/ˈpapa: ˈsa:gə/	[ˈpapa: ˈsɛfə]

Naarmate meer parameters worden ingevuld, zal de grammatica van een kind meer en meer worden gespecificeerd (Meisel, 1995; Gillis & Schaerlaekens, 2000).

Niet alles gaat echter vanzelf. Instructie is nodig om ons bepaalde aanvullende aspecten van onze moedertaal bij te brengen. Hierbij zijn vooral kunstmatige taalvaardigheden als lezen en schrijven belangrijk, en kunnen taalgeschiedenis zoals het leren van etymologie en spreekwoorden een plaats krijgen.

### 2.5.2 Tweedetaalverwerving

Het tweedetaalverwervingsproces verloopt, net zoals de verwerving van de moedertaal, geleidelijk en in stappen. De processen lijken op elkaar, maar kunnen ook verschillen. Om te beginnen is het belangrijk te realiseren dat kinderen die op school beginnen met het leren van het Engels, zowel in het EIBO als in het VVTO, beginnen met een basis. Ze hebben namelijk al een taal geleerd: hun moedertaal. Vanwege deze basis begint een kind niet met het oefenen van klanken, zoals een baby doet; er is geen prelinguale periode in de tweedetaalontwikkeling. Ze beginnen meteen met het leren van woorden, omdat ze al weten dat reeksen klanken verwijzen naar objecten of concepten in de werkelijkheid. Dat maakt hen andere leerders dan kinderen die vanaf hun geboorte twee talen krijgen aangeboden. Deze leerders zijn simultane taalverwervers: ze ontwikkelen twee moedertalen tegelijk,  $L_A$  en  $L_B$ .<sup>24</sup> Successieve taalverwervers daarentegen, komen later in contact met de tweede taal. Vroeg in hun taalontwikkeling, maar pas nadat de basis van de eerste taal is gelegd, zo rond het derde jaar. In dit geval kunnen de talen worden omschreven als  $L_1$  en  $L_2$  (Hamers and Blanc, 1989; Gillis & Schaerlaekens, 2000).

Leerlingen in het vroeg vreemdetalenonderwijs, wanneer dat een start maakt in groep 1, kunnen worden vergeleken met successieve taalverwervers. De leerlingen komen namelijk voor het eerst in contact met het Engels wanneer ze vier jaar zijn; dat betekent dat ze een basis hebben in hun moedertaal, maar dat het taalontwikkelingsproces van deze eerste taal nog niet helemaal is afgerond. Leerlingen van deze leeftijd leren de vreemde taal daarom op een manier die vergelijkbaar is met het proces van de moedertaal.

Welke invloed heeft de talige basis, het grootste verschil tussen eerste- en successieve tweedetaalverwerving? De meeste theorieën met betrekking hiertoe komen voort uit het analyseren van vreemdetaallearners. De basis van deze leerders is immers nog veel gro-

<sup>23</sup> SOV staat voor subject-object-verb. De zinsvolgorde die een taal hanteert, wordt standaard afgeleid uit bijzinnen. Het Nederlands is daarom een SOV-taal, het Engels een SVO-taal. Een voorbeeld uit beide talen:

1. (Ik vertelde Peter) dat Jan (S) hem (O) zag (V).
2. (I told Pete) that John (S) saw (V) him (O).

<sup>24</sup> Op het verloop van simultane taalverwerving ga ik hier niet verder in. Zie hiervoor Appel en Vermeer, 1994.

ter dan de basis van een jonge tweedetaalleerder. De vraag is dus in hoeverre deze theorieën ook van toepassing zijn op de jonge tweedetaalleerder in het VVTO. Toch wil ik hier een tweetal theorieën noemen.

Een eerste theorie met betrekking hiertoe is de transfertheorie. Deze theorie voorspelt dat de verwerving van de tweede taal direct wordt beïnvloed door de reeds verworven kennis van de moedertaal. De kennis over de moedertaal wordt gebruikt als fundamentele basis (Frijn & De Haan, 1990; Gillis & Schaerlaekens, 2000). Daar waar de eerste en tweede taal verschillen, zal interferentie (of *transfer*) ontstaan. Veel van de moeilijkheden die zullen optreden bij het tweedetaalverwervingsproces kunnen worden voorspeld door middel van een contrastieve analyse van het L<sub>1</sub> en het L<sub>2</sub> systeem (Hecht & Mulford, 1982). Eén van de meest interessante voorstellen op het gebied van interferentie is Eckman's *Markedness Differential Hypothesis*. Deze hypothese voorspelt dat de aspecten van de L<sub>2</sub> die afwijken van de L<sub>1</sub>, en die meer gemarkeerd zijn dan de L<sub>1</sub>, moeilijk zullen zijn (Larsen-Freeman, 1991; Yavaş, 1994; Archibald, 1998). Hoe meer gemarkeerd een structuur is, hoe ongewoner deze, universeel gezien, is en hoe moeilijker deze dan ook is om te leren (Odlin, 1995). De aspecten van het Engels waar een Nederlandse leerling dus moeilijkheden mee zal hebben, zijn de meest gemarkeerde aspecten uit het Engels die niet in het Nederlands voorkomen. Een voorbeeld is de zinsopbouw: het Nederlands hanteert de SOV-volgorde, terwijl het Engels de SVO-volgorde kent.

Gemarkeerde segmenten worden over het algemeen later verworven dan ongemarkeerde segmenten, en kunnen daarom als 'moeilijk' worden beschouwd. De gemarkeerdheid komt voort uit de distributie van het segment in de talen van de wereld: ongemarkeerde segmenten komen frequenter voor dan gemarkeerde elementen (Gillis & Schaerlaekens, 2000). Er is echter veel onzekerheid over wat nu precies 'markedness' is.

De benadering van de transfertheorie impliceert dat vreemdetaalverwerving essentieel verschilt van het verwervingsproces van een moedertaal. Het proces van vreemdetaalverwerving verloopt immers aan de hand van het eerder verworven taalsysteem (Frijn & De Haan, 1990).

Een tweede theorie is de Creatieve Constructie Hypothese (CCH). Deze hypothese 'veronderstelt dat de verwerving van moedertaalkennis en kennis van een vreemde taal gestuurd wordt door dezelfde verzameling aangeboren constructieve principes' (Frijn & De Haan, 1990: 243). In tegenstelling tot de transfertheorie wordt in deze hypothese niet aangenomen dat het vreemdetaalleerproces fundamenteel anders is dan het proces van moedertaalverwerving: de stappen in het taalverwervingsproces van de vreemde taal worden bepaald door de systematiek van die taal. Deze theorie voorspelt dus dat de leerlingen die Engels leren op de basisschool, of dat nu vroeg of pas later is, hoe dan ook het systematische pad van de tweedetaalverwerving volgen, en geen voordeel of nadeel ondervinden van hun moedertaal. Het leren van het Engels is een onafhankelijk proces. Deze creatieve constructiehypothese is vooral gebaseerd op foutenanalyse, verwervingsvolgorde en ontwikkelingssequenties<sup>25</sup> (Gillis & Schaerlaekens, 2000). Vaak kwamen deze aspecten van tweedetaalleerders overeen met die van eerstetaalverwervers van diezelfde taal.

Een consequentie van de sterke relatie tussen eerste- en tweedetaalverwervers is dat 'fouten' van tweedetaalverwervers niet moeten worden gezien als fouten, maar als nood-

---

<sup>25</sup> De achtereenvolgende stadia in de ontwikkeling van één bepaald verschijnsel.

zakelijke, 'natuurlijke' tussenstappen waar de leerder niet omheen kan. De opkomst van deze theorie had daarom ook gevolgen voor het tweedetaalonderwijs: terwijl de transfertheorie er eerder toe had geleid dat fouten direct moesten worden verbeterd, omdat een zo correct mogelijke taalproductie werd nagestreefd, verdween met de komst van de CCH-opvattingen het nadrukkelijk uitbannen van fouten. De 'fouten' waren immers noodzakelijke stadia in het proces van natuurlijke tweedetaalverwerving, en daarom onvermijdelijk (Gillis & Schaerlaekens, 2000).

De CCH-opvatting vindt zijn oorsprong in de benadering van de Universele Grammatica. Hoewel niet iedereen erin slaagt een goede tweedetaalspreker te worden, is er ook in tweedetaalverwerving een 'logisch probleem'. Ook tweedetaalleerders weten uiteindelijk meer van de taal dan ze logischerwijs hadden kunnen weten op basis van de input die ze hebben gekregen. Dit geeft aanleiding tot de veronderstelling van een UG, een aangeboren taalverwervingsvermogen, ook in tweedetaalverwerving. Op deze gedachte is ook de *natural order hypothesis* van Krashen gebaseerd: het proces van tweedetaalverwerving zou zich ontvouwen in een voorspelbare volgorde, net als het eerstetaalverwervingsproces (Frijn & De Haan, 1990; Kerstens et al., 1996; Gillis & Schaerlaekens, 2000; Lightbown & Spada, 2006).

*'De gedachte dat moedertaalverwerving gestuurd wordt door een aangeboren taalverwervingsvermogen is mede ingegeven door specifieke kenmerken van het verwervingsproces: moedertaalverwerving verloopt vanzelfsprekend, succesvol en uniform. Omdat vreemdetaalverwerving juist op deze punten lijkt te verschillen van moedertaalverwerving, heeft een benadering van vreemdetaalverwerving waarin hetzelfde taalverwervingsvermogen een rol speelt, iets paradoxaals.'*

Men probeert deze paradox waar Frijn en De Haan (1990: 244) over spreken op te lossen door de verschillen tussen moedertaalverwerving en vreemdetaalverwerving<sup>26</sup> te verklaren met andere verschillen tussen deze twee processen.

Ten eerste verschillen de moedertaal- en de vreemdetaalverwerving op het gebied van de leersituatie: de moedertaal wordt geleerd in een natuurlijke situatie, waarin de taal in de directe omgeving veel wordt gesproken. Bij vreemdetaalverwerving is de te leren taal vaak niet de taal van de leefomgeving en is er bovendien geen sprake van een natuurlijke leersituatie, maar een kunstmatige. Ook is er, bij gestuurde leeromgevingen, vaak sprake van een bewust leerproces.<sup>27</sup>

Een tweede verschil is de structurering van het taalaanbod. Bij moedertaalverwerving is het taalaanbod niet geordend, terwijl in het gestuurd leren van een vreemde taal dit juist

---

<sup>26</sup> Ik bedoel hier de vreemdetaalverwerving zoals die in een algemene onderwijssituatie verloopt, bijvoorbeeld in het EIBO, het VVTO of het EIVO. Er zijn echter meer situaties waarin een vreemde taal geleerd kan worden, en deze verschillende omstandigheden kunnen ervoor zorgen dat het ene proces van taalverwerving het andere niet is. Een globaal onderscheid is te maken tussen (Frijn & De Haan, 1990: 238):

1. het leren van een vreemde taal in de natuurlijke omgeving van die taal, bijvoorbeeld wanneer een Nederlandse student in een Engelstalige (of welke taal dan ook) omgeving gaat studeren, en
2. het leren van een vreemde taal in een schoolsituatie, bijvoorbeeld in het EIBO.

Deze laatste manier van vreemdetaalverwerving wordt ook vaak aangeduid als 'gestuurde vreemdetaalverwerving'. Dit is het soort waar het in deze scriptie om gaat.

<sup>27</sup> Dit hoeft niet altijd het geval te zijn: in het VVTO zijn leerlingen nog te jong om bewust te kunnen leren. De vraag is echter of we het Vroeg Vreemdetalenonderwijs zouden moeten vergelijken met vreemdetaalverwerving, of dat een vergelijking met tweedetaalverwerving meer op zijn plaats is.

wel het geval is. Het materiaal wordt zorgvuldig geselecteerd en bewust op een geordende manier aangeboden aan de leerling.

Een derde verschil is de cognitieve ontwikkeling, die tegelijkertijd plaatsvindt met de ontwikkeling van de moedertaal. Een kind kan daarom in de taalontwikkeling worden beperkt door de cognitieve ontwikkelingen. Een oudere leerling die een vreemde taal leert zal echter niet worden belemmerd. Doordat de cognitieve vermogens bij de start van het vreemdetaalproces vaak al zijn ontwikkeld, zal het leerproces ongetwijfeld ook anders verlopen.

Een laatste verschil is de beschikbare tijd; in het vreemdetaalproces is de leerder afhankelijk van de tijd die is gereserveerd voor interactie en productie in de vreemde taal, terwijl een moedertaalverwerver de hele dag door de mogelijkheid heeft de taal te gebruiken.

Samenvattend zouden we kunnen zeggen dat de taal van een tweedetaalleerder een combinatie is van karakteristieken van de moedertaal, karakteristieken van de tweede taal en karakteristieken van een taalleerder in het algemeen. Deze *interlanguage*, ofwel tussentaal, is systematisch, maar ook dynamisch; de taal van een leerder die nog in ontwikkeling is verandert voortdurend door revisie van de eerdere tussentaal op basis van nieuwe input (Lightbown & Spada, 2006).

### **2.5.3 Vreemdetaalverwerving**

Wanneer een kind begint met het leren van een vreemde taal na, laten we zeggen, zeven jaar, dan kan de ontwikkeling van die vreemde taal worden vergeleken met die van een adolescent die op de middelbare school met een vreemde taal te maken krijgt. In dat geval duiden we de talen waar het kind uiteindelijk vaardigheden in heeft verworven niet aan met L<sub>1</sub> en L<sub>2</sub>, maar met 'moedertaal' en 'vreemde taal'.

In het EIBO zoals het nu is, kunnen de leerlingen worden gezien als vreemdetaallearners. Ze krijgen de taal voor het eerst aangeboden wanneer ze 10 jaar zijn. Deze leeftijd is te hoog om te kunnen zeggen dat de leerlingen het Engels op een vergelijkbare manier leren als ze hun moedertaal hebben geleerd. Naarmate men ouder wordt, verandert namelijk het leerproces. Omdat men op latere leeftijd al ervaring heeft met taal leren en met leren in het algemeen, kan meer gebruik worden gemaakt van cognitieve en meta-cognitieve strategieën (Willis, 1996).

Dat betekent niet dat ook de volgorde van verwerving verandert. Ook in het vreemdetaalverwervingsproces lijkt het zo te zijn dat de leerder niet om een bepaalde volgorde 'heen kan'. Wil de taalverwerving zich ontwikkelen, dan zou de leerder zich moeten bevinden 'in een stadium van verwerving [...] waarin de te onderwijzen structuur als het ware aan de beurt is' (Appel & Vermeer, 1994: 81). Omdat de verwerving alleen plaatsvindt in een onderwijscontext, zal de inrichting van het onderwijs moeten zijn aangepast aan het natuurlijke taalverwervingsproces om effectief te zijn.

## 2.6 Didactiek in het vreemdetalenonderwijs

Met de ontwikkelingen in het onderwijs veranderde ook de manier van onderwijzen van het Engels op de basisschool. Zoals ook de Raad van Europa (2001: 10)<sup>28</sup> concludeert:

*'[T]aalonderwijs [is] ingrijpend veranderd. Het wordt niet langer simpelweg beschouwd als het bereiken van de 'beheersing' van één, twee of zelfs drie afzonderlijke, geïsoleerde talen, met de 'ideale moedertaalspreker' als ultiem rolmodel. Het doel is nu veeleer om een linguïstisch repertoire te ontwikkelen waarin alle taalvaardigheden een plaats hebben.'*

Binnen het taalleerproces is onderscheid te maken tussen een viertal vaardigheden: spreekvaardigheid, luistervaardigheid, schrijfvaardigheid en leesvaardigheid. Deze zijn te groeperen als productief (spreken en schrijven) en receptief (luisteren en lezen), maar kunnen ook worden ingedeeld in mondeling (spreken en luisteren) en schriftelijk (schrijven en lezen).

Er zijn verschillende opvattingen over de manier waarop een leerling het beste een vreemde taal kan leren. In vroeger tijden ging het talenonderwijs niet zozeer om het leren, maar om het *bestuderen* van de vreemde taal, voortgekomen uit het leren van het Latijn en Grieks in het Gymnasium (Westhoff, 1993). In deze grammatica-vertaalmethode ligt de nadruk op het leren van de structuur van de vreemde taal door middel van regels, op het leren van woorden met behulp van woordenlijsten, en op het kunnen vertalen van teksten naar het Nederlands en omgekeerd (*form-focused instruction*). Het grote nadeel van deze methode is dat er niet wordt gewerkt aan het communiceren in de vreemde taal; de instructie is abstract en weinig integreerbaar in (nagebootste) praktijksituaties, en de leerling leert zich dan ook niet snel redden in de vreemde taal.

Waarom gebruiken we deze manier van onderwijzen dan nog steeds? Zoals in bovenstaand citaat wordt benadrukt zou dat nu heel anders moeten zijn: ook de productieve vaardigheden zijn heden ten dage belangrijk. Wat we immers met het Engels in het onderwijs willen bereiken is leerlingen vaardig te maken in de taal. Dat betekent niet alleen de taal in geschreven vorm goed begrijpen en produceren, maar ook in communicatieve vorm. Hoewel het talenonderwijs nog steeds veel kenmerken vertoont van de eeuwenoude grammatica-vertaalmethode, wordt in het huidige onderwijs geprobeerd aandacht te besteden aan zowel structuur als communicatie (*communication-focused instruction*).

Als eerste reactie komt de audiolinguale methode op, waarin vooral het luisteren en spreken centraal staat. Hierbij is de moedertaalverwerving uitgangspunt: er is veel aanbod van het Engels, waardoor het luisteren en spreken wordt ontwikkeld. Er worden geen grammaticaregels uitgelegd, wat tot gevolg heeft dat, net zoals in het natuurlijk taalleerproces, de regels moeten worden afgeleid uit het taalaanbod.

Hoewel het moedertaalverwervingsproces in deze methode zo goed mogelijk wordt geprobeerd na te bootsen, is het nog steeds geen methode die de communicatie bevordert. Onnatuurlijke *drill*-oefeningen<sup>29</sup> om de structuren te oefenen zorgen niet voor toepasbaarheid in realistische taalsituaties (Oskam, 2005).

---

<sup>28</sup> Uit de vertaling van het *Common European Framework of Reference* door de Nederlandse Taalunie. Zie [http://taalunieversum.org/onderwijs/publicaties/gemeenschappelijk\\_europees\\_referentiekader](http://taalunieversum.org/onderwijs/publicaties/gemeenschappelijk_europees_referentiekader).

<sup>29</sup> Oefeningen om structuren te automatiseren door middel van herhaling. Voor voorbeelden zie Oskam, 2005.



Nieuwere methodes die wel gericht zijn op toepasbaarheid, zijn gebaseerd op eerder beschreven theorieën voor taalverwerving. Dé taalmethode die zich richt op communicatie is de functioneel-notionele methode, waarin wordt uitgegaan van eerder besproken functies en noties. Het voornaamste doel van deze methode is de communicatie: boodschappen moeten kunnen worden overgebracht (productief) maar ook worden begrepen (receptief). Waar het hierbij om gaat is niet dat de vorm correct is, maar dat de inhoud juist is. Grammatica komt niet tot nauwelijks aan de orde. Voordelen van deze methode zijn dat de kennis toe te passen is in het dagelijks leven en dat de methode kan inspelen op de belevingswereld van kinderen, wat jongere leerders kan motiveren (Oskam, 2005). Een tweede communicatieve methode is de receptieve methode. Hierbij speelt de taalproductie in eerste instantie slechts een kleine rol. De focus ligt op het luisteren, en de input is dan ook zoveel mogelijk Engels. Het grootste nadeel van deze methode is dat er niet genoeg naar de kerndoelen van het EIBO wordt toegewerkt: hierbij is communicatie immers wel erg belangrijk.

De methodes voor het basisonderwijs met het grootste marktaandeel zijn meest communicatief gericht. De volgende vijf methodes zijn de grootste:

- *Hello World* (1999, Malmberg)
- *Real English, Let's do it!* (1997, Bekadidact)
- *Junior* (1998, ThiemeMeulenhoff)
- *Bubbles* (1998, ThiemeMeulenhoff)
- *The Team* (2002, Wolters-Noordhoff)

Met uitzondering van *Real English, Let's do it!*, die uit een mengvorm van allerlei methodes is ontstaan, zijn de methodes in deze top vijf geïnspireerd op de functioneel-notionele methode.

Samengevat zijn de methodes voor het EIBO met name gericht op communicatie, waarbij de focus ligt op het leren van functies en noties. Vraag is nu: hoe kunnen deze functies en noties het meest efficiënt worden geleerd? Verschillende zaken kunnen hierbij een rol spelen, te noemen: het taalaanbod, het uitlokken van taalproductie, en feedback.

Het is belangrijk dat het taalaanbod van de leerkracht begrijpelijk is. Dat betekent dat de taal aangepast moet worden aan de leerlingen. Ook in het natuurlijk taalleerproces wordt een kind immers niet direct geconfronteerd met de taal die volwassenen spreken. Ouders spreken op een versimpelde manier tegen hun kinderen: hun zinnen zijn kort, correct, duidelijk en eenvoudig van structuur. 'Het taalaanbod is niet alleen syntactisch maar ook semantisch eenvoudig: volwassenen praten met kinderen over het hier-en-nu, over de concrete wereld, en wat ze zeggen heeft vaak ook betrekking op de activiteiten van het kind zelf' (Gillis & Schaerlaekens, 2000: 330). Deze specifieke taal van een ouder gericht op lerende kinderen wordt wel *Child Directed Speech* (CDS) genoemd.

Ouders gebruiken dit CDS niet voor niets. Het maakt dat kinderen de taal sneller oppikken doordat het taalgebruik niet te hoog gegrepen is. Daarom zou het ook in een gestuurde taalleeromgeving logisch zijn gebruik te maken van een soortgelijke manier van spreken: het zogenaamd *Classroom English* of *Teacher Talk*.

Van de taalproductie kan van een leerling nog niet veel worden verwacht. Zeker niet wanneer de leerlingen jong zijn, zoals in het VVTO. Hoe moet daarmee worden omgegaan?

Het antwoord ligt opnieuw in het moedertaalverwervingsproces. Zie bijvoorbeeld het volgende voorbeeld van Gillis en Schaerlaekens (2000: 331), afkomstig uit het CHILDES-corpus<sup>30</sup> van Niek (2;7):

- (4) Vader: zullen we (ee)n huis bouwen?  
Vader: of (ee)n huis voor de auto?  
Vader: zullen we een nieuw huis maken?  
Vader: mm?  
Vader: tractor huis.  
Vader: dan moeten we toch even met de lego.  
Vader: [...]  
Vader: zullen we met de blokken een toren gaan maken?

Pas wanneer het kind wat ouder is gaat deze input zonder talige reactie van het kind over tot interactie. Dat gebeurt echter pas wanneer het kind daar aan toe is.

Van deze wetenschap kan gebruik worden gemaakt in het onderwijs. Verschijnselen uit de moedertaalverwerving kunnen worden omgezet in methoden of technieken voor instructie ter ondersteuning van tweede- of vreemdetaalverwerving. In dit geval is dat de *Total Physical Response*-techniek (TPR). Hierbij wordt leerlingen korte opdrachten gegeven die 'lijfelijk' uit te voeren zijn; individueel maar ook klassikaal. Een leerkracht vraagt bijvoorbeeld aan een leerling: 'touch your nose' of 'close the door, please'. Voor een jonge leerling is dit niet alleen een verantwoorde manier van leren, doordat het nog niet klaar is om te spreken maar wel taal kan leren door te luisteren, maar is het ook een leuke manier van leren. Op deze manier hoeft een leerling niet met woorden te reageren, maar met een voor een kind natuurlijker manier: met een actie (Krashen, Scarcella & Long, 1982; Gillis & Schaerlaekens, 2000; Bodde-Alderlieste, 2002; Oskam, 2005).

Ook feedback is belangrijk, hoewel pas later in het taalleerproces. Wanneer niet de goede input met de juiste feedback wordt gegeven, kan dat de leerder doen stoppen met vooruitgaan. Dit wordt *fossilisatie* genoemd; de verschillen tussen de tussentaal van de leerder en de doeltaal zijn dan niet duidelijk genoeg, waardoor de leerder zichzelf ook niet meer kan verbeteren (Lightbown & Spada, 2006). Dit geldt met name in een later stadium van het taalleerproces: vooral in het begin moet een leerling niet teveel worden verbeterd om de vrijheid en durf om te spreken zo min mogelijk te verstoren. In de beginfase kan opnieuw het beste een voorbeeld worden genomen aan het oudergedrag: een kind zal meest niet worden gecorrigeerd op een expliciete, bestraffende manier, maar juist op een impliciete manier: door de uiting op een onopvallende, maar correcte manier te herhalen (Oskam, 2005).

---

<sup>30</sup> Een databank met verzamelingen (corpora) van kindertaaluitingen. Vaak hebben hiervoor meerdere sessies van observaties van kinderen plaatsgevonden, zodat uit meerdere momentopnamen ook de taalontwikkeling kan worden afgeleid. Dit resulteert vaak in geluidsbestanden of getranscribeerde bestanden die kunnen worden gebruikt voor onderzoek of (zoals in dit geval) ter illustratie.

## 2.7 De aansluiting van het onderwijs op taalverwervingsprocessen

In eerdere secties is ingegaan op de verwervingsprocessen in zowel eerste- en tweede- als vreemdetaalverwerving. Duidelijk werd dat in tweedetaalverwerving veel verschijnselen en regels elkaar in een vaste volgorde opvolgen: een volgorde waarin ook moedertaalsprekers de taal verwerven. In hoeverre is het van belang deze volgorde in ogenschouw te nemen bij het maken van lesprogramma's voor vreemdetaalverwerving?

*'Deze volgorde [in het natuurlijke taalleerproces] is vooral te onderkennen in de beginperiode van T2-verwerving, waarin de basale, meest voorkomende verschijnselen en regels van de T2 verworven worden. Mogelijk treedt het vooral bij kinderen op, bijvoorbeeld de eerste vier tot zes jaar van T2-verwerving, dus voor de meeste T2-leerlingen van hun vierde (als ze de basisschool binnenkomen) tot in de bovenbouw. In die periode kan het wenselijk zijn in een T2-leergang rekening te houden met de 'natuurlijke' volgorde van T2-verwerving.'* (Appel & Vermeer, 1994: 201)

Appel en Vermeer (1994) stellen dus dat het vooral voor jonge leerders van belang kan zijn de leerstof aan te bieden in een volgorde die overeenkomt met de volgorde van een natuurlijk taalleerproces. Dat wat in een spontaan proces het eerst geleerd wordt, moet in het gestuurde taalleerproces dan ook het eerst worden onderwezen. In overeenstemming met deze stelling toont beschrijvend onderzoek aan dat zowel ongestuurde als gestuurde leerders door dezelfde stadia van verwerving gaan. Dat wil zeggen dat het erop lijkt dat instructie niet om sommige vaste mechanismen van tweedetaalverwerving heen kan. Een net iets ander beeld is voortgekomen uit experimenteel onderzoek. Uit de toetsing van de *Teachability Hypothesis* van Pienemann bleek bijvoorbeeld dat niet alle taalkenmerken zomaar kunnen worden geleerd, maar dat sommige elementen een principieel vaststaande volgorde vormen die onoverkomelijk is. Dit zou de oorzaak zijn van de vaste volgorde van verwerving zoals voorgesteld in het beschrijvend onderzoek (Housen & Pierrard, 2005).

Welke stadia zijn onvermijdelijk? Dat is een moeilijk te beantwoorden vraag. Wel is er, door het gestuurde taalleerproces te vergelijken met het natuurlijke taalleerproces, misschien een tipje van de sluier op te lichten. Zo is er in het gestuurde taalleerproces weinig tot geen sprake van een prelinguale periode. Maar betekent dit ook dat een prelinguale periode een stadium in het leerproces is waar het onderwijs *we/omheen* kan? Het zal voor iedere spreker afzonderlijk verschillen in welke mate dat geldt, zoals verder in 3.2 ook duidelijk zal worden.

Een ander verschil is dat er in het vreemdetaalleerproces nauwelijks wordt geoefend met klanken: een vreemdetaalleerder begint direct met het uitspreken van woorden en zinnen, terwijl een baby start met syllaben. Ook begint een kind eerst met communicatieve vaardigheden, en niet met grammaticaregels. Daarna volgen pas de kunstmatige aspecten van taal: lezen, schrijven, spreken voor een publiek, spelling. Zaken waar een vreemdetaalleerder al direct mee wordt geconfronteerd. Dat deze zaken al snel aan de orde komen, wil niet zeggen dat de leerder daar ook al aan toe is. Wellicht zullen de bovengenoemde aspecten beter worden geleerd wanneer ze later in het taalleerproces pas aan bod komen. Hiervoor zijn echter (nog) geen concrete handreikingen in de vorm van wetenschappelijk onderzoek beschikbaar.

### 3. De problematiek van de aansluiting EIBO-EIVO

*'Vergeet alles maar wat je in het basisonderwijs hebt geleerd. Hier doen we pas echt Engels.'*

Mol, 1987: 541

Als sinds de invoering van het Engels als vak in het basisonderwijs zijn er problemen geweest met de aansluiting tussen het Engels in het basisonderwijs en het vak in het voortgezet onderwijs. Een goede aansluiting tussen de twee schooltypen is echter wel van belang voor de efficiëntie en het rendement van het onderwijs. Om taalonderwijs zo effectief mogelijk te maken, moet een ononderbroken ontwikkeling van de taal mogelijk zijn. Het feit dat het basisonderwijs en voortgezet onderwijs niet naadloos op elkaar aansluiten, staat die ononderbroken ontwikkeling in de weg (Oskam, 2005).

In het voortgezet onderwijs heeft men tot lange tijd na de invoering angsten gehad voor het EIBO. Bij brugklasdocenten ontstond de angst om 'puin te moeten ruimen', doordat met name uitspraak en grammatica niet op de juiste manier zouden worden aangeleerd. Bovendien was er teleurstelling over het feit dat niet meer met 'groentjes' kon worden begonnen: de leerlingen waren immers op de basisschool al ingewijd in het vak. Ook ontstond er onzekerheid over de gevolgen die het EIBO met zich mee zou brengen voor het programma in de brugklas, doordat er een overgangssituatie zou ontstaan waarin niet alle leerlingen Engels hadden gehad (Mol, 1987).

De aansluiting tussen EIBO en EIVO verloopt echter na ruim twintig jaar na de invoering van het EIBO nog steeds niet vlekkeloos. Maar hoe komt dat eigenlijk precies?

#### 3.1 Oorzaken

Een opsomming van oorzaken, aangedragen in de literatuur (Mol, 1987; Edelenbos & Koster, 1990; Edelenbos & Suhre, 1993; Bodde-Alderlieste, 2004, 2005; Oskam, 2005):

##### De beginsituatie van leerlingen loopt sterk uiteen

De hoofdoorzaak van het probleem dat de aansluiting niet soepel verloopt is dat leerlingen die in de brugklas komen allen een andere achtergrond hebben. De één heeft heel veel Engels gehad en kan al aardig lezen en spreken, terwijl de ander het minimale van EIBO heeft meegekregen en nog vrijwel niets kan. En dan te realiseren dat leerlingen in de brugklas gemiddeld genomen afkomstig zijn van 10 tot 15 toeleveringsscholen. Een vakdocent Engels krijgt dus een brugklas voor zich die bestaat uit leerlingen die sterk uiteenlopen qua beheersingsniveau: niet alleen een probleem dat bij het vak Engels heerst, maar ook bij vakken als wiskunde en Nederlands is dit een bekend probleem.

Het gevolg van een klas zonder uniformiteit ten aanzien van het beheersingsniveau is vaak dat de leerkracht maar uitgaat van een 'blanke lei': men begint met de leerstof van voren af aan. Voor een leerling die van het EIBO wel veel heeft meegekregen is dat natuurlijk een teleurstellend begin en een niet erg motiverende manier van werken.

Wanneer de ontwikkelingen op het gebied van vroeg vreemdetalenonderwijs doorzetten, zullen de aansluitingsproblemen worden vergroot. Er zal dan immers een overgangssituatie ontstaan waarin leerlingen nog veel meer van elkaar kunnen verschillen: de ene leerling kan dan al vanaf het eerste schooljaar zijn geconfronteerd met Engels terwijl een andere leerling slechts het traject van het verplichte EIBO heeft doorlopen. De voorken-

nis van een VVTO-leerling kan nu niet meer worden genegeerd. Maar een leerling met alleen een lichte basis kan niet omgaan met een veel te hoog niveau. Hoe moet daarmee worden omgegaan?

#### De beginsituatie van leerlingen wordt onderschat

Redenen van brugklasdocenten om van voren af aan te beginnen zijn vaak dat het effect van EIBO gering is. Dit is niet helemaal onterecht: het PPON<sup>31</sup> van 1996 (Edelenbos, Van der Schoot & Verstralen, 1996) wijst uit dat er maar weinig kan worden gesproken van voldoende beheersing van het Engels in het licht van de kerndoelen. Dat betekent echter niet dat de verworven kennis en vaardigheden die in het EIBO zijn opgedaan ook meteen verwaarloosbaar zijn. Vooral op het gebied van uitspraak en lezen is het beheersingsniveau redelijk. De gemiddelde leerling beheerst al een behoorlijk aantal fonemen goed, en kan ook Engelse fonemen uitspreken die duidelijk onderscheidbaar zijn van het Nederlands. Bovendien beheerst de gemiddelde leerling het lezen van korte Engelse tekstjes, maar ook langere teksten met een duidelijke verhaallijn kunnen gemiddelde leerlingen lezen met begrip.

Bovendien bestaat de kennis van een basisschoolleerling niet alleen uit kennis verworven op school, maar ook hebben leerlingen in de huidige maatschappij veelal een grote receptieve kennis door 'natuurlijke' leeromgevingen als televisie, internet en muziek.

Mol (1987: 543) merkt terecht op dat het om deze redenen van belang is 'dat de kennis en vaardigheden van de basisschoolleerling *serieus* genomen worden. Men moet het geleerde zeker niet *overschatten*, maar men moet waken voor *onderschatting* en *ontkenning* van de beginsituatie.'

#### Methodes beginnen van voren af aan

Niet alleen door leerkrachten wordt de beginsituatie onderschat. Vaak beginnen de methodes voor het voortgezet onderwijs ook bij nul, zelfs wanneer het gaat om communicatieve vaardigheden. Misschien moet dan de vraag worden gesteld: wie moet er dan toch aansluiten op wie? Het is in principe taak voor het EIBO om een solide basis te leggen. Dat legt echter bij het voortgezet onderwijs de verantwoording om goed voort te borduren op deze basis. Een belangrijke taak is daarbij weggelegd voor de methodes van het voortgezet onderwijs. Hoewel in de afgelopen twintig jaar veel methodes zijn ontwikkeld en vernieuwd, waarbij op didactisch gebied veel is verbeterd, heeft geen van de methodes voor het basisonderwijs een doorgaande leerlijn met een EIVO-leerpakket.<sup>32</sup> De leerstof sluit dus niet optimaal aan, en de didactische methoden die in het voortgezet onderwijs worden gebruikt sluiten niet altijd even goed aan op de moderne communicatieve manier van taal verwerven zoals die toegepast wordt op veel basisscholen.

#### Brugklasdocenten zijn niet op de hoogte van wat leerlingen leren in het EIBO

De schuld is niet alleen te leggen bij de methodes: brugklasdocenten zijn vaak niet op de hoogte van wat de leerlingen hebben geleerd in het EIBO waardoor ze ook niet kunnen inspringen op verschillen tussen leerlingen door bijvoorbeeld bepaalde hoofdstukken of

---

<sup>31</sup> Periodieke Peiling van het Onderwijsniveau, een project van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. Doel van het project is om periodiek gegevens te verzamelen over de inhoud en het niveau van het basisonderwijs. In 1991 is het eerste PPON Engels uitgevoerd, in 1996 volgde een tweede peiling. In 2006 is opnieuw een PPON uitgevoerd; de resultaten hiervan zijn op dit moment helaas nog niet beschikbaar.

<sup>32</sup> Uitgezonderd basisschoolmethode *Junior* (ThiemeMeulenhoff, 1997/1998), die is afgestemd op methode voor het voortgezet onderwijs *Interface*.

onderwerpen over te slaan, of juist extra aandacht te geven. Bovendien zijn de kerndoelen voor het EIBO vaak niet bekend. 'Nagenoeg alle docenten Engels starten met les één van de methode voor Engels in de brugklas en zij volgen de methode vrij nauwgezet. Dit wijst erop dat docenten Engels in de brugklas hun leerstofaanbod nagenoeg niet aanpassen aan het feit dat Engels in het basisonderwijs is gegeven' (Edelenbos & Suhre, 1993: 525). Dit terwijl er in de thema's en grammaticale aspecten die aan de orde komen in de methodes voor het EIBO een grote uniformiteit te vinden is, wat de kennis van leerlingen tot op zekere hoogte wel vergelijkbaar maakt.<sup>33</sup>

#### Weinig toetsing van beginsituatie

Docenten merken dat er grote verschillen zijn tussen hun leerlingen, maar proberen zelden om de niveaus exact vast te stellen door middel van toetsing. Maar om een duidelijk idee te krijgen van wat leerlingen al weten, om zo te kunnen concluderen hoe het onderwijs zou moeten worden ingericht, is het toetsen van het niveau aan het begin van de brugklas noodzakelijk. In de praktijk gebeurde dit weinig: een onderzoek van Ter Laak (1988, in Edelenbos & Koster, 1990) wees uit dat de meerderheid van de brugklasdocenten wel probeerde de kennis van de brugklasleerlingen te peilen, maar dit gebeurde meestal door middel van een gesprek of door vragen te stellen in de klas. Slechts een kleine hoeveelheid leerkrachten nam een formele toets af.<sup>34</sup>

#### Er wordt weinig ingespeeld op het uiteenlopende beheersingsniveau

Het gevolg van het gebrek aan kennis over wat er wordt gedaan in het EIBO en het weinige gebruik van toetsing aan het begin van de brugklas, leidt vanzelfsprekend tot een gebrek aan differentiatie in de brugklas. Doordat docenten niet goed weten wat leerlingen aan kennis in huis hebben, kunnen ze moeilijk inspringen op achterstanden noch op voorsprongen. Daar kan wel de nuancering aan worden toegevoegd dat niveauverschillen tussen leerlingen in het algemeen niet onbekend zijn bij docenten, doordat brugklassen vaak heterogeen zijn. Het inspelen op verschillen tussen leerlingen speelt dus evengoed een rol.

#### Onderwijskundige en didactische verschillen tussen basis- en voortgezet onderwijs

Tussen het basisonderwijs en het voortgezet onderwijs bestaat een gat in de didactische continuïteit. Het taalonderwijs op de basisschool is gebaseerd op het constructivisme; het leren 'is een proces van actief construeren van kennis en vaardigheden door de leerling' (Ris, 2005). Deze constructivistische visie heeft geleid tot wat vaak wordt genoemd het 'nieuwe leren', een term die verwijst naar het leerproces dat tot duurzame, flexibele, functionele, betekenisvolle, generaliseerbare en toepassingsgerichte kennis leidt. Feitenkennis is niet meer voldoende (Onderwijsinspectie, 2006). Om tot deze kennis te komen, maakt het basisonderwijs gebruik van leermanieren als het samenwerkend leren<sup>35</sup> en het

---

<sup>33</sup> Zowel in Mol (1987) als Oskam (2005) wordt een uitgebreid overzicht gegeven van welke thema's en grammaticale aspecten in welke methodes worden behandeld.

<sup>34</sup> De lezer moet zich realiseren dat deze resultaten voortkomen uit een onderzoek uit 1988. In welke mate de toetsing van brugklasleerlingen ook nu nog te wensen over laat, zal in het onderzoek verder in deze scriptie naar voren komen.

<sup>35</sup> Leren door samen te werken met medeleerlingen.

competentiegericht leren<sup>36</sup>. De leerkracht heeft niet langer de rol van kennisoverdrager, maar van leermanager; de leerder treedt op als werker, terwijl de leerkracht als manager zorgt dat het werk zo efficiënt mogelijk wordt gedaan. Om zelfs deze managementfuncties te kunnen overlaten aan de leerling, is ook het 'leren leren' een bekend begrip geworden: het creëren van bewustzijn over wat men aan het doen is. Zelfreflectie speelt daarin een belangrijke rol (Westhoff, 1993).

In het voortgezet onderwijs daarentegen wordt uitgegaan van het idee dat de taak van de leerkracht is om leerlingen te begeleiden bij het verwerven van kennis en vaardigheden, waarmee de leerling weer nieuwe kennis kan construeren. Dat betekent dat de leerkracht veel aan het woord is, en dat de leerling een passieve rol speelt in het taalonderwijs. Een leerkracht met deze visie hoeft niet noodzakelijk ook een minder goede leerkracht te zijn: '[e]en goede leraar die met enthousiasme lesgeeft, doet meer dan alleen overdragen van theoretische kennis. Hij zoekt in zijn lessen ook naar aansluiting bij de belevingswereld van de leerlingen en de maatschappelijke context' (Ris, 2005). Ook in deze manier van onderwijs kan ruimte voor eigen inbreng van de leerlingen worden vrijgemaakt.

Een onderwijskundig aspect in de gebrekkige didactische continuïteit is dat in de brugklas vaak alleen maar schriftelijk wordt getoetst, terwijl spellen en schrijven in het basisonderwijs nog nauwelijks aan de orde zijn geweest. Hoe kan dan een nog correct beeld worden verkregen van het taalbeheersingsniveau van de leerlingen?

Bovenstaande oorzaken vinden hun oorsprong in het voortgezet onderwijs. Er zijn echter ook oorzaken waarvoor het basisonderwijs de verantwoording draagt:

#### Leerkrachten moffelen het vak weg

Engels is het 'onderschoven kindje' van het basisonderwijs: leerkrachten vinden het vak niet leuk en moffelen het vaak weg. Ook omdat het maar zo'n klein deel van het curriculum inneemt, wordt het gemakkelijk overgeslagen.

Bij de invoering van het EIBO zijn stemmen opgegaan om het Engels te laten geven door vakleerkrachten. Het ministerie was (en is) echter van mening dat leerkrachten breed geschoold dienen te zijn en ook in staat moeten zijn de vakken te geven die voorheen door vakleerkrachten werden gegeven. In 1984 begon daarom een massale nascholingscursus om leerkrachten klaar te stomen voor het onderwijzen van Engels in de bovenbouw. Deze nascholing had echter geen verplicht karakter: vanaf 1985 werden alle leerkrachten bevoegd verklaard om Engels te geven. Dit zorgde ervoor dat veel leerkrachten te weinig geschoold waren om de mondelinge vaardigheden die centraal staan in het taalonderwijs, te kunnen overbrengen. De bekwaamheid van leerkrachten varieert daardoor sterk. Niet alleen wat betreft capaciteiten, maar ook op het gebied van motivatie. Een leerkracht die de stof zelf niet goed beheerst, kan de stof ook niet enthousiast overbrengen aan een ander. 'Die leerkrachten die onzeker zijn over eigen uitspraak en spreekvaardigheid hebben de neiging het vak als een sluitpost te zien op een toch al overladen programma' (Oskam, 2005: 25). Door de verschillen tussen leerkrachten wordt vaak niet vastgehouden aan het aantal uren dat het EIBO voorschrijft en ontstaan ver-

---

<sup>36</sup> In plaats van te denken in termen van 'kennis' wordt hierbij gedacht in termen van 'competenties'. De onderwezen kennis en vaardigheden worden hierbij niet in isolatie gebracht, maar zoveel mogelijk in relatie tot de praktijk.

schillen tussen uiteindelijk behaalde taalvaardigheidsniveaus van leerlingen van verschillende scholen.

Er ontstaat op deze manier een vicieuze cirkel: leerkrachten vinden het vak niet belangrijk genoeg en besteden er niet de nodige tijd aan, wat tot gevolg heeft dat kerndoelen niet worden gehaald, waardoor docenten uit het voortgezet onderwijs de effecten van EIBO te gering achten om rekening mee te houden, waardoor het vak weer een lagere prioriteit krijgt in het basisonderwijs en leerkrachten het vak meer wegwuiven.

#### Engelse taalvaardigheid sneeuwt onder op de PABO's

Sinds 1986 is Engels ook een verplicht vak op de PABO. Echter is het Engels ook hier een onderbelicht onderdeel in het programma. Er wordt veel te weinig aandacht aan het vak besteed, en de aandacht die er voor is, wordt besteed aan de didactiek en niet aan taalvaardigheid. Intussen roepen klagende stemmen vanuit het voortgezet onderwijs dat de communicatievaardigheden van leerkrachten te wensen overlaat.

In 1995 is een verruiming ingevoerd op het gebied van bevoegdheid: scholen mogen nu ook een vakleerkracht aanstellen om Engels te geven. Er zijn echter goede redenen om dit te laten. Ten eerste is de groepsleerkracht bekend met de leerlingen waardoor differentiatie makkelijker mogelijk is dan voor een docent die de leerlingen maar af en toe meemaakt. Ten tweede is een vakleerkracht vaak afkomstig uit het voortgezet onderwijs, waardoor meer aandacht dan nodig uit zou kunnen gaan naar correctheid in plaats van naar het communicatieve aspect. Tenslotte is een groepsleerkracht, beter dan een vakleerkracht, in staat om het Engels te onderwijzen in de context van andere vakken.

Het blijft dus belangrijk dat PABO's hun studenten ook opleiden tot goede gebruikers van het Engels, waaronder ook de beheersing van het *Classroom English*, opdat toekomstige leerkrachten in staat zijn goed taalonderwijs te geven, om het voortgezet onderwijs weer van brugklasleerlingen met een solide basis in het Engels te voorzien.

Het rendement van het EIBO is, naast de bestede lestijd, immers in grote mate afhankelijk gebleken van het enthousiasme van de leerkracht, waaraan weer de mate van vertrouwen in eigen competentie ten grondslag ligt. De zorg voor een goede taalvaardigheid bij PABO-studenten vormt dus de kern van een goed eindresultaat bij leerlingen.

#### De uitvoering van het EIBO wordt niet genoeg gecontroleerd

Hoewel voor de lestijd in het basisonderwijs een richtlijn bestaat van 80-100 uur EIBO in groep 7 en 8, komen de meeste scholen uit op 30 tot 50 uur in totaal, wat gelijk staat aan minder dan een kwartier tot twintig minuten per week gedurende twee jaar. Omdat dit slechts een richtlijn is, volgen er geen sancties wanneer het aanbevolen aantal uren niet wordt gehaald. Ook controleert de Onderwijsinspectie niet of het Engels wel wordt gegeven en of de kerndoelen worden gehaald.

Omdat op veel zwarte scholen het idee bestaat dat het niet verstandig is om naast Nederlands ook Engels aan te bieden, wordt aan het Engels vaak voorbijgegaan. 'Dat de huidige gang van zaken vervolgens resulteert in problemen voor deze leerlingen met de aansluiting voor Engels met het voortgezet onderwijs is duidelijk: naast mogelijke problemen met de beheersing van het Nederlands beginnen ze met een achterstand in nog een kernvak in de onderbouw' (Bodde-Alderlieste, 2005: 6).

Het moge duidelijk zijn dat het gebrek aan controle op het Engels in het basisonderwijs opnieuw een van de oorzaken vormt van de verschillen tussen leerlingen in de brugklas.



### Engels wordt niet getoetst in de CITO-toets

Aan het eind van de basisschool vindt geen toetsing plaats van de taalvaardigheid zoals dat met andere vakken gebeurt: Engels is geen onderdeel van de CITO-toets.<sup>37</sup> Wel zijn er andere organisaties, zoals het *Anglia Netwerk*, die toetsen aanbieden op veel verschillende niveaus, die ook gebruikt zouden kunnen worden gebruikt in het basisonderwijs.

Er zijn echter ook een aantal nadelen aan het toetsen van de taalvaardigheid Engels. De vraag is bijvoorbeeld of het wenselijk is het Engels op te nemen in een officiële toets. In tegenstelling tot wat de oorspronkelijke bedoelingen waren bij het vak, zou het daarmee te prestatiegericht kunnen worden. Bovendien wordt in het EIBO voornamelijk gefocust op communicatieve vaardigheden, wat schriftelijke toetsing niet alleen lastig maar ook onbetrouwbaar maakt.

Het feit dat de Engelse taalvaardigheid niet wordt getoetst met een algemeen erkend toetsmiddel als de CITO-standaard heeft tot gevolg dat leerlingen aan het eind van de basisschool geen niveau krijgen toegekend dat voor elke brugklasdocent betekenisvol is. Brugklasdocenten zijn daardoor gedwongen zelf een test af te nemen om het niveau van elke leerling vast te kunnen stellen. Zoals we eerder hebben gezien, wordt hierin vaak verzaakt.

### Weinig contact tussen basis- en voortgezet onderwijs

Tussen basisscholen en scholen voor voortgezet onderwijs is er redelijk contact op het gebied van prestaties van uitstromende leerlingen. De aansluitingsproblematiek in termen van continuïteit van leerstof, didactiek en pedagogisch klimaat komt daarentegen veel minder aan de orde tijdens zulke overleggen. Ook zijn er in principe geen afspraken gemaakt over de vormgeving van het Engels in het basisonderwijs. Toch zouden leerkrachten van groep 8 moeten communiceren met brugklasdocenten, en vice versa, om de aansluiting te verbeteren. Zolang de twee schooltypen niet van elkaar weten waar ze zich precies mee bezighouden, blijft de aansluiting haperen.

## **3.2 Leren en verwerven: andere invloeden**

Het taalonderwijs is gebaseerd op taalverwervingsprocessen. De processen voor het leren van een vreemde taal verschillen tussen kinderen van verschillende leeftijden, en tussen kinderen en volwassenen. Wanneer op een ander moment begonnen wordt met het leren van een taal, vergt dat daarom ook een andere aanpak. Een logisch gevolg daarvan is dan ook dat leerlingen uit het traject komen met verschillende resultaten. De verklaringen voor de problematiek van de aansluiting tussen EIBO en EIVO zijn niet alleen praktisch van aard (zie sectie 3.1), maar ook met een taalkundige benadering kan een en ander worden verklaard.

Wanneer vroeg wordt begonnen met het vreemdetaalproces, zoals in het VVTO, is er sprake van taal*verwerving*. Het proces verloopt soepel en moeiteloos. Omdat in het EIBO wordt begonnen op latere leeftijd, is het leerproces een proces van bewust leren van vormen en regels. Er is hier om deze reden dan ook geen sprake meer van taalverwer-

---

<sup>37</sup> Er is inmiddels door het CITO wel een toets ontwikkeld om de taalvaardigheid van leerlingen aan het eind van groep 7 te kunnen meten: de *me21*-toets. Deze toets heeft betrekking op de luistervaardigheid, de leesvaardigheid, en de (auditieve en schriftelijke) woordenschat.

ving maar van taal/eren (Krashen et al., 1982; Housen & Pierrard, 2005; Lightbown & Spada, 2006).

Krashen, Scarcella en Long (1982) concluderen dat er drie generalisaties te maken zijn van de relatie tussen het startmoment waarop wordt begonnen met het leren van de tweede taal, de snelheid waarmee de taal verworven wordt en de hoogte van het eindniveau dat wordt behaald: (1) volwassenen leren een tweede taal sneller door de vroege stadia van de syntactische en morfologische ontwikkeling (wanneer bestede tijd en input gelijk zijn), (2) oudere kinderen leren taal sneller dan jongere kinderen (in de vroege stadia van de syntactische en morfologische ontwikkeling, wanneer bestede tijd en input gelijk zijn), en (3) taalleerders die beginnen met het leren van een tweede taal op vroege leeftijd behalen over het algemeen een hoger eindniveau dan taalleerders die op late leeftijd beginnen. Met andere woorden, volwassenen en oudere kinderen hebben een snellere start dan jonge kinderen, dus hoe ouder, hoe sneller de taal in eerste instantie wordt verworven, maar jonge tweedetaalleerders behalen een hoger eindniveau, dus hoe jonger, hoe beter het eindresultaat zal zijn.

Wat betekent dit voor de vormen van taalonderwijs die in voorafgaande hoofdstukken zijn genoemd, het EIBO en het VVTO? In het EIBO beginnen de leerlingen met het Engels als vreemde taal op hun tiende jaar. Ze maken dus een snelle start, maar zullen zelden een optimaal eindresultaat behalen. In het VVTO, waar het taalleren wordt gestart op vierjarige leeftijd, zal het eindniveau in principe wel het *native level* bereiken. Wat zijn de oorzaken hiervan?

Het mag duidelijk zijn dat de ene mens sneller taal leert dan de andere. Zelfs in eerste-taalverwerving zijn er grote individuele verschillen. Ondanks dat transformeert wel elk gezond kind in een vloeiend moedertaalgebruiker, terwijl dat voor vreemdetaalverwerving niet noodzakelijk het geval is. Het is vele malen geobserveerd dat, in dezelfde klas, leerlingen sterk uiteen kunnen lopen qua tempo en niveau. Waar ligt dat nu precies aan?

*'Bij tweede-taalverwervers zijn er veel grotere verschillen [dan bij eerste taalverwerving] tussen relatief hoog- en laag-taalvaardigen. Die verschillen worden bepaald door allerlei factoren. Aangezien eerste-taalverwervers minder variatie vertonen, en er in principe geen beperkingen zijn in de hersenen om meer dan één taal vloeiend te spreken, moeten die factoren wel samenhangen met de omstandigheden waarin de tweede-taalverwerving plaatsvindt.'* (Gillis & Schaerlaekens, 2000: 372)

Uit het genoemde onderscheid tussen verschillende leerders, dat is gebaseerd op de leeftijd waarop het kind voor het eerst in contact komt met de vreemde taal, kan worden afgeleid dat 'leeftijd' een factor moet zijn in het bereiken van een hoog taalvaardigheidsniveau. Niet alleen leeftijd, maar ook factoren op het gebied van persoonlijkheid en omgeving spelen een rol. Zoals in de komende paragrafen zal blijken, zijn vooral voor late vreemdetaalleerders meerdere factoren van belang voor het behalen van een optimaal taalniveau.

De factoren zijn te verdelen in twee categorieën (Gillis & Schaerlaekens, 2000):

- Persoonlijke kenmerken  
*leeftijd*  
*intelligentie*  
*persoonlijkheid en leerstijl*  
*sociaal-culturele oriëntatie en motivatie*
- Omgevingskenmerken  
*taalcontact en taalaanbod*  
*instructie*

De afzonderlijke factoren zullen elk nader worden toegelicht. Op welke manier is de factor bepalend? En in welke mate is de factor van invloed op het uiteindelijke succes van het taalleerproces? Hier komen alleen die persoonlijke kenmerken aan bod waarvan ik vermoed dat ze van invloed zouden kunnen zijn op het taalleerproces van leerlingen in het EIBO, dan wel het VVTO, dan wel wanneer het een factor kan zijn in de verschillen tussen de taalleerprocessen waar het VVTO en het EIBO toe leiden.

#### Leeftijd waarop het taalleerproces begint

Zoals gesteld is de leeftijd waarop wordt begonnen met het leren van een vreemde taal een belangrijke bepalende factor voor het uiteindelijke niveau dat de leerder uiteindelijk bereikt.

*'The "window of opportunity" for easy language learning slowly closes as your child approaches twelve - just about the age when most schools first introduce language instruction.'*

Dit citaat uit een advertentie voor Muzzy<sup>38</sup> verwijst naar de *Critical Period Hypothesis*: de hypothese die gaat over het bestaan van een kritieke periode in het vermogen om een taal vloeiend te leren spreken. Deze periode zou lopen van geboorte tot rond het zevende levensjaar, dan wel de puberteit.<sup>39</sup> De hypothese voorspelt dat tweedetaalverwerving relatief snel, succesvol en kwalitatief gelijk is aan eerstetaalverwerving, mits het proces vóór de puberteit plaatsvindt (Krashen et al., 1982).

Als bewijs voor het bestaan van een kritische periode wordt vaak het voorbeeld van Genie genoemd, een meisje uit Californië dat door omstandigheden nooit in contact kwam met taal. Toen het meisje eenmaal werd bevrijd uit haar isolement was het 13 jaar. Ondanks verwoede hulppogingen van omstanders om Genie taal te leren is het haar nooit gelukt een volwaardig spreker van het Engels te worden. Na vijf jaar van Engelse input was haar taalgebruik niet te vergelijken met het taalgebruik van een vijfjarig kind. Er was een groter verschil tussen de receptieve en productieve vaardigheden dan normaal, ze

---

<sup>38</sup> *Muzzy* is een taalprogramma voor jonge kinderen dat wordt aangeboden door de BBC. Het bestaat uit een cursus via DVD en is beschikbaar voor de talen Frans, Spaans, Duits, Italiaans en Engels. Zie ook de website: <http://www.early-advantage.com>.

<sup>39</sup> Over de bovengrens van de kritieke periode bestaat veel onenigheid. Er bestaan dan ook verschillende versies van de Critical Period Hypothesis. Zie bijvoorbeeld Krashen, Scarcella en Long (1982) of Bongaerts, Plancken en Schils (1993) voor een overzicht.

maakte inconsistent gebruik van grammaticale vormen en ze overgeneraliseerde idiomatisch taalgebruik (Lightbown & Spada, 2006).

Dit voorbeeld ondersteunt een kritische periode voor eerste taalverwerving. Maar hoe zit het met een tweede taal? Een ieder die op latere leeftijd een taal te leren kreeg weet dat het niet makkelijk is, maar is het onhaalbaar om een (*near-*)*native level* in de tweede taal te bereiken op een latere leeftijd?

Een aspect dat snel opvalt wanneer een vreemdetaallearder begint te spreken is de uitspraak. Leerders die een taal op latere leeftijd hebben geleerd komen zelden van hun accent af. Voor een leerder die pas na de puberteit in aanraking komt met een vreemde taal is een accent vaak onoverkomelijk, terwijl een kind dat al vroeg in contact komt met een taal niet eens een licht accent zal verwerven. Op het gebied van uitspraak lijkt het dus uitermate moeilijk om een hoog niveau te bereiken als niet vroeg genoeg is gestart (Piske, MacKay & Flege, 2001). Maar hoe komt dat eigenlijk? Anders gezegd, hoe kan de kritische periode worden verklaard?

Lenneberg (1967, in Bongaerts, Planken & Schils, 1993), wiens naam onlosmakelijk is verbonden met de hypothese van het bestaan van een kritische periode in het leren van een vreemde taal, voerde met name neurologische argumenten aan voor de verschillen in succes tussen kinderen en volwassenen. Tijdens de kritische periode, stelde hij, is er sprake van een toenemende cerebrale lateralisatie van de taalfunctie. Dat houdt in dat de taalfunctie zich op een bepaalde plaats in de hersenen, in veel gevallen is dat in de linkerhemisfeer, 'specialiseert'. Dit proces van lateralisatie gaat gepaard met een sterke vermindering van de plasticiteit van de hersenen. Zonder deze plasticiteit is taalleren niet goed mogelijk. Het gevolg van dit alles is dat het na de puberteit niet meer mogelijk is om een vreemde taal te leren via een 'natuurlijk' taalverwervingsproces, maar dat een vreemde taal slechts nog kan worden geleerd via een bewust en moeizaam traject (Newport, 1990; Bongaerts et al., 1993).

De stellingname dat er een abrupt eind komt aan het menselijk vermogen om een taal te kunnen leren, zoals voorgesteld is door Lenneberg, is een te sterke uitspraak gebleken, maar dat het niet oneindig mogelijk is om een vloeiende taalgebruiker te worden van welke taal dan ook, is zeker. Ook in recent onderzoek lopen echter meningen echter nog uiteen. Sommigen zijn van mening dat het vermogen om een taal te kunnen leren vanaf het zevende levensjaar afneemt, terwijl anderen beweren dat het bereiken van een *native level* in de vreemde taal nog steeds mogelijk is tot aan de puberteit (Sebastián-Gallés, 2005).

Het eerdergenoemde taaldomein 'uitspraak' lijkt een extra problematisch domein te zijn voor een late vreemdetaallearder. Alsof de uitspraakvaardigheid nóg vroeger moet worden verworven dan andere taalvaardigheden om perfect te zijn. Seliger (1978, in Bongaerts et al., 1993: 3) constateerde hetzelfde en stelde voor om de hypothese van Lenneberg te vervangen door een 'multiple critical periods hypothesis':

*'Because localisation does not take place at once, but affects different aspects of language at different points of life, one would expect a different timetable to evolve in terms of different language abilities. That is, there would be many critical periods successive and perhaps overlapping, lasting probably throughout one's lifetime, each closing off different acquisition abilities.'*

Hiermee suggereert Seliger dat de uitspraakvaardigheid een vaardigheid is die berust in een vermogen dat als eerste verloren gaat. Anders gezegd: de kritische periode voor het

leren van de uitspraak van een vreemde taal eindigt het vroegst. Bevestigende onderzoeksresultaten concluderen dat wanneer vóór de leeftijd van 12 à 13 jaar begonnen wordt met het leren van een vreemde taal geen garantie bestaat voor een perfecte uitspraak, maar dat een goede garantie alleen geboden kan worden tot een leeftijd van 5 à 6 jaar. Hierna nemen de kansen op een goede uitspraakvaardigheid geleidelijk aan af. Samengevat kunnen we zeggen dat onderzoekers aannemen dat er één kritische periode bestaat voor het leren van een vreemde taal (Lenneberg), dan wel meerdere kritische perioden voor de verschillende aspecten van de vreemde taal (Seliger). Echter bestaat er naast deze twee nog de opvatting dat er geen kritieke periode bestaat, behalve voor de verwerving van perfecte uitspraakvaardigheid en intonatie, omdat (Scovel, 1988, in Bongaerts et al., 1993: 3):

*'[P]honological production is the only aspect of language performance that has a neuromuscular basis.'*

Andere taaldomeinen, zoals het verwerven van morfologische en syntactische processen of semantische relaties, zouden fundamenteel andere processen zijn die niet kunnen worden gerelateerd aan lateralisatie.

Wat kunnen we hieruit concluderen? Als de kritische periode voor een perfecte uitspraak maar tot de leeftijd van een jaar of 6 loopt, moet vroeg worden begonnen met het aanbieden van het Engels als vreemde taal. Dat is echter alleen noodzakelijk wanneer men ook belang hecht aan een goede uitspraakvaardigheid. Ik kan me zo voorstellen dat het wenselijk is om leerlingen op te leiden tot goed verstaanbare taalgebruikers, waaronder ook de eis valt dat de uitspraak niet te wensen overlaat, maar een perfecte uitspraak is geen *must*. Een accent hoeft verstaanbaarheid immers lang niet altijd in de weg te staan. Dit overzicht laat zien dat het belangrijk is een kind vroeg met de vreemde taal te confronteren om een perfect resultaat te bereiken. Jonge kinderen leren een vreemde taal zonder veel inspanning in een vlot tempo, en hebben nog de kans om een *native level* te bereiken. Toch biedt het geen garantie. Bovendien betekent beginnen met het leren van een vreemde taal op een latere leeftijd niet noodzakelijk dat het een onmogelijke missie is. Onderzoeken waarin kinderen worden vergeleken met volwassenen wijzen zelfs uit dat latere leerders sneller zijn in het verwerven van morfologie, syntaxis, en luistervaardigheden (Krashen et al., 1982). Late leerders zijn dus niet alleen maar in het nadeel. Bovendien is het bereiken van een hoog taalvaardigheidsniveau niet alleen afhankelijk van leeftijd, maar zijn er meer factoren die het eindstadium meebepalen.

### Intelligentie

Hoewel het in principe voor ieder mens, slim of minder slim, mogelijk is om taal te verwerven, en ook zwakbegaafden een tweede taal kunnen leren, is er wel een verband tussen intelligentie en (tweede)taalverwerving. Intelligentie is echter voornamelijk een factor in onderwijssituaties; in alledaagse situaties is immers met weinig verschillende woorden en uitdrukkingen al een gesprek te voeren.

Intelligentie is vooral gerelateerd aan het taalleerproces in het expliciet taalonderwijs, waarbij taken cognitief gecompliceerd zijn en waarbij er weinig ondersteuning door de context is. Intelligentie is weer minder van invloed wanneer het onderwijs zich focust op communicatie en interactie (Gillis & Schaerlaekens, 2000; Lightbown & Spada, 2006). Met name in het VVTO is dat laatste het geval. Dat betekent dat intelligentie niet tot nauwe-

lijks een rol zou moeten spelen. Ook kinderen met een lager IQ zouden daardoor een hoog eindniveau moeten kunnen behalen.

In het EIBO is intelligentie al meer een factor, maar de grootste rol van intelligentie is weggelegd voor het EIVO, waarin instructie over het algemeen meer vormgericht dan communicatiegericht is.

### Persoonlijkheid en leerstijl

Een ieder heeft zijn eigen karaktereigenschappen. Dat maakt elke vreemdetaleerder anders. Deze verschillen in persoonlijkheid vormen een factor in de taalverwerving. Er zijn meerdere eigenschappen te noemen die kunnen bijdragen aan een betere taalbeheersing. De *willingness to communicate* bijvoorbeeld. Iemand die graag wil communiceren, zal de taal sneller oppikken dan iemand die zich liever afzijdig houdt. Dit hangt echter samen met angst om de taal te spreken. Stress, nervositeit en de bezorgdheid om zich niet in de taal te kunnen redden zijn contextafhankelijke factoren die de voortgang van het taalleerproces kunnen bemoeilijken, want 'because anxious students are focused on both the task at hand and their reactions to it [...] [they] will not learn as quickly as relaxed students' (MacIntyre, 1995, in Lightbown & Spada, 2006: 61). Zelfvertrouwen hangt hier ook mee samen.

Leerlingen kunnen ook verschillen in de manier waarop ze leren. Sommigen leren volgens een analytische benadering, en proberen eerst achter de regels te komen voordat ze iets zeggen, terwijl anderen leren volgens de holistische benadering en meteen beginnen met communiceren, hoe gebrekkig ook (Gillis & Schaerlaekens, 2000).

De invloed van factoren als persoonlijkheid en aanleg is niet gemakkelijk vast te stellen. In wetenschappelijk onderzoek is de rol van deze aspecten daarom ook niet altijd eenduidig.

Wat is de rol van deze factoren binnen het onderwijs? Omdat methodes die worden gebruikt in het EIBO en de manier van leren in het VVTO vaak communicatief zijn, is het belangrijk een veilige omgeving te creëren waarin leerlingen zich vrij voelen om te praten. Hoewel kinderen vrijer zijn en zich minder opgelaten voelen om te praten in de vreemde taal dan volwassenen, is het ook voor kinderen van belang te zorgen voor een luchtige sfeer in de klas, waarin fouten maken mag. Verder ligt het voor de hand dat het traditionele vreemdetalenonderwijs eerder aan zal slaan bij een leerling met een analytische leerstijl, terwijl een communicatief gerichte aanpak meer bij een holistische taalverwerper past.

### Sociaal-culturele oriëntatie en motivatie

Het lijkt voor de hand te liggen dat een positieve sociaal-culturele oriëntatie tegenover de taalgemeenschap van de vreemde taal, of de wens om in deze taalgemeenschap te integreren, leidt tot een grotere taalvaardigheid in de vreemde taal. Het succes van de taalvaardigheid van kinderen uit etnische minderheidsgroepen hangt hiermee samen: hoe meer oriëntatie op Nederland, hoe beter Nederlands. De oriëntatie op het Nederlands als vreemde taal is echter vaak laag, wat een negatieve invloed heeft op het schoolsucces. Hierbij speelt ook vaak de omgeving een rol; wanneer de omgeving negatief reageert op jouw afkomst, heeft dat invloed op je houding tegenover de gemeenschap van de vreemde taal.

De resultaten van onderzoeken op het gebied van de relatie tussen attitude en vreemdetaalbeheersing zijn echter zwak. Problemen bij dit soort onderzoeken zijn wat 'sociaal-

culturele oriëntatie' eigenlijk inhoudt en hoe deze goed gemeten kan worden (Gillis & Schaerlaekens, 2000; Piske et al., 2001; Lightbown & Spada, 2006).

Ook motivatie is een veel gehoorde factor die van invloed zou zijn op het vreemdetaal-leerproces. Docenten beweren vaak dat gemotiveerde leerlingen meer actief participeren in de les, meer aandacht hebben voor het onderwerp en meer studeren, waardoor ze ook een hogere taalvaardigheid zouden bereiken.

Hierbij is het van belang onderscheid te maken tussen verschillende beweegredenen om een vreemde taal te gaan leren. Er kan onderscheid worden gemaakt tussen *instrumental motivation*; het leren van een vreemde taal omwille van praktische doeleinden, en *integrative motivation*; het leren van een vreemde taal voor persoonlijke groei en culturele verrijking (Lightbown & Spada, 2006; Piske et al., 2001).

Maar ook de relatie tussen deze factor en taalbeheersing is slechts zwak aangetoond door onderzoekers. De resultaten die een relatie aangeven, hoewel zwak, kwamen in onderzoeken voornamelijk naar voren voor volwassen leerders, en in mindere mate voor jonge vreemdetaallearners.

Om leerlingen in ieder geval niet te demotiveren, is het van belang voor een docent in de setting van een klaslokaal om te zorgen voor een aanmoedigende sfeer, interessante lessen die relevant zijn voor de doelgroep, dus aangepast aan leeftijd en vermogen, en duidelijke en haalbare leerdoelen. Daarbij is een breed aanbod aan activiteiten en taken waarbij gebruik kan worden gemaakt van coöperatief leren van groot belang (Gillis & Schaerlaekens, 2000; Lightbown & Spada, 2006).

Naast kenmerken die afhankelijk zijn van de taalleerder, zijn er ook een aantal factoren uit de omgeving die kunnen bepalen hoe (succesvol) het taalleerproces verloopt. De omgevingsfactoren die hier zullen worden besproken zijn het taalcontact en taalaanbod, en de instructie.

#### Taalcontact en taalaanbod

Om een vreemde taal te leren, moet men in contact worden gebracht met die taal. En veel. De mening van Gillis en Schaerlaekens (2000: 377):

*'De omvang van het contact met de tweede taal, en het karakter van dat contact, wordt veelal gezien als de belangrijkste factor in het succes van tweede-taalverwerving. Taalverwerving is immers het resultaat van het proces van interactie tussen leerders en omgeving.'*

Maar simpel taalaanbod is niet genoeg om een taal te leren. Om ervan te leren moet het taalaanbod aangepast zijn aan het niveau van de leerder. Idealiter is de input  $i+1$ ; het niveau van het taalaanbod is dan net iets hoger dan het taalniveau dat de leerder al heeft bereikt (Lightbown & Spada, 2006). Dat kan een spreker doen door minder snel te spreken, kortere zinnen te maken, meer te herhalen en door minder verschillende woorden te gebruiken (Gillis & Schaerlaekens, 2000). Dit leidt tot *begrijpelijk* taalaanbod, een belangrijke voorwaarde voor tweedetaalverwerving. Niet onbelangrijk is daarbij dat het taalaanbod uit correct taalgebruik bestaat.

Verschillen in hoeveelheid taalaanbod dat leerlingen krijgen kan een factor zijn in de verschillen tussen leerlingen in de brugklas. Leerlingen die meer aan Engels hebben gehad op de basisschool, kregen daarmee ook meer taalaanbod. Omdat in het VVTO nog eerder dan in het EIBO wordt begonnen met het aanbieden van Engels, is er in het VVTO ook

meer aanbod. Dit is voor een groot deel bepalend voor de voorsprong die VVTO'ers hebben op leerlingen die alleen het taalaanbod uit het EIBO meekregen.

### Instructie in het taalleerproces

Ook instructie is een factor die van invloed is op het vreemdetaalleerproces. Maar wat is precies de rol van instructie?

Er bestaan verschillende meningen die betrekking hebben op de vraag of instructie het taalleerproces verbetert. Aan het ene eind van het continuüm staat de visie dat gestuurde en ongestuurde taalverwerving fundamenteel verschillen. De meest bekende voorstander van deze mening is Krashen, die stelt dat zonder instructie een taal wordt *verworven*, en dat sturing leidt tot *leren*. Met behulp van instructie worden bepaalde structuren van de tweede taal wel geleerd, maar niet verworven. De kennis leidt niet tot automatische taalproductie; leren levert volgens Krashen bewuste kennis op die alleen beschikbaar is als de leerder kan nadenken over de vorm. Dan treedt de zogenaamde 'monitor' in werking, die de productie controleert en bijstelt. Alleen tweede taalverwerving zonder instructie zal leiden tot het *verwerven* van de taal en daarmee tot automatische taalproductie zonder monitoring (Krashen et al., 1982; Housen & Pierrard, 2005; Lightbown & Spada, 2006).

Aan het andere eind van het continuüm staat de visie dat gestuurde en ongestuurde tweedetaalverwerving dezelfde basisprocessen zijn. Voorstanders van deze visie claimen dat het onmogelijk zou zijn om zich een situatie voor te stellen waarin de fundamentele processen van de tweede taalverwerving afhankelijk zouden zijn van de context waarin de taal wordt geleerd. Alle leerders hebben immers het vermogen om informatie uit de input te halen en kunnen hun eerste taal als basis gebruiken (Appel & Vermeer, 1994; Housen & Pierrard, 2005).

In het Nederlands onderwijs is instructie eigenlijk de enige manier om een vreemde taal te leren, omdat kinderen weinig op een andere manier blootgesteld worden aan de vreemde talen. Zonder instructie is er geen input, en zonder input wordt geen kennis van de vreemde taal verkregen. De vraag die we hier zouden moeten stellen is dus niet *of* instructie bijdraagt aan het taalleerproces, maar: op welke manier en tot op welke hoogte draagt instructie bij?

Afhankelijk van de condities waaronder het leren plaatsvindt en het type input dat de leerder krijgt, leidt instructie tot verschillende soorten kennis.

Instructie kan bijvoorbeeld leiden tot impliciete kennis; kennis die opgedaan wordt door door ongestuurde verwerving. In dit geval is er dus sprake van input die niet gestructureerd werd aangeboden. De kennis die uit deze input werd verworven is dan ook meestal intuïtief en abstract. Het is kennis *van* de taal die onbewust en incidenteel is verworven. De kennis is een soort 'bijproduct' van de inmenging in de cultuur en de omgeving van de doeltaal (Housen & Pierrard, 2005). In het VVTO wordt ingespeeld op het creëren van impliciete kennis; door het Engels te gebruiken als werktal leert een leerling onbewust de structuren en vormen van de vreemde taal.

Expliciete kennis is het tegenovergestelde van impliciete kennis. Het is bewust verworven kennis en het is daardoor in feite kennis *over* taal. Expliciete kennis kan verder onderverdeeld worden in geanalyseerde en metalinguïstische kennis. Geanalyseerde kennis verwijst naar de mate waarin de leerder een mentale representatie van taalkenmerken en regels kan maken. Dit is dus een soort kennis die niet snel kan worden geactiveerd. Het



wordt alleen gebruikt door de leerder als er reflectie plaatsvindt op de eigen productie of als er actieve planning van taal plaatsvindt (monitoring). Onder metalinguïstische kennis wordt kennis van de structuur van de taal verstaan. Als een leerder deze kennis bezit, kan hij of zij in woorden uitdrukken wat hij over de taal weet, bijvoorbeeld hoe de syntactische structuren zijn opgebouwd en hoe de terminologie in elkaar zit om deze elementen te benoemen. Deze vorm van kennis wordt verworven door heel bewust naar taal te kijken. Het vraagt dan ook een hogere mate van bewustzijn dan geanalyseerde kennis.

In het EIVO, en in mindere mate ook het EIBO, wordt ingespeeld op zulke expliciete kennis door te wijzen op grammaticale regels en vormen.

Een andere scheiding tussen twee soorten kennis over de tweede taal is die tussen declaratieve en procedurele kennis. Declaratieve kennis is 'weten dat'. Het is de bewuste kennis van het bestaan van bijvoorbeeld een grammaticaregel. Procedurele kennis is het 'weten hoe'. De hypothese is dat declaratieve kennis kan worden omgezet in procedurele kennis door middel van voldoende oefening. De kennis verandert dan van bewuste kennis over taal naar het automatisch kunnen toepassen van de vaardigheid. Dit 'pad' van declaratieve naar procedurele kennis wordt in het geval van tweede taalverwerving vaak geassocieerd met het soort leren in een klaslokaal, waar een uitleg vaak gevolgd wordt door oefening met die regel om het gebruik in de vingers te krijgen en het toepassen van de regel zoveel mogelijk te automatiseren.

Een belangrijke opmerking hierbij is dat het onderscheid tussen declaratieve en procedurele kennis niet hetzelfde is als het onderscheid impliciete versus expliciete kennis. Impliciete en expliciete kennis zijn beschikbaar in zowel declaratieve als procedurele kennis.

Hoe moet instructie eruitzien om het meest effectief te zijn? Tot welke kennis moet het taalonderwijs leiden? Volgens Krashen (1982, in Appel & Vermeer, 1994) moet de focus in de instructie niet liggen op de uitleg van regels, maar moet het voornamelijk gericht zijn op het geven van adequaat taalaanbod. Hij stelt dat door middel van instructie bepaalde structuren van de taal wel worden geleerd, maar niet verworven; de geleerde structuren kunnen wel worden gebruikt, maar instructie leidt niet tot automatische taalproductie. Automatische taalproductie is, volgens Krashen, namelijk het resultaat van verworven kennis, wat alleen maar kan worden bereikt via begrijpelijk taalaanbod.

Long (1988, in Appel & Vermeer, 1994: 79) daarentegen stelt dat formele instructie juist erg belangrijk is bij het leren van een vreemde taal:

*'Formele T2-instructie heeft positieve effecten op de processen van T2-verwerving, op het tempo waarmee mensen de T2 verwerven, en op het uiteindelijke niveau van T2-vaardigheid. Resultaten met betrekking tot het laatste punt suggereren zelfs dat het misschien onmogelijk is om de vaardigheid van een moedertaalspreker te verwerven zonder instructie.'*

Long benadrukt daarbij wel dat daar waar leerlingen instructie krijgen, zij tegelijkertijd ook taalaanbod ontvangen, en dat niet alle studies wijzen op een positief effect van instructie (Appel & Vermeer, 1994).

Eén conclusie die we hieruit kunnen trekken is dat taalaanbod belangrijk is. Dit is ook wat in het VVTO centraal staat: er wordt vooral gebruik gemaakt van het Engels als werktaal.

Niet alleen voor jonge leerlingen in het VVTO is dit een goede manier van instructie, maar ook voor oudere leerlingen in het EIBO. De reden dat de methoden gericht zijn op communicatie is dan ook niet voor niets. Taal leren is immers taal gebruiken. Formele instructie moet zoveel mogelijk worden bewaard voor de latere fasen van het taalleerproces, waarin het taalgebruik wordt verfijnd.

### 3.3 Engels als derde taal

Veel leerkrachten hebben twijfels over de geschiktheid van het VVTO voor kinderen uit etnische minderheidsgroepen. Allochtone kinderen in het Nederlands onderwijs hebben immers al moeite met het leren van het Nederlands. Leerkrachten zien het Engels als vak op de basisschool voor hen als extra belasting. De tijd die aan Engels zou moeten worden besteed, kan beter worden gebruikt voor het wegwerken van de achterstand van het Nederlands, stellen zij (Oskam, 2005; Bodde-Alderlieste, 2005). Hoe terecht is deze twijfel?

Voor allochtonen is het onderwijs zoals het in Nederland is ingericht in feite *immersion*. Het onderwijs is voor hen immers van jongs af aan in een vreemde taal gegeven: het Nederlands. Hun moedertaal, in de huidige maatschappij vaak Turks of Marokkaans, spreken deze leerlingen alleen thuis. In sectie 2.3.1 werd geconcludeerd dat *immersion* positieve effecten heeft op taallerende leerlingen. Waarom werkt het Nederlands onderwijs dan niet voor allochtone leerlingen?

De meest consequente uitkomst uit onderzoeken op het gebied van de cognitieve gevolgen van tweetaligheid is dat tweetalige kinderen een groter metalinguïstisch bewustzijn hebben dan eentalige kinderen (Diaz, 1985; Appel & Vermeer, 1994; Bialystok, 1999). Door de ervaringen met verschillende talen is een tweetalige leerling zich meer bewust van de willekeurige relatie tussen woord en concept, en worden denkpatronen gekenmerkt door 'bereidwilligheid tot structureren en reorganiseren' (Meijers & Sanders, 1987). Bovendien zijn er aanwijzingen dat 'knowing two languages and perspectives gives bilingual children a more diversified and flexible basis for cognition than their monolingual peers have (Latham, 1998: 79). De meertaligheid van allochtone leerlingen zou hen dus ook kunnen helpen. Zo gezien dus geen reden om allochtone leerlingen niet aan het EIBO te laten beginnen.

Er zijn, aan de andere kant, ook negatieve consequenties te noemen: leerlingen die de beide talen niet volledig leren beheersen kunnen van hun tweetaligheid hinder ondervinden. Tweetaligheid leidt dus niet automatisch tot bevordering van cognitieve vermogens. 'Language abilities vary greatly, and this variance appears to affect how children's bilingualism interacts with their cognitive development' (Latham, 1998: 79). Hierbij is het verschil tussen *additieve* en *subtractieve* tweetaligheid van belang. Additief tweetaligen worden gestimuleerd om beide talen te ontwikkelen, terwijl subtractieve tweetaligen zich alleen focussen op de ontwikkeling van de tweede taal, waardoor de ontwikkeling van de eerste taal achterblijft (Gillis & Schaerlaekens, 2000). In dit laatste geval kan tweetaligheid negatieve gevolgen hebben. Doordat ontwikkeling van de eerste taal niet genoeg wordt gestimuleerd, wordt de taal niet volledig beheerst. Bovendien is de tweede taal vaak opgedrongen. Dit is wat het geval is bij Marokkaans- en Turks-Nederlandse leerlingen; door de hogere status van het Nederlands wordt deze opgedrongen, terwijl de moedertaal door de lage status achterblijft. Dit leidt tot *semilinguïsm*, wat betekent dat

de leerder kennis heeft van twee talen, maar in geen van beide talen een *native level* heeft bereikt.

Verhallen en Schoonen (1993: 345) formuleren dit als volgt:

*One of the main reasons for the low educational achievement of the minority children is the fact that many do not have a sufficient command of the Dutch language. [...] Linguistic research has shown that they are far less proficient in Dutch than their native Dutch classmates, with their most prominent delay at the lexical level. [...] This would not be so serious if their lexical delay diminished during the elementary school period, but research shows that lexical differences between Dutch and immigrant children even increase as the children grow older.'*

Positieve effecten worden dus alleen gevonden 'als de moedertaal van de leerling een sterke en erkende positie heeft, en de onderdompelingstaal wel als belangrijk wordt ervaren, maar geen bedreiging vormt voor de positie van de moedertaal. Als dat wel zo is, werkt *immersion* averechts' (Westhoff, 1993: 144). Onderdompeling heeft dus alleen positieve effecten wanneer de leerling een meerderheidstaal als moedertaal heeft, en dat is in het geval van veel allochtone leerlingen in Nederland niet zo.

Zoals ook Diaz (1985, in Latham, 1998) concludeerde, zijn de cognitieve voordelen van tweetalige kinderen 'usually the result of additive rather than subtractive programs' (Latham: 79). Samengevat kunnen we dus stellen dat tweetaligen die niet vloeiend genoeg zijn in beide talen, niet zoveel voordelen ondervinden van hun tweetaligheid als tweetaligen die beide talen wel goed beheersen.

Cummins (1976, 1979, 1981, in Hamers en Blanc, 1989) heeft getracht deze contrastieve uitkomsten in één model samen te vatten. Hij introduceerde de *threshold of linguistic competence hypothesis*. Deze hypothese impliceert dat een bepaald niveau van taalvaardigheid moet zijn bereikt om negatieve effecten van tweetaligheid te voorkomen, en dat een ander, hoger, niveau moet worden gehaald om een positief effect te verkrijgen.

Diaz (1985: 1376) echter, 'questioned the validity of Cummins's threshold hypothesis and suggested a new, alternative hypothesis, namely, that degree of bilingualism is related to variability in cognitive measures only *before* a certain threshold of proficiency in the second language is attained.'

Wat betekenen deze hypothesen voor de inrichting van het onderwijs? Het is duidelijk dat kinderen geen nadeel ondervinden van tweetaligheid wanneer zij een derde taal gaan leren *mits* het kind vaardig genoeg is in de moedertaal. Sterker nog, onderzoeken hebben uitgewezen dat ze zelfs voordeel kunnen hebben van hun tweetaligheid, doordat ze al ervaring hebben opgedaan met het leren van een vreemde taal. Er is dus geen reden om het Engels niet aan te bieden aan allochtone kinderen en de veelvoorkomende 'oplossing' voor de achterstand in de Nederlandse taalvaardigheid, het besteden van de Engelse lestijd aan het inhalen van Nederlands, is daarmee niet erg verstandig. Het is belangrijk leerlingen in het EIVO niet opnieuw te confronteren met een taalachterstand.

De beginsituatie zal voor allochtonen en autochtone leerlingen grofweg hetzelfde zijn bij aanvang van het Engels in het basisonderwijs, mits het Nederlands in de lessen Engels niet te veel als uitgangspunt dient. Voor het onderwijs betekent dit dat allochtone leerlingen goed mee moeten kunnen komen met de Engelse lessen wanneer het Engels boven het Nederlands als instructietaal wordt gebruikt (Oskam, 2005).

Het proces van tweedetaalverwerving is niet helemaal hetzelfde als dat van de verwerving van een derde taal. Zoals eerder is gebleken, zijn er verschillen tussen het tweede- en derdetaalleerproces die betrekking hebben op de beginsituatie van het leerproces. Omdat een allochtone leerling in het Nederlands onderwijs al een tweede taal heeft geleerd, heeft deze een bron van kennis ontwikkeld 'die niet specifiek is voor een taal, maar die algemene kennis bevat over taal en taal leren. Hiermee hebben ze bij het leren van een derde taal een voorsprong op tweedetaalleerders' (Europees Platform, 2007: 89). Er zijn echter ook verschillen die betrekking hebben op de context waarbinnen het taal-leerproces plaatsvindt. Omdat bij derdetaalverwerving meer variabelen een rol spelen, wordt het moeilijker om de invloeden precies te duiden. De leeromgeving is bijvoorbeeld een variabele; bij derdetaalverwerving is er veel diversiteit in de leeromgeving. Marokkaanse leerlingen in Nederland bijvoorbeeld, leren het Marokkaans thuis, het Nederlands in de omgeving en het Engels als vak op school. Tweetaligheid daarentegen ontwikkelt zich in de in sectie 2.5.2 besproken successieve of simultane situaties.

Ook de eerste en tweede taal zijn een variabele in het derdetaalleerproces. 'Verwantschap tussen een nieuwe taal en een reeds eerder geleerde taal maakt het gemakkelijker om de nieuwe taal te verwerven' (Europees Platform, 2007: 89). Het is bijvoorbeeld voor een moedertaalspreker van het Nederlands relatief gemakkelijk om Japans te leren als hij al bekend is met het Koreaans.

Voor het onderwijs betekent dit dat de leerkracht rekening moet houden met het feit dat bijvoorbeeld het Turks een minder sterke verwantschap heeft met het Engels dan het Nederlands.<sup>40</sup> Dat betekent dat de stap naar het Engels voor een Turkse leerling een veel grotere is dan de stap naar Engels voor een Nederlandse leerling.

*'De leerkracht kan deze wetenschap [dat de ene taal meer verwantschap met een bepaalde vreemde taal zal vertonen dan een andere taal] nuttig gebruiken bij de instructie in het Engels, vooral in de hogere groepen, wanneer de kinderen het vermogen hebben ontwikkeld om te praten over de structuur van een taal. Door kinderen te wijzen op de verschillen en overeenkomsten tussen talen, wordt hun kennis van talen, maar ook hun kennis over talen (hun metalinguïstische kennis) versterkt, kennis die ze weer inzetten bij het leren van nieuwe talen.'* (Europees Platform, 2007: 91)<sup>41</sup>

<sup>40</sup> Het Nederlands en Engels zijn Indo-Europese talen, het Turks is een Altaïsche taal.

<sup>41</sup> Verwantschap tussen talen uit zich op verschillende niveaus en domeinen: zinsbouw, woorden, en syntactische constructies. Twee voorbeelden waar een leerkracht een drietalige leerling goed op kan wijzen (Europees Platform, 2007: 90):

1. Woorden
 

Turks:	<i>elma</i>
Nederlands:	<i>de appel</i>
Engels:	<i>the apple</i>
  
2. Zinsbouw
 

Turks:	<i>Ağaçta kedi vor.</i> [De-boom-in kat er-is]
Nederlands:	<i>De kat zit in de boom.</i>
Engels:	<i>The cat is in the tree.</i>

Samengevat kunnen we zeggen dat verwantschap tussen talen nadelen met zich meebrengt wanneer de moedertaal (en afhankelijk van de mate van beheersing ook de tweede taal) tot een erg uiteenlopende taalfamilie<sup>42</sup> behoren. De verwantschap tussen talen kan daarentegen ook voor voordelen zorgen. Hoe minder de geleerde en te leren talen namelijk op elkaar lijken, hoe kleiner de kans op *transfer* of *interferentie* is; de directe invloed van de eerder geleerde ta(a)l(en) op de daarna geleerde taal (Odlin, 1995; Lightbown & Spada, 2006). Voor het onderwijs betekent dit dat de leerkracht rekening moet houden met transfer uit een andere taal dan het Nederlands. Omdat methoden vaak alleen rekening houden met de transfer van autochtone leerlingen en niet van allochtone leerlingen, is het raadzaam interferentielijsten<sup>43</sup> te gebruiken (Oskam, 2005).

### 3.4 Dyslexie

Zo'n 3 tot 4% van alle leerlingen heeft dyslexie. Een probleem dat zich begint te uiten in groep 3, waarin wordt begonnen met het leren lezen en schrijven. Dyslexie is niet alleen een probleem bij het Nederlands, ook het Engels is voor dyslectische leerlingen een moeilijk vak. De Engelse taal kent veel onregelmatigheden in het spellingsysteem. De *a* die wordt uitgesproken als *e* bijvoorbeeld, en de *e* als *i* en de *i* weer als *ai*. Verschijnselen als deze maken het voor dyslectici extra zwaar om in het Engels te leren spellen en lezen.

Wat is dyslexie precies? Een bekende definitie is dat dyslexie is een stoornis die wordt gekenmerkt door problemen in de automatisering van de woordidentificatie (het herkennen van letters en woorden), en schriftbeeldvorming (het kunnen omzetten van gesproken woorden in letters en woorden) (Europees Platform, 2007).

Normaal gesproken volgt het leren lezen en spellen een bepaald proces. Het technisch lezen begint met het in verband brengen van tekens en klanken met betekenissen. Eerst worden de letters visueel waargenomen. Op grond van de uiterlijke kenmerken van letters worden, al dan niet na omzetting van letters in klanken, de woorden herkend (Thomassen, Noordman & Fling, 1991).

Om te kunnen lezen is in eerste instantie dus kennis nodig op verschillende gebieden:

- de karakteristieke kenmerken van letters;
- kennis over grafeem-foneem-overeenkomsten;
- orthografische kennis<sup>44</sup>; en
- kennis over de vorm en de samenstelling van woorden uit morfemen.

Na verloop van tijd heeft een leerling zoveel ervaring opgebouwd met het lezen van veelvoorkomende woorden, dat het proces kan worden geautomatiseerd; het woordbeeld is in zijn totaliteit opgeslagen in het geheugen. Dit opslaan van woordbeelden in hun geheel vormt de basis van een goede woordherkenning en leesvaardigheid.

Wat er mis gaat bij dyslectische leerlingen is niet dat ze de bovengenoemde kennisgebieden missen. Het verschil zit in het automatiseringsproces: dyslectische leerlingen slaan veel woorden niet of niet compleet op. Daardoor gaat de koppeling tussen letters en

---

<sup>42</sup> Een groepering van talen die verwant (lijken te) zijn.

<sup>43</sup> Lijsten van mogelijke 'fouten' die (kunnen) worden gemaakt door tussenkomst van de andere taal.

<sup>44</sup> Kennis van spellingregels.

klanken moeizaam, waardoor het lezen, in plaats van te versnellen, nog steeds erg langzaam zal blijven gaan. Dat betekent dat leerlingen met dyslexie woorden, hoe bekend ook, niet direct zullen herkennen bij het lezen, en dat bij het spellen steeds opnieuw moet worden uitgevonden hoe het woord ook alweer geschreven moet worden.<sup>45</sup>

Gevolg is dat een leerling verklankend gaat lezen, wat veel tijd kost en waardoor de betekenis van een tekst vaak niet meer overkomt. Ook kan een leerling gaan raden: op basis van een aantal letters of woorden wordt de rest geraden, bijvoorbeeld op basis van de context (Beech, 1994; Europees Platform, 2007).

In de leesmethoden voor het Nederlands wordt veel aandacht aan dyslectische leerlingen geschonken. Aan letter-klank koppelingen in het Nederlands wordt uitgebreid aandacht besteed. Dit omdat leerlingen de regels in het spellingsysteem niet 'aanvoelen' zoals de gemiddelde leerling. Om de regels toch zoveel mogelijk te laten automatiseren, moeten deze expliciet worden aangeleerd.

Voor het onderwijs en de methodes Engels geldt de uitgebreide aandacht voor het spellingsysteem vreemd genoeg niet (Van Berkel, 2004: 239):

*'The L2 situation contrasts sharply with the intensive training thought to be necessary during spelling acquisition in the native language. Whatever method is chosen in primary schools in English-speaking countries, spelling is learned by instruction. In Dutch course-books for English L2, however, hardly any attention is paid to orthography. It is taken for granted that L2 learners are able to learn English spelling on their own.'*

Dit terwijl het Engelse spellingsysteem over het algemeen erg complex wordt genoemd door de vele inconsistenties. Veel woorden met dezelfde klank hebben een verschillende manier van spellen. Een aantal voorbeelden<sup>46</sup>:

- (6) two, loo, fruit, news, Europe.
- (7) milk, English, busy, biscuit, minute.

Ook het tegenovergestelde is waar; dezelfde lettercombinaties worden vaak verschillend uitgesproken:

- (8) bough, through, dough, enough, cough, bought, borough, hiccough.

Wat de meest geschikte manier is om hiermee om te gaan, is een onderwerp waarover gespeculeerd kan worden. Moeten de afwijkende vormen expliciet worden onderwezen? Of moet het aandachtspunt liggen in de betekenis en de vorm simpelweg worden ingeprent?

Methodes voor Engels in het basisonderwijs gaan vaak uit van het laatste; er wordt weinig aandacht besteed aan de relatie tussen klanken en letters. Dat komt naar voren doordat veel schrijfwijzen tegelijk voorkomen. Woorden worden vaak geselecteerd op betekenis en thema, en niet op schrijfwijze. Maar, zo stelt Van Berkel (2004: 256):

---

<sup>45</sup> Uit het verslag van een lezing van Van Berkel, gehouden op de *Anglia Members' Meeting* in Maarssen, 15 november 2006.

<sup>46</sup> De voorbeelden uit het Engels in deze sectie zijn afkomstig van Paternotte (2005: 24).

*'Would it be advisable to give explicit instruction in the English spelling system to L2 learners? I am not sure that this would be a good idea for all students, but there is evidence that explicit instruction and systematic training are helpful in the case of pupils with learning disabilities.'*

Het wijzen op letter-klankkoppelingen is dus niet noodzakelijk voor de gemiddelde leerling, maar kan voor een dyslectische leerlingen wel veel problemen wegnemen.

#### 4. Maatregelen vanuit Europees besluit: het taalportfolio

*'De recente ontwikkelingen in het taalprogramma van de Raad van Europa moeten instrumenten opleveren waarmee alle professionele taalonderwijzers de individuele meertaligheid kunnen bevorderen. Vooral de Europese Taalportfolio biedt een formule voor het registreren en formeel erkennen van taalverwerving en interculturele ervaringen van de meeste uiteenlopende aard.'*

Raad van Europa, 2001

Zoals in de voorgaande hoofdstukken is geschetst, bestaan er in de huidige maatschappij nogal wat variaties op het reguliere EIBO. Niet alleen wordt er een wisselend aantal uren aan het vak besteed, ook wordt er op een wisselend moment met Engels begonnen. Deze verschillen in onderwijs leveren verschillen tussen leerlingen van verschillende scholen op, doordat het taalvaardigheidsniveau sterk uiteen kan lopen. Om deze verschillen beter in kaart te kunnen brengen, om op deze manier leerlingen beter te kunnen begeleiden in hun taalverwervingsproces, is het *Europees Taalportfolio* ontwikkeld.

Het Europees Taalportfolio is een instrument waarmee de vaardigheden in geleerde talen kunnen worden gedocumenteerd. Niet alleen kan er in aangegeven worden welke talen een leerling kent, maar ook hoe goed de leerling deze talen kent.<sup>47</sup> Het portfolio is een praktisch middel voor de leerling, omdat het hem overzicht geeft in wat hij geleerd heeft en nog moet leren, maar het vervult ook een functie voor de leerkracht, die kan zien hoe ver een leerling is en hoe hij vorderingen maakt. Er zijn in Nederland vijf versies van het taalportfolio gemaakt voor vijf verschillende doelgroepen: één voor de leeftijd van 9 jaar en ouder (voor het basisonderwijs), één voor 12+ (onderbouw voortgezet onderwijs), één voor 15+ (bovenbouw voortgezet onderwijs), één voor het beroepsonderwijs, en één voor migranten die Nederlands als vreemde taal leren.

Het taalportfolio bestaat uit drie delen:

- Een talenpaspoort; een beknopt overzicht van de vaardigheden en ervaringen in elke taal waar de leerling mee in contact is geweest.<sup>48</sup>
- Een taalbiografie; hier geeft de leerling aan welk niveau hij heeft bereikt in de verschillende talen, gebaseerd op een standaard checklist.<sup>49</sup>
- Een taaldossier; waarin werk van de leerling kan worden opgenomen.

Binnen het taalportfolio wordt gewerkt met de taalvaardigheidsniveaus zoals die zijn bepaald in het *Common European Framework of Reference* (Raad van Europa, 2001) dat in 1991 uit een conferentie in Zwitserland voortvloeide. Dit referentiekader beschrijft zes niveaus voor taalvaardigheid. Hiermee zouden niet alleen vergelijkingen tussen leerlingen en scholen in Nederland kunnen worden gemaakt, maar zouden ook vergelijkingen tussen verschillende landen mogelijk worden gemaakt waarmee ook de samenwerking tussen allerlei Europese onderwijsinstututen zou worden gestimuleerd. Het systeem van

---

<sup>47</sup> <http://www.europeestaalportfolio.nl>

<sup>48</sup> Een format voor het talenpaspoort is te downloaden via <http://europass.cedefop.europa.eu>

<sup>49</sup> De taalbiografieën voor 9+ en 12+ die door de Raad van Europa zijn ontwikkeld, zijn opgenomen in de bijlagen.



niveaus voor taalvaardigheid dat in het Europees Referentiekader wordt gehanteerd zou overal in Europa, voor elke taal, gebruikt moeten kunnen worden (Raad van Europa, 2001; Europees Platform, 2007).

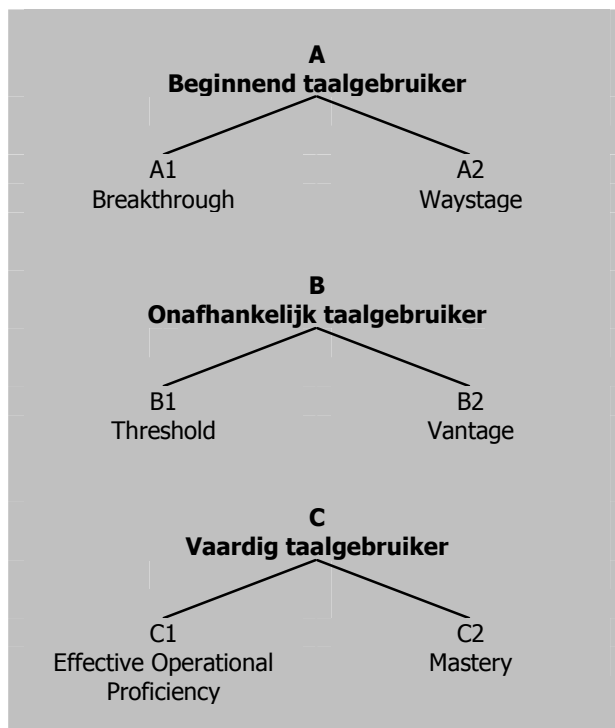
De taalvaardigheid wordt in het Referentiekader beschreven op basis van vijf taalvaardigheden: luisteren, lezen, gesprekken voeren, spreken en schrijven.

Voor deze vaardigheden worden in het Referentiekader zes brede niveaus beschreven:

- *breakthrough* ('doorbraak')
- *waystage* ('tussenstap')
- *threshold* ('drempel')
- *vantage* ('uitzicht')
- *effective operational proficiency* ('effectieve operationele vaardigheid')
- *mastery* ('beheersing')

Deze zes niveaus vertegenwoordigen ieder een hoge en lage interpretatie van de verdeling in basisniveau, middenniveau en gevorderd niveau. Dat zorgt voor een vertakkend systeem dat de niveaus A, B en C opdeelt in A1, A2, B1, B2, C1 en C2.

Niveau A1 is het beginnersniveau. Wanneer een leerder dit niveau beheerst, maar niet meer, kan de leerder worden getypeerd als een basisgebruiker. Het hoogste niveau is C2, dat een vrijwel perfecte beheersing beschrijft. Schematisch ziet dat er als volgt uit:



De kerndoelen voor Engels in het basisonderwijs zijn niet in termen van het Europees Referentiekader beschreven, maar het Referentiekader kan wel aan de kerndoelen worden gekoppeld. Over het algemeen geldt dat het beoogde niveau voor alle taaldomeinen

van het Engels aan het eind van de basisschool overeenkomt met niveau A1 van het Gemeenschappelijk Europees Referentiekader. Dat betekent:<sup>50</sup>

*Ik kan vertrouwde dagelijkse uitdrukkingen en basiszinnen, gericht op de bevrediging van concrete behoeften, begrijpen en gebruiken. Ik kan mezelf aan anderen voorstellen en ik kan vragen stellen en beantwoorden over persoonlijke gegevens zoals waar ik woon, wie ik ken en dingen die ik bezit. Ik kan op een simpele wijze reageren, aangenomen dat de andere persoon langzaam en duidelijk praat en bereid is om te helpen.*

Omdat alleen een algemene beschrijving niet erg hanteerbaar is, zijn er gedetailleerdere niveaus beschreven in de vorm van zogenaamde *can do statements* voor elk domein. Deze *statements*, ook wel descriptoren genoemd, zijn korte, kernachtige omschrijvingen van de vaardigheden die een leerling beheerst in een vreemde taal. Deze praktijkgerichte aanpak heeft als resultaat dat de relatie tussen het leren van een vreemde taal op school en het gebruiken van een vreemde taal in de praktijk duidelijker en concreter wordt.

De *can do statements* voor niveau A1 zijn de volgende:

<b>Niveau A1</b>	
<b>Luistervaardigheid</b>	Ik kan vertrouwde woorden en basiszinnen begrijpen die mezelf, mijn familie en directe concrete omgeving betreffen, wanneer de mensen langzaam en duidelijk spreken.
<b>Leesvaardigheid</b>	Ik kan vertrouwde namen, woorden en zeer eenvoudige zinnen begrijpen, bijvoorbeeld in mededelingen, op posters en in catalogi.
<b>Spreekvaardigheid</b>	Ik kan eenvoudige uitdrukkingen en zinnen gebruiken om mijn woonomgeving en de mensen die ik ken, te beschrijven.
<b>Gespreksvaardigheid</b>	Ik kan deelnemen aan een eenvoudig gesprek, wanneer de gesprekspartner bereid is om zaken in een langzamer spreektempo te herhalen of opnieuw te formuleren en mij helpt bij het formuleren van wat ik probeer te zeggen. Ik kan eenvoudige vragen stellen en beantwoorden die een directe behoefte of zeer vertrouwde onderwerpen betreffen.
<b>Schrijfvaardigheid</b>	Ik kan een korte, eenvoudige ansichtkaart schrijven, bijvoorbeeld voor het zenden van vakantiegroeten. Ik kan op formulieren persoonlijke details invullen, bijvoorbeeld mijn naam, nationaliteit en adres noteren op een hotelinschrijvingsformulier.

Om te kunnen bepalen of een leerling aan deze *can do statements* voldoet, en daarmee te bepalen of een leerling een bepaald taalvaardigheidsniveau heeft behaald, moet gebruik worden gemaakt van een *checklist*. Voor elk niveau is er zo'n checklist ontwikkeld.

---

<sup>50</sup> Voor een beschrijving van alle niveaus uit het officiële referentiekader, zie: [http://taalunieversum.org/onderwijs/publicaties/gemeenschappelijk\\_europees\\_referentiekader/](http://taalunieversum.org/onderwijs/publicaties/gemeenschappelijk_europees_referentiekader/)

Om op niveau A1 te komen, moet een leerling het volgende kunnen:

### **Checklist niveau A1**

#### **Luisteren**

1. Ik kan iemand begrijpen als hij langzaam en duidelijk spreekt.
2. Ik kan korte, eenvoudige aanwijzingen die voor mij bedoeld zijn begrijpen.
3. Ik kan het weerbericht op tv begrijpen.
4. Ik kan begrijpen waar liedjes in de vreemde taal over gaan.
5. Ik kan eenvoudige gesprekjes volgen.
6. Ik kan eenvoudige interviews met zangers, filmsterren en andere bekende mensen begrijpen.
7. Ik kan mijn docent begrijpen als hij/zij in de klas de vreemde taal gebruikt.
8. Ik kan de telefoon opnemen en begrijpen met wie de beller wil spreken.
9. Ik kan eenvoudige aankondigingen in winkels en op het station of vliegveld begrijpen.
10. Ik kan eenvoudige mondelinge instructies bij computerprogramma's begrijpen.

*Als je 8 van de 10 dingen kunt, kun je A1 invullen in het talenpaspoort bij luisteren.*

#### **Lezen**

1. Ik kan teksten begrijpen, die uit korte zinnen bestaan waarin veel bekende namen en woorden voorkomen.
2. Ik kan eenvoudige briefjes, kaartjes of e-mails lezen.
3. Ik kan eenvoudige opschriften in alledaagse situaties (winkels en op straat) herkennen.
4. Ik kan met behulp van plaatjes de inhoud van eenvoudige folders en brochures begrijpen.
5. Ik kan korte eenvoudig geschreven instructies begrijpen.
6. Ik kan eenvoudige verhaaltjes lezen.

*Als je 5 van de 6 dingen kunt, kun je A1 invullen in het talenpaspoort bij lezen.*

#### **Spreken**

1. Ik kan eenvoudige vragen stellen over bekende onderwerpen en antwoord geven.
2. Ik kan groeten en afscheid nemen.
3. Ik kan vragen hoe het met iemand gaat en reageren als mij gevraagd wordt hoe het met me gaat.
4. Ik kan alledaagse uitdrukkingen begrijpen als ze langzaam en duidelijk worden uitgesproken door iemand die er rekening mee houdt dat ik de taal niet zo goed kan.
5. Ik kan mensen iets vragen en mensen iets aanbieden.
6. Ik kan korte, eenvoudige, duidelijk geformuleerde vragen en aanwijzingen die voor mij bedoeld zijn begrijpen en uitvoeren.
7. Ik kan de tijd noemen met behulp van uitdrukkingen als volgende week, afgelopen vrijdag, in november, drie uur.
8. Ik kan vragen stellen en beantwoorden over mezelf en andere mensen, waar ze wonen, hun vrienden, de dingen die ze bezitten.
9. Ik kan in een interview antwoord geven op vragen over persoonlijke dingen als ze langzaam, duidelijk en in eenvoudige taal gesteld zijn.
10. Ik kan op eenvoudige vragen antwoorden door iets of iemand aan te wijzen.

*Als je 8 van de 10 dingen kunt, kun je A1 invullen in het talenpaspoort bij spreken.*

#### **Schrijven**

1. Ik kan een kort briefje, kaart of e-mail schrijven.
2. Ik kan persoonlijke gegevens invullen op formulieren, bijvoorbeeld als ik in een hotel of op een camping overnacht.
3. Ik kan eenvoudige zinnen schrijven over mezelf.
4. Ik kan een kort verhaaltje schrijven over een zelf bedacht onderwerp.

*Als je 3 van de 4 dingen kunt, kun je A1 invullen in het talenpaspoort bij schrijven.*

Het Referentiekader en het taalportfolio staan los van de kerndoelen voor het EIBO. Door middel van het Referentiekader worden feitelijk de verschillen tussen leerlingen geaccepteerd. In plaats van ze gelijk te trekken, worden met het taalportfolio slechts de verschillen blootgelegd, om er vervolgens beter op in te kunnen spelen. Is dit dan wel een goed middel voor de bevordering van de aansluiting tussen het EIBO en EIVO? Het vaststellen van het niveau van de leerlingen lost niet direct problemen op. Er moet alsnog goed worden omgegaan met die informatie.

In het onderzoek van Edelenbos, waarin onder meer brugklasdocenten werd gevraagd naar gewenste veranderingen of verbeteringen in het voortgezet onderwijs ter bevordering van de aansluiting EIBO-EIVO, wordt aangetoond dat het bepalen van het niveau van leerlingen bij aanvang van de brugklas geen eerste vereiste is (Edelenbos, 1993: 68):

*'Bijna een kwart van de docenten Engels achten veranderingen/verbeteringen in het VO niet noodzakelijk. De verbetering van de aansluiting tussen methoden wordt door ruim 20% genoemd, het verbeteren van het contact met het BaO door 15,9% en betere inhoudelijke afspraken maken 9,1%. De wens tot afname van toetsen aan het begin van de brugklas (5x) en het beter inspelen op de voorkennis van leerlingen (4x) in verband met de grote variatie in de voorkennis van de leerlingen worden relatief weinig genoemd.'*

Dit terwijl deze laatste twee aspecten nu juist de twee aspecten zijn die het taalportfolio omvat. Dit kan worden verklaard door het feit dat leerkrachten deze aspecten het meest makkelijk ook zelf kunnen toepassen: die initiatieven van scholen voor het voortgezet onderwijs ter bevordering van de aansluiting bestaan vaak uit het begeleiden van individuele leerlingen, het opsporen van niveauverschillen tussen leerlingen en overleg plegen met de toeleverende basisscholen (Edelenbos, 1993).

## **DEEL B: Het onderzoek**

*In dit tweede deel wordt het onderzoek gepresenteerd. Het bestaat uit vijf hoofdstukken. Eerst wordt duidelijk wat het doel van het onderzoek is (hoofdstuk 5). Dan wordt beschreven hoe het onderzoek is opgezet (hoofdstuk 6). Vervolgens komt aan de orde hoe de interviews met de brugklasdocenten en leerkrachten van groep acht precies in elkaar zitten (hoofdstuk 7), en worden de resultaten gepresenteerd (hoofdstuk 8) en geanalyseerd (hoofdstuk 9). Tot slot wordt een conclusie getrokken (hoofdstuk 10).*



## 5. Het waarom

Al sinds de invoering van het EIBO bestaat de problematiek die in dit onderzoek centraal staat: de strubbelingen in de overgang tussen het Engels in het basisonderwijs en het Engels in het voortgezet onderwijs. Er is in de loop der jaren al veel onderzoek verricht naar de oorzaken van de strubbelingen, zoals in hoofdstuk 3 al naar voren kwam. Ook op het gebied van verbetering van de aansluiting is al aanzienlijk werk verricht. Door de Raad van Europa bijvoorbeeld, die het taalportfolio introduceerde, en ook door methodemakers, die met hun methodes aan zoveel mogelijk behoeften van leerkrachten proberen te voldoen. Toch is de problematiek er nog steeds. En als we niet oppassen, wordt het alleen maar erger. Door de veranderingen in het onderwijs, zoals de opkomst van het vroeg vreemdetalenonderwijs bijvoorbeeld. En dat zou zonde zijn, want deze ontwikkelingen zouden misschien juist wel een heel bevorderende functie kunnen hebben.

In dit onderzoek staat daarom de volgende vraag centraal:

*Hoe kan de aansluiting tussen Engels in het basisonderwijs en Engels in het voortgezet onderwijs worden verbeterd?*

Hierbij moeten de onvermijdelijke vernieuwingen die het onderwijs intreden, niet achterwege worden gelaten. Omdat de kans groot is dat dit de toekomst zou kunnen zijn, moeten de veranderingen in het onderwijssysteem in dit onderzoek ook een rol spelen. Bovendien zouden de ontwikkelingen ook een heel positieve invloed kunnen hebben op de geschetste problematiek.

In het teken van de hoofdvraag zijn docenten die lesgeven aan brugklasleerlingen onderzocht, als ook leerkrachten die lesgeven in groep acht van de basisschool. Hiervoor zijn twee vragenlijsten opgesteld, die als leidraad worden genomen bij de diepte-interviews. Een belangrijk punt in de vragenlijsten is de aansluitingsproblematiek op zichzelf, om erachter te komen waaruit de oorzaken hoofdzakelijk bestaan. Dit ter controle, maar ook ter filtering van de vele oorzaken voortgekomen uit de literatuur. Ook een belangrijk onderdeel is wat onder beide groepen wordt gezien als de beste oplossing.

Ook komen drie belangrijk onderwerpen aan bod die een rol kunnen spelen bij de verbetering van de aansluiting: de kerndoelen voor het EIBO, het vroeg vreemdetalenonderwijs, en het taalportfolio. Dit omdat ik op basis van de literatuur zou verwachten dat deze middelen een positieve inbreng zouden kunnen zijn, of meer van belang zouden kunnen zijn voor de aansluiting dan op dit moment wordt aangenomen.

In de volgende hoofdstukken zal verder aan de orde komen hoe het onderzoek is opgezet, welke vragen zijn gesteld en met welke reden.

## 6. Opzet van het onderzoek

Het onderzoek bestaat uit diepte-interviews met brugklasdocenten Engels en basisschool-leerkrachten van groep 8<sup>51</sup>, en is daarmee een kwalitatief onderzoek. Daarvoor is gekozen omdat het in dit onderzoek gaat om ervaringen en genuanceerde meningen van docenten en leerkrachten die niet makkelijk te vangen zijn. Bovendien biedt een kwalitatief onderzoek de mogelijkheid om op onderwerpen dieper in te gaan, om beeldmateriaal te laten zien (de kerndoelen voor het EIBO, een voorbeeld van een taalportfolio), en om de vragen bij te stellen in de loop van het interview.

Nadeel van deze manier van onderzoeken is dat de groep respondenten niet groot genoeg is om statistische relevantie te ontdekken. Dat is echter ook niet noodzakelijk voor dit onderzoek: het gaat er hier immers om het ontdekken van wat er leeft onder de groep docenten en leerkrachten.

Om desondanks een groep te creëren die de werkelijke groep leerkrachten en docenten kunnen representeren, zijn zoveel mogelijk variabelen geprobeerd 'gemiddeld' te houden. Daarbij zijn een aantal variabelen te noemen:

- De VMBO-stroom staat in dit onderzoek centraal. Hier gaat de meerderheid van de leerlingen naartoe wanneer ze de basisschool verlaten. Hoewel spreiding onvermijdelijk is doordat vaak wordt gewerkt met heterogene brugklassen, is geprobeerd zoveel mogelijk te blijven bij de theoretische leerweg van het VMBO.<sup>52</sup> Dit vanwege praktische redenen: de theoretische leerweg is vaak onderdeel van zowel grote scholengemeenschappen als smallere scholen, omdat het VMBO-t niet alleen vaak wordt samengenomen met de andere leerwegen van het VMBO, maar ook vaak met het HAVO/VWO.
- De participerende scholen beslaan een zo breed mogelijke omtrek. Om praktische redenen is die omtrek met name de wijde omgeving van Utrecht. Middelbare scholen in Hilversum, Utrecht, Veenendaal, Doorn, Amsterdam, Houten en Nieuwegein hebben meegewerkt aan het onderzoek. De basisscholen die meewerkten zijn scholen in Maartensdijk, Utrecht, Bilthoven en Zeist.
- Alle basisscholen die betrokken zijn geweest bij dit onderzoek hebben Engels als vak op het rooster in de groepen 7 en 8, voor gemiddeld 1 uur per week. Zij gebruiken daarvoor allen een methode.

---

<sup>51</sup> In het vervolg wordt niet altijd meer wordt gesproken van 'brugklasdocenten Engels' en 'leerkrachten van groep 8', maar van *docenten* en *leerkrachten*: wanneer de term 'docent' wordt gebruikt, bedoel ik de lesgevende in de brugklas van de middelbare school. Wanneer de term 'leerkracht' wordt gebruikt, doel ik op de lesgevende in groep 8 van de basisschool.

<sup>52</sup> Het VMBO bestaat uit verschillende stromingen, genaamd 'leerwegen': de basisberoepsgerichte leerweg, de kaderberoepsgerichte leerweg, de gemengde leerweg en de theoretische leerweg. In dit onderzoek is de hoogste leerweg uit het VMBO, de theoretische leerweg (de MAVO in het oude systeem), als uitgangspunt genomen.



- Voor het onderzoek zijn alleen scholen met een gangbare onderwijsvisie benaderd. Dat wil zeggen, er participeerden geen scholen met andere onderwijsstromingen als uitgangspunt, zoals Jenaplanscholen, Montessorischolen, et cetera. Het opnemen van de afwijkende kijk van deze scholen op het onderwijs zou de resultaten van dit onderzoek slechts onbetrouwbaarheid meegeven. In een groter onderzoek, met onderscheid tussen het regulier en bijzonder onderwijs, zou het betrekken van andere onderwijsvisies waarschijnlijk wel zinvol zijn.
- Er is rekening gehouden met de leerlingpopulatie op de scholen. Dat betekent: er zijn ook zwarte scholen in het onderzoek betrokken geweest. Dit omdat in het hedendaags onderwijs de allochtone leerling een belangrijke uitzonderingspositie inneemt. Met name in het taalonderwijs is het belangrijk ook met deze groep rekening te houden.
- Per school werd één docent of leerkracht benaderd, en niet meer. Docenten (of leerkrachten) van dezelfde school werken immers teveel op dezelfde manier om op zichzelf staande resultaten te kunnen creëren.

In het onderzoek hebben in totaal 13 scholen meegewerkt: 7 voor het voortgezet onderwijs, 6 voor het basisonderwijs. Het merendeel van de basisscholen maakt gebruik van de methode *Real English, let's do it!* (Bekadidact). Eén basisschool had lange tijd geen methode, maar gebruikt sinds het afgelopen schooljaar *The Team on the Move* (Wolters-Noordhoff). Deze methodes zijn communicatief gericht en zijn opgebouwd rondom de kerndoelen; het luisteren en lezen van eenvoudige teksten, het spreken, het woorden schrijven en het opzoeken van woorden heeft hierin een plaats.

De participerende middelbare scholen gebruiken de methodes *Stepping Stones* (Wolters-Noordhoff) of *New Interface* (ThiemeMeulenhoff). Ook deze methodes zijn communicatief gericht. Het gaat hierin voornamelijk om het aanleren van vaardigheden voor het lezen en luisteren, en formats voor het spreken en schrijven, het impliciet leren van grammaticaregels en het opbouwen van de woordenschat door middel van woordenlijsten.

Omdat het aantal leerkrachten en docenten niet groot is, zal de representeerbaarheid en de betrouwbaarheid van het onderzoek niet zijn zoals graag gewenst in de wetenschap. Dit onderzoek moet dan ook met name worden gezien als een oriëntatie op de visie van de twee groepen. Dat de aantallen in de presentatie van de resultaten dus slechts een indicatie geven en niet meer dan dat, moge duidelijk zijn. Dat ervoor is gekozen om de resultaten wel met aantallen te presenteren, is dat de genoemde zaken op deze manier niet uit hun verband worden gepresenteerd, maar blijven zoals ze zijn.

Tot slot breng ik graag een nuancering aan voor het derde van deze scriptie. Hierin doe ik aanbevelingen voor verbetering van de aansluiting tussen EIBO en EIVO. Aangezien deze aanbevelingen compleet gebaseerd zijn op de resultaten uit dit onderzoek, moeten deze suggesties niet worden opgevat als sluitende oplossingen voor de aansluitingsproblematiek.

## 7. De interviews

### 7.1 De interviews met brugklasdocenten

De vragen voor brugklasdocenten zijn in te delen in een aantal onderwerpen. Dat zijn de volgende:

- Algemeen
- De aansluitingsproblematiek
- De kerndoelen
- Het vroeg vreemdetalenonderwijs
- Verbetering van de aansluiting

Eerst leid ik het interview in door te vertellen dat het over de aansluiting tussen het basisonderwijs en het voortgezet onderwijs zal gaan, en dan specifiek op het vlak van Engels. Een aantal algemene vragen ter oriëntatie:

1. Welke methode gebruikt u?
2. In welke klassen geeft u les?

Deze vragen dienen om te kunnen peilen welke problemen zich zouden kunnen voordoen: hebben docenten met verschillende methoden bijvoorbeeld toch dezelfde problemen? Of hebben docenten met dezelfde methode juist andere problemen? De tweede vraag dient om te peilen in hoeverre de docent zich met het aansluitingsprobleem zal bezighouden. Hoe meer een docent immers in de brugklassen les geeft, hoe meer de problematiek ook van toepassing zal zijn. Echter biedt het antwoord op deze vraag natuurlijk nog geen garantie voor desinteresse of enthousiasme.

Het eerste onderwerp in het interview is de aansluitingsproblematiek. Deze vragen zijn bedoeld om uit te zoeken wat de problemen zijn met de aansluiting, en of docenten bezig zijn met de aansluiting door zich bijvoorbeeld te verdiepen in het EIBO of door de taalvaardigheid van leerlingen te toetsen aan het begin van het brugjaar. Eerst probeer ik de docent zelf het probleem te laten schetsen door middel van de volgende inleiding:

Er wordt vaak gezegd dat de aansluiting tussen Engels in het basisonderwijs en Engels in het voortgezet onderwijs niet soepel verloopt. Hoe komt dat?

Het kan zijn dat een docent niet erg bezig is met de aansluiting. Dat zal dan direct merkbaar zijn. In dat geval gooi ik het over een andere boeg:

Er wordt vaak gezegd dat de problemen met de aansluiting worden veroorzaakt doordat leerlingen in de brugklas aankomen met erg uiteenlopende niveaus in de taalvaardigheid Engels.

Hierbij ga ik dus uit van een bestaand feit. Echter zal ik dit feit wel controleren door middel van de volgende vraag, die, welke inleiding dan ook, in beide gevallen als volgende zal worden gesteld:

3. Is dat ook wat u ondervindt bij nieuwe brugklasleerlingen die net uit het EIBO komen?

Afhankelijk van of de docent na de inleidende vraag de oorzaken van de problemen met de aansluiting al heeft genoemd, zal ik de volgende vraag stellen, dan wel het al gegeven antwoord kort samenvatten. Vervolgens ga ik dieper in op de verschillen.

4. Wat is/zijn, volgens u, de grootste veroorzaker(s) hiervan?
5. Op welke gebieden/domeinen verschillen leerlingen het meest?

In hoeverre zijn de docenten zich ervan bewust dat de verschillen worden veroorzaakt door het EIBO? En in hoeverre nemen ze het EIBO serieus? Daarover gaat de volgende vraag, waarbij ook om een uitleg wordt gevraagd. Toetst de docent de taalvaardigheid niet, waar ligt dat dan aan? Gebrek aan middelen, is het niet nodig, heeft het geen zin?

6. Toetst u de taalvaardigheid van de leerlingen bij aanvang van het brugjaar?

Vaak gehoord commentaar is dat docenten van het voortgezet onderwijs vinden dat er in het basisonderwijs te weinig aandacht wordt besteed aan bepaalde vaardigheden. De volgende vragen gaan daarom over het bewustzijn van specifieke verschillen tussen methodes voor Engels in het basis- en voortgezet onderwijs, en dus verschillen tussen wat aan bod komt.

7. Bent u bekend met methodes voor het EIBO?
8. Waar denkt u dat in het EIBO het aandachtspunt ligt?
9. En waar ligt het aandachtspunt in het EIVO?

Het volgende onderwerp is de kerndoelen voor het basisonderwijs. Of de docenten met de kerndoelen bekend zijn, bepaalt voor een deel of zij weten wat er in het basisonderwijs aan Engels gedaan wordt. Is het wat zij verwachten van leerlingen die in de brugklas aankomen? Zo nee, wat zijn hun verwachtingen dan wel?

Ongeacht of de docenten bekend zijn met de doelen, laat ik de kerndoelen uit 2006 nog eens zien. Aan de hand daarvan ga ik in op vraag 11: in hoeverre is dit wat werkelijk aan Engels wordt gedaan? En: zijn de kerndoelen een goed streven voor het basisonderwijs? Kunnen de docenten daar in het voortgezet onderwijs iets mee?

10. Bent u bekend met de kerndoelen van het EIBO?
11. In hoeverre voldoen de leerlingen die bij u in de klas komen aan deze kerndoelen?

Vervolgens ga ik over op een volgend onderwerp: het vroeg vreemdetalenonderwijs. Een eerste vraag is om te peilen hoeveel de docenten al van het VVTO weten. Wanneer de docent er nog niet veel van weet, neem ik het EarlyBird-project in Rotterdam als uitgangspunt bij de uitleg van het VVTO, en benadruk ik dat deze manier van vreemdetalenonderwijs in opkomst is. Vervolgens geeft de docent zijn of haar mening.

12. Bent u bekend met de term VVTO?
13. Hoe kijkt u aan tegen het VVTO?

Vervolgens verbind ik het VVTO aan de aansluiting met het voortgezet onderwijs:

14. Voorziet u extra problemen in de overgang tussen het EIBO en EIVO naarmate VVTO meer wordt ingevoerd/EIBO wordt vervroegd? Of zou het VVTO ook problemen kunnen oplossen?

Tot slot stel ik een aantal vragen die betrekking hebben op het verbeteren van de aansluiting tussen EIBO en EIVO. Daarbij stel ik eerst het taalportfolio aan de orde. Ongeacht of de docent nu wel of niet bekend is met het middel, overhandig ik een voorbeeld van een taalportfolio dat gemaakt is door de Raad van Europa (zie bijlagen). Op basis daarvan vraag ik hen naar toepasbaarheid van het middel (en dan speciaal met betrekking tot de overgangssituatie tussen basis- en voortgezet onderwijs), en in hoeverre ze dit zelf een handzaam en praktisch middel vinden om meer inzicht te krijgen in wat het basisonderwijs doet.

15. Bent u bekend met het taalportfolio?
16. Wat vindt u van het taalportfolio als middel voor aansluiting?

Tot slot zijn er een tweetal vragen over de eigen visie van de docent op de aansluitingsproblematiek. Is de docent er zelf mee bezig? Wat zou de docent nog graag willen zien? Daarbij maak ik onderscheid tussen wat er moet gebeuren in het basisonderwijs, en wat in het voortgezet onderwijs.

17. Wat doet u op dit moment zelf om de aansluiting te verbeteren?
18. Welke verbeteringen voor de aansluiting EIBO-EIVO zoals deze nu is kunt u niet zelf uitvoeren, maar zou u wel graag zien?

## **7.2 De interviews met leerkrachten van groep 8**

Het interview met de leerkrachten van groep 8 is op de vragenlijst van brugklasdocenten gebaseerd. Het heeft grotendeels dezelfde opzet en voor een deel ook dezelfde vragen. Eerst zijn er een tweetal algemene vragen. Wordt er veel aan Engels gedaan? Wordt het vak, zoals docenten aangeven, inderdaad wel eens weggemoffeld? Hoe hoog op de lijst van prioriteiten staat het vak op deze school?

1. Hoeveel Engels wordt er op uw school gegeven?
2. Welke methode gebruikt u?

Vervolgens ga ik in op het probleem van de aansluiting. In hoeverre zijn de leerkrachten zich bewust van de stroef verlopende overgang? In principe heeft het basisonderwijs er geen 'last' van. Zijn zij er evengoed mee bezig, en weten ze wat de problemen zijn?

3. Wat is/zijn, volgens u, de grootste veroorzaker(s) van de problemen met de aansluiting tussen Engels in het basisonderwijs?
4. Bent u bekend met methodes voor het EIVO?
5. Deze methodes beginnen vaak bij nul. Wat vindt u daarvan?
6. Waar ligt het aandachtspunt in het EIVO?
7. En waar ligt het aandachtspunt in het EIBO?

Vervolgens vraag ik de leerkrachten naar de kerndoelen. Of ze de kerndoelen kennen dan wel niet kennen, om ervoor te zorgen dat we praten over hetzelfde leg ik de kerndoelen nog eens voor. Is dit wat de leerlingen die naar de middelbare school gaan, kenmerkt?

8. Bent u bekend met de kerndoelen van het EIBO?
9. In hoeverre houdt u deze kerndoelen in het oog bij de inrichting van het vak?

Vervolgens een aantal vragen over het VVTO. Hoe kijken de leerkrachten er tegenaan, en wat voor effect zal het VVTO hebben op de aansluiting?

10. Bent u bekend met de term VVTO?
11. Hoe kijkt u aan tegen het VVTO?
12. Voorziet u extra problemen in de overgang tussen het EIBO en EIVO naarmate VVTO meer wordt ingevoerd/EIBO wordt vervroegd? Of zou het VVTO ook problemen kunnen oplossen?

Net als in de interviews met brugklasdocenten sluit ik ook hier af met een serie vragen over het taalportfolio en andere oplossingen voor de aansluitingsproblematiek. Hierbij laat ik opnieuw een voorbeeld van een portfolio zien, hier de versie voor het basisonderwijs (zie bijlagen).

13. Bent u bekend met het taalportfolio?
14. Wat vindt u van het taalportfolio als middel voor aansluiting?
15. Wat doet u op dit moment zelf om de aansluiting te verbeteren?
16. Welke verbeteringen voor de aansluiting EIBO-EIVO zoals deze nu is kunt u niet zelf uitvoeren, maar zou u wel graag zien?

## 8. Overzicht van de resultaten

In dit hoofdstuk worden de resultaten van het onderzoek gepresenteerd aan de hand van de verschillende onderdelen. Per onderdeel zal eerst de visie van de brugklasdocenten worden weergegeven. Vervolgens wordt steeds de mening van de leerkrachten van groep acht hiernaast gelegd ter vergelijking.<sup>53</sup>

### *De aansluitingsproblematiek*

De brugklasdocenten geven allen aan verschillen te ondervinden in de taalvaardigheidsniveaus van brugklasleerlingen. De volgende verklaringen, die ook weer met elkaar van doen hebben, geven zij hiervoor:

<b>Genoemde verklaringen van brugklasdocenten voor de problemen met de aansluiting van EIBO naar EIVO</b>	Aantal keer genoemd (n=7)
De ene basisschool doet er meer aan dan de andere.	5
Er wordt te makkelijk gedacht over het Engels als vak	5
Leerkrachten zijn onzeker over hun taalvaardigheid Engels	2

Ondanks dat docenten met verschillen tussen leerlingen worden geconfronteerd, neemt geen van de docenten een formele toets af om het startniveau van de leerlingen vast te kunnen stellen. Redenen die daarvoor worden gegeven zijn dat het taalvaardigheidsniveau van de leerlingen in feite zo laag is dat het verwaarloosbaar is. Veel middelbare schooldocenten zijn dan ook van mening dat het beter is bij het begin te beginnen. De docenten hebben vooral van VMBO-leerlingen weinig verwachtingen over hun voorkennis: 'Eigenlijk starten we vanaf het nulniveau, alsof er geen Engels is gegeven op de basisschool. Want de input die er is geweest, die is zo verschillend' [6:PL]. Niet iedere docent deelt echter deze mening: 'Het boek begint niet bij nul, dus je gaat uit van een bepaalde basiskennis. Het ligt eigenlijk vast wat ze moeten weten op de basisschool, en daar begint het boek mee. En natuurlijk moet je dan wel eens teruggrijpen, maar sommige leerlingen vinden dat dan te makkelijk' [5:HB].

Docenten geven aan gauw genoeg te weten wat leerlingen kunnen bij aanvang van het brugjaar. De eerste hoofdstukken worden daarom veelal gebruikt om af te tasten. Docenten die eveneens lesgeven in HAVO/VWO-klassen, geven aan vaker uit te gaan van een wat hoger niveau, bijvoorbeeld dat wat in de kerndoelen staat.

Wanneer leerlingen meer aan Engels hebben gehad op de basisschool, lijken zij vooral een voorsprong te hebben het gebied van spreken, het kunnen en durven praten, en de woordenschat, en lijken ze de nieuwe stof sneller op te pikken.

Docenten zijn over het algemeen erg weinig (2/7) tot niet (3/7) bekend met methodes voor het basisonderwijs. Slechts twee van de zeven docenten hebben meerdere methodes uitgebreid bekeken, vaak nog door toevalligheden. Leerkrachten van groep acht zijn

---

<sup>53</sup> In het overzicht van de resultaten komen citaten voor. Omwille van anonimiteit van de leerkrachten en docenten is echter geen referentie toegevoegd. Om de betreffende uitspraken toch aan te geven als citaten, zijn deze wel gemarkeerd met aanhalingstekens. Ook hebben de citaten een codering gekregen, zodat de herkomst van de uitspraken nog kan worden herleid.

evenmin bezig met het VO in de zin van het bekijken van methodes. Geen van de leerkrachten is bekend met methodes voor Engels in het voortgezet onderwijs.<sup>54</sup>

Toch hebben zowel de leerkrachten als de docenten redelijk correcte ideeën over wat er in het EIBO aan bod komt. Veel docenten dachten dat de aandacht in het basisonderwijs met name uitging naar het leren van woorden en korte zinnen rond thema's (5/7) en spreken/communicatie (2/7). De antwoorden van de leerkrachten van groep 8 op dezelfde vraag laten zien dat de docenten daar goed over denken: zij geven aan dat het in het EIBO voornamelijk gaat om spreekvaardigheid (3/6) en woordenschat (3/6).

De leerkrachten en de docenten geven beiden aan dat het in het voortgezet onderwijs gaat om alle vaardigheden, waarbij vooral grammatica en schrijfvaardigheid een belangrijke rol spelen.

Ook de leerkrachten van groep acht is gevraagd naar hun visie op de aansluitingsproblematiek. De leerkrachten noemden de volgende oorzaken:

<b>Genoemde verklaringen van leerkrachten van groep 8 voor de problemen met de aansluiting van EIBO naar EIVO</b>	Aantal keer genoemd (n=6)
Het eindniveau is niet hoog genoeg	5
Er wordt te makkelijk gedacht over het vak	4
De methode sluit niet aan op het voortgezet onderwijs	2
Het eindniveau van de leerlingen is hoger dan in het VO wordt aangenomen	1
Engels wordt niet getoetst in de CITO-toets	1
Docenten in het VO spelen niet genoeg in op de verschillen tussen leerlingen	1
Er is weinig overleg met middelbare scholen over wat wordt verwacht	1
Er is te weinig kennis over hoe het Engels het best kan worden onderwezen	1

De brugklasdocenten geven aan dat de er veel verschillen zijn tussen de leerlingen van verschillende scholen. Zij denken dat dat komt doordat alle scholen iets anders doen. Het hangt af van de school en de leerkracht of er veel of weinig aan Engels wordt gedaan. Is de leerkracht een talig mens die het leuk en belangrijk vindt dat Engels op het rooster staat, dan zal een leerling meer Engels krijgen dan wanneer de leerkracht Engels vervelend of niet belangrijk genoeg vindt om ruimte voor te maken in het curriculum.

De leerkrachten zien het probleem in hetzelfde: er wordt te makkelijk gedacht over het vak waardoor het bij tijdgebrek snel uitvalt. Dat terwijl de leerkrachten wel veelal het nut inzien van het Engels in het basisonderwijs en er ook graag meer aandacht aan zouden *willen* besteden. Ook zien zij in dat het eindniveau van de leerlingen niet altijd hoog genoeg zal zijn om als basis te kunnen gebruiken in het voortgezet onderwijs. Een uitzondering hierbij was de leerkracht die de oorzaak van de strubbelingen zag in het voortgezet onderwijs; deze merkte op dat het eindniveau van de leerlingen hoger is dan in het voortgezet onderwijs wordt aangenomen, en dat docenten in het VO niet genoeg inspe-

---

<sup>54</sup> Zowel docenten als leerkrachten kwamen wel in aanraking met methodes voor het basisonderwijs via eigen kinderen. Het bekijken van, al dan niet bekend zijn met methodes hield daarom vaak op bij één. Wanneer dit geen duidelijk gevolg was van bewuste interesse voor methodes, zijn deze docenten dan wel leerkrachten gezegd *niet bekend* te zijn met methodes voor het EIBO, respectievelijk het EIVO.

len op de verschillen tussen leerlingen. De andere leerkrachten daarentegen achten het wel begrijpelijk (3/6) dat docenten in het VO beginnen bij het nulpunt. Veel leerkrachten (4/6) merken zelfs op dat het heel goed is om de stof die in het EIBO aan bod is geweest eerst te herhalen, voordat verder wordt gegaan met nieuwe stof. De stof wordt weer even opgefrist, alle leerlingen kunnen het bijbenen, en bovendien is het voor de leerlingen prettig om in een al zo nieuwe situatie ook herkenbare stof aangeboden te krijgen. Echter geeft een aantal leerkrachten (3/6) wel aan het jammer te vinden dat het nodig is: voor snelle leerlingen geeft het een stop in hun ontwikkeling, en dat is zonde.

### *Kerdoelen*

Over het algemeen zijn zowel docenten als leerkrachten slecht bekend met de kerndoelen voor het basisonderwijs, hoewel de leerkrachten iets beter op de hoogte zijn:

<b>De bekendheid van de kerndoelen voor het Engels in het basisonderwijs</b>	Docenten (n=7)	Leerkrachten (n=6)
Nee, ik ben niet bekend met de kerndoelen	4	2
Ja, ik heb ze wel eens gezien	2	3
Ja, ik ben bekend met de kerndoelen	1	1

Dit betekent dat maar weinig leerkrachten zich bewust zijn van waar naartoe wordt gewerkt, en dat ook niet iedere brugklasdocent beseft wat precies de basiskennis is die in het basisonderwijs wordt opgebouwd. Dit terwijl iedere methode voor het EIBO in principe deze kerndoelen als leidraad gebruikt voor haar inhoud, waardoor de kerndoelen wel een informatief gegeven zouden kunnen zijn voor beide partijen.

Zowel de docenten (4/7) als de leerkrachten (5/6) geven aan dat niet alle kerndoelen worden bereikt zoals dat zou moeten (zie onder). De overigen achten de kerndoelen wel bereikt.<sup>55</sup>

<b>Het bereiken van de kerndoelen voor het Engels in het basisonderwijs</b>	Docenten (n=4)	Leerkrachten (n=5)
Het woordenboekgebruik is onvoldoende	4	3
Het schrijven ontbreekt	1	2
Luisteren en lezen gaat nog moeizaam	1	1

De brugklasdocenten geven aan dat vooral het woordenboekgebruik (kerndoel 4) nog erg moeizaam gaat. De leerkrachten zijn het hiermee eens. Zij merken daarbij op dat dit in de methode ook weinig naar voren komt: er zijn weinig opdrachten om het woordenboekgebruik mee te oefenen. Bovendien geven leerkrachten aan niet zoveel middelen tot hun beschikking hebben als ze zouden willen om deze vaardigheid goed te kunnen oefenen.

<sup>55</sup> De kanttekening die moet worden geplaatst is dat aan de kerndoelen kan worden voldaan op verschillende niveaus. Leerlingen met een VMBO-advies zullen op een lager niveau aan de kerndoelen voldoen dan leerlingen met een VWO-advies, maar van beiden zal worden gezegd aan de kerndoelen te voldoen.



Naast het woordenboekgebruik komt ook het schrijven, waarbij vooral het spellen als belangrijk wordt gezien, niet genoeg aan de orde. Hoewel in de kerndoelen wat betreft het schrijven ook niet veel van leerlingen wordt gevraagd, zouden zowel brugklasdocenten als leerkrachten van groep acht er graag wat meer aan gedaan willen hebben. Dit onderdeel is immers noodzakelijk om schriftelijk te kunnen toetsen.

Tot slot gaat ook het luisteren en lezen (kerndoel 1) volgens een enkele docent en leerkracht in onvoldoende mate goed.

Wat hierbij opvallend is, is dat het spreken en het *durven* spreken er positief uitspringt.

### *Het vroeg vreemdetalenonderwijs*

De verdeeldheid omtrent de bekendheid van het vroeg vreemdetalenonderwijs of VVTO is groot. Over het algemeen heeft in het voortgezet onderwijs de positieve visie de overhand. Drie van de zeven docenten is positief, en ziet het VVTO als een versterking van de basis van de taalvaardigheid in het Engels. De overige vier docenten zijn ook positief over het concept, maar hebben daarbij wel bedenkingen over de uitvoering ervan. Hoe is het bijvoorbeeld voor taalzwakke leerlingen?

Van de leerkrachten van groep acht zijn de reacties minder positief. Slechts twee van de zes leerkrachten is uitsluitend positief. De andere leerkrachten hebben enkele twijfel (3/6), of zijn zelfs erg negatief (1/6) over het VVTO. De bedenkingen bestaan uit de volgende twijfels en kritiek:

<b>Twijfels over en kritiek op het concept van het vroeg vreemdetalenonderwijs</b>	Docenten (n=4)	Leerkrachten (n=4)
Voor allochtone leerlingen is het extra belasting	3	2
Het is een te grote verzwaring van het curriculum	1	2
Zo vroeg beginnen is niet nodig		2
De vaardigheden van de leerkrachten in de onderbouw zijn onvoldoende		1
Leerlingen pakken het beter op als ze ouder zijn		1

De meeste bezorgdheid die wordt geuit is gericht op allochtone leerlingen. Hoe is het voor hen? Men ziet graag eerst overtuigend bewijs uit de praktijk dat het VVTO voor álle leerlingen kan, alvorens er enthousiast over te kunnen worden.

Ook gaat bezorgdheid uit over het onderwijs in het algemeen; het curriculum wordt door het VVTO verzwaaard. Kan het basisonderwijs dat er nog wel bij hebben? 'De basisscholen krijgen altijd al zoveel toegeschoven van wat ze moeten. Dan gaat het ten koste van iets anders. En als we nu al allemaal mopperen over het niveau, dan weet ik niet of je daar nog iets bij moet schuiven' [5:HB]. Ook de basisschoolleerkrachten zien hier een groot probleem in: 'Die kinderen moeten al zoveel. Als ze dan ook nog eens Engels erbij krijgen... Met alles wat we al moeten, vind ik dit echt de limiet' [C:MH].

Over het algemeen denken zowel docenten (7/7) als leerkrachten (5/6) dat het VVTO de aansluitingsproblematiek wel een positieve *boost* zou kunnen geven: leerlingen bouwen een stevigere ondergrond op, waar het voortgezet onderwijs goed op voort zou kunnen borduren. Voorwaarde is wel dat het VO zich dan ook echt aanpast (4/13), dat methodes

worden aangepast (1/13) en dat het VVTO ook daadwerkelijk effectief blijkt te zijn (1/13).

#### *Verbetering van de aansluiting*

Alle brugklasdocenten zijn bekend met het taalportfolio. Daarentegen is maar twee van de zes leerkrachten dit ook.

De docenten en leerkrachten zijn over het algemeen positief over het middel. Het geeft inzicht in wat leerlingen hebben gehad, het legt de ontwikkeling bloot voor docent én leerling wat de leerling echt bewust maakt van het eigen leerproces, en het levert een vloeiender leerlijn op. Veel docenten (4/7) en leerkrachten (4/6) hebben ondanks deze voordelen een aantal twijfels over de toepassing van het taalportfolio in de praktijk:

<b>Twijfels over het taalportfolio als middel voor een betere aansluiting</b>	Docenten (n=7)	Leerkrachten (n=6)
Er moet iets mee gedaan worden om effectief te zijn: dat kost tijd.	4	1
De leerlingen moeten er goed mee omgaan: hoe serieus vullen ze het in?	1	2
Alle leerlingen moeten er mee komen om effectief te zijn	1	
Waar staat het precies voor?	1	
Het is teveel werk om bij te houden		1

Hoewel het van cruciaal belang is dat de brugklasdocenten iets met het taalportfolio doen, omdat het taalportfolio de verschillen slechts blootlegt en het geen effectief middel is wanneer er vervolgens niet op de aangegeven verschillen wordt ingespeeld, geven juist de brugklasdocenten aan te twijfelen over deze tijdsinvestering. 'We bieden één niveau aan. En als je zoiets [een taalportfolio] krijgt, dan zou je bijna individuele trajecten moeten aanbieden. En daar is de school niet op ingesteld' [3:LA].

Ook wordt er enigszins getwijfeld aan hoe serieus leerlingen met het taalportfolio zullen omgaan. Vullen ze het wel naar waarheid in? En blijven de leerlingen dit op den duur ook nog leuk vinden? Bovendien moeten alle leerlingen dit meebrengen naar de brugklas, wil het een nuttig middel voor een brugklasdocent zijn. Anders is er niets om te vergelijken. Ook moet duidelijk zijn waar het precies voor staat. Wat is de leerlijn, en waar bevindt de leerling zich precies op die lijn? Zonder een duidelijke beschrijving van de situatie kan een docent ook niet goed op deze situatie inspelen.

De docenten geven aan zelf ook het een en ander te doen om de overgang van het basisonderwijs naar het voortgezet onderwijs zo soepel mogelijk te laten verlopen. Dit bestaat voornamelijk uit differentiëren tijdens de les (7/7). De docenten proberen zoveel mogelijk iedere leerling tegemoet te komen en te laten werken op zijn of haar eigen niveau. Slechts een aantal docenten (2/7) heeft wel eens een Engelse les op een basisschool bekeken. Een relatief gemakkelijke tegemoetkoming, het bespreken met leerlingen wat in het basisonderwijs aan bod is geweest, wordt lang niet altijd benut: slechts 2 van de 7 docenten doet dit.

Andere pogingen om de aansluiting te verbeteren zijn het plegen van overleg met toeleverende basisscholen (2/7) en extra steunlessen (1/7).

De leerkrachten zeggen de aansluiting zo makkelijk mogelijk te maken door zich zo veel mogelijk aan de lessen op het rooster te houden, en door zo mogelijk extra Engelse oefeningen mee te geven, extra woordjes op te geven of Engelse spelletjes te doen op vrije momenten (4/7). Eén leerkracht geeft aan ook zoveel mogelijk andere vaardigheden (luisteren, lezen, schrijven) in de lessen te betrekken naast de spreekvaardigheid, ter voorbereiding op de nieuwe onderdelen die in het voortgezet onderwijs aan bod zullen gaan komen.

Vooraf de docenten hebben veel ideeën over hoe het allemaal beter kan:

<b>Gewenste veranderingen ter verbetering van de aansluiting tussen Engels in het BO en Engels in het VO</b>	Docenten (n=7)	Leerkrachten (n=6)
<i>In het basisonderwijs:</i>		
Meer verantwoordelijkheid in het EIBO	6	2
Vastleggen van het eindresultaat	2	1
Meer schrijfvaardigheid in het EIBO	1	
Trainingen voor leerkrachten	1	
<i>In het voortgezet onderwijs:</i>		
Meer individuele trajecten	2	1
Meer spreekvaardigheid/communicatiegerichtheid in het VO	2	1
<i>In het algemeen:</i>		
Meer overleg tussen het BO en VO	3	3
Een methode die goed aansluit	1	1

De docenten zien graag meer verantwoordelijkheid in het EIBO: de uren die voor Engels staan moeten ook daadwerkelijk worden gegeven. Zodoende zouden de kerndoelen gemakkelijker worden gehaald, wat zal leiden tot een gelijkwaardiger eindniveau voor alle basisscholen. Daarbij is *meer* EIBO, bijvoorbeeld als in het VVTO, niet noodzakelijk.

Ook zouden docenten graag meer contact zien tussen het basis- en voortgezet onderwijs, iets wat ook bij leerkrachten hoog op het lijstje staat. Daarbij gaat het zowel de leerkrachten als de docenten er met name om dat de leerstof op elkaar kan worden afgestemd, en dat duidelijk is wat van elk schooltype wordt verwacht.

Verder is opvallend dat men in het voortgezet onderwijs graag meer aspecten van het basisonderwijs zou willen zien, en vice versa. Hoewel het schrijven wel in de kerndoelen van het EIBO staat, net zoals het spreken ook in het EIVO kerndoel is, geven zowel leerkrachten als docenten aan ook zelf meer tijd te willen besteden aan deze vaardigheden, maar dat ze niet voorop staan. In het basisonderwijs gaat het spreken voor het schrijven, in het voortgezet onderwijs is dat precies andersom. De continuïteit in de leerstof is daarmee zoekgeraakt.

## 9. Analyse van de resultaten

Wat zeggen deze resultaten nu precies?

### *Het probleem*

De leerkrachten zien in dat de problemen met de overgang naar het EIVO worden veroorzaakt doordat het eindniveau niet hoog genoeg is. Hoewel de docenten dit niet herkennen, maar in plaats daarvan concluderen dat het probleem ontstaat doordat het eindniveau van de leerlingen zo verschilt per basisschool, is het bereiken van slechts een matig eindniveau wel de kern van het probleem, alleen geldt het niet voor alle basisscholen. Dat het eindniveau niet op elke school even hoog is, komt volgens beide partijen doordat er te weinig aandacht aan het vak wordt besteed. De uren op het rooster zijn al minimaal. Toch is het Engels het eerste dat wegvalt bij tijdgebrek: het heeft zeker geen voorrang op een rooster.

De meest belangrijke oplossing die vooral docenten hiervoor zien is meer verantwoordelijkheid in het EIBO te leggen: de basisscholen moeten ervoor zorgen dat er beter aan de kerndoelen wordt voldaan. Maar hoe kan daarvoor worden gezorgd? In het onderzoek zijn al verschillende middelen die de aansluiting tussen het EIBO en EIVO zouden kunnen bevorderen, verwerkt. De kerndoelen bijvoorbeeld zouden als hulpmiddel kunnen dienen wanneer deze meer als eind- en beginniveau zouden worden gebruikt, het VVTO kan voor een hoger eindniveau zorgen en het taalportfolio tenslotte, zou als middel kunnen dienen om begin- en eindniveau gedetailleerder vast te leggen.

### *Kerndoelen*

Ten eerste de kerndoelen. Zijn deze specifiek genoeg om als eind- en startniveau te kunnen dienen? Het onderzoek laat zien dat veel leerkrachten en docenten eigenlijk te weinig bekend zijn met de kerndoelen om ze als tussenniveau te kunnen gebruiken. Wanneer de kerndoelen in het basisonderwijs beter in het oog zouden worden gehouden, zouden ze een prima hulpmiddel zijn om de leerstof voor beide schooltypen te kunnen verdelen. Hoewel de kerndoelen altijd in een methode verwerkt moeten zijn, en het doorwerken van de gehele methode daarom vanzelf zou moeten leiden tot het bereiken van de doelen, zit het probleem hier opnieuw in het wegvallen van het vak bij tijdgebrek. Valt het vak vaak weg, dan lukt het niet om de gehele methode in de twee jaar EIBO door te werken, en worden ook de doelen niet bereikt. Het zal ook van belang zijn dat leerkrachten niet alleen via de methode de kerndoelen in de gaten houden, maar dat zij ook bekend zijn met de kerndoelen zelf. Ook de brugklasdocenten zullen dan beter op de hoogte moeten blijven van wat de kerndoelen precies inhouden.

Uit het onderzoek blijkt wel dat de kerndoelen een goed streefniveau zouden *kunnen* zijn: het is niet zo dat leerlingen aan de doelen voldoen, maar dat brugklasdocenten zelfs dit niveau wegwuiven omdat het te laag zou zijn. Docenten geven aan meer tevreden te zullen zijn wanneer de leerlingen echt aan de kerndoelen zouden voldoen. Bovendien geven leerkrachten aan dat dit ook mogelijk moet zijn, doordat sommige doelen inderdaad minder aan bod komen dan andere.

De kerndoelen bieden dus niet direct een oplossing. Er moet meer tijd aan Engels worden besteed om aan de kerndoelen een bevorderende functie te kunnen geven. Pas dan kunnen ze worden gebruikt als omschrijving van de leerlingen die van het EIBO afkomen, en kunnen de brugklasdocenten er ook iets mee doen.

### *Het VVTO*

Zou het vroeg vreemdetalenonderwijs een oplossing kunnen vormen voor de aansluitingsproblematiek? Wanneer vroeger wordt begonnen met het aanbieden van Engels, wordt een grotere basiskennis opgebouwd, wat ertoe kan leiden dat het voortgezet onderwijs op een hoger niveau kan beginnen.

Hoewel er twijfel bestaat over de ruimte voor het VVTO in het onderwijs en de effecten van VVTO op allochtone en taalzwakke leerlingen, zijn veel docenten en leerkrachten van mening dat het VVTO positief zal zijn voor de aansluiting met het middelbaar onderwijs. Het kan echter de aansluiting ook bemoeilijken; wie heeft wat gedaan, vanaf welk moment en hoe vaak? Er zullen wettelijke afspraken moeten worden gemaakt. En de eindtermen moeten worden afgestemd op de begintermen van het voortgezet onderwijs.

### *Taalportfolio*

Ook het taalportfolio is in het onderzoek aan de leerkrachten en docenten voorgelegd als middel om de aansluiting te vergemakkelijken. Met het taalportfolio kan het eindniveau van het EIBO worden vastgelegd, wat het voor brugklasdocenten inzichtelijker maakt welke leerling wat heeft gehad en, misschien nog wel belangrijker, wat een leerling niet heeft gehad. Hoewel docenten Engels redelijk lijken te weten wat er in het basisonderwijs centraal staat, is maar een aantal docenten bekend met methodes en de kerndoelen voor het EIBO. Men is dus over het algemeen niet bekend met de exacte leerstof. Omdat veel docenten in de situatie van nu de voorkennis van leerlingen bijna verwaarloosbaar achten, is een taalportfolio op dit moment niet de ideale oplossing. Wanneer het EIBO echter meer verantwoordelijkheid krijgt, wat in de uitkomsten van dit onderzoek het grootste doel lijkt te zijn, zal de beginsituatie van leerlingen waarschijnlijk ook uiteenlopen, maar dan op een hoger niveau. Bovendien gaat het VVTO een steeds grotere rol spelen, iets waar ook rekening mee gehouden moet worden. Hoewel de docenten aangeven een probleem te zien in de tijd die een taalportfolio kost, doordat moet worden gekeken naar iedere leerling afzonderlijk, is het onderwijs in individuele trajecten wel een streven in de huidige onderwijspraktijk. Niet voor niets zijn alle docenten in dit onderzoek al bekend met het idee van een portfolio: net als het basisonderwijs wordt het zelfstandig leren, het 'leren leren' en het bewust bezig zijn met het eigen leerproces ook in het voortgezet onderwijs steeds belangrijker.

Terug naar de hoofdvraag: hoe kan de aansluiting tussen Engels in het basisonderwijs en Engels in het voortgezet onderwijs nu worden verbeterd? Uit het onderzoek blijkt dat de kerndoelen voor Engels niet worden bereikt en dat het vak te vaak 'stiefkindje' is. Er moet meer verantwoordelijkheid in het EIBO, zo zeggen de brugklasdocenten. En met overleg tussen het basis- en voortgezet onderwijs moet de leerstof beter op elkaar worden afgestemd. Daar is men het over eens.

Maar hoe? Helaas hebben al deze oplossingen het nadeel dat het extra tijd kost, een problematisch punt in zowel basis- als voortgezet onderwijs. In het laatste deel van deze scriptie zijn daarom nog een aantal handreikingen op een rij gezet waarbij de wensen van de docenten en leerkrachten die uit dit onderzoek zijn gebleken, op een concretere manier tot uiting zullen komen.

## 10. Conclusie

Met het hier gepresenteerde onderzoek heb ik geprobeerd de problemen met de aansluiting bloot te leggen, en te ontdekken welke oplossingen kunnen worden geboden om het probleem te verminderen.

De resultaten van het onderzoek geven aan dat het eindniveau van de leerlingen aan het eind van de basisschool niet altijd hoog genoeg is, doordat te makkelijk gedacht wordt over het vak. Het gevolg is dat docenten ondervinden dat de ene leerling een veel hoger taalvaardigheidsniveau heeft bereikt dan de ander. Zolang de kerndoelen voor het basisonderwijs niet altijd worden bereikt, kunnen deze doelen ook niet als uitgangspunt worden genomen bij aanvang van het brugjaar. Het voortgezet onderwijs kan niet genoeg vertrouwen op de voorkennis en begint niet zelden van voren af aan met de stof. Wel blijkt uit het onderzoek dat de kerndoelen een goed streefniveau voor het EIBO zouden *kunnen* zijn.

De maatregel die docenten in de brugklas dan ook graag zien is meer verantwoordelijkheid in het EIBO. Men is ervan overtuigd dat het VVTO daarin een rol zou kunnen spelen: het zal een stevigere basis opleveren. De bezorgdheid van de leerkrachten en docenten over de effecten van het VVTO op taalzwakke en allochtone leerlingen is echter groot. Men twijfelt dan ook over de werkelijke toepassing ervan.

Zowel leerkrachten als docenten zien graag ook meer overleg tussen het BO en VO. Maar dat moet wel snel en effectief zijn, en met name draaien om de verdeling van de leerstof. Het taalportfolio zou daarin goed van betekenis kunnen zijn. Ondanks de intensieve individuele begeleiding waar dit middel om vraagt, wat veel vergt van de docent, lijkt het inzicht en bewustzijn dat het portfolio geeft een belangrijke pré.

## **DEEL C: Aanbevelingen**

*Deze secties met aanbevelingen (hoofdstuk 11) en suggesties voor verder onderzoek (hoofdstuk 12) naar aanleiding van het onderzoek hier gepresenteerd, vormen samen het laatste deel van deze scriptie.*

*Ook bevat het een samenvatting van de gehele scriptie: de achtergrond, het onderzoek en de aanbevelingen in het kort.*





## 11. Aanbevelingen voor verbetering van de aansluiting

Uit het onderzoek dat gepresenteerd is in deze scriptie komt voort dat docenten graag meer verantwoordelijkheid zien in het EIBO. Want zolang de kerndoelen niet worden gehaald, kan het voortgezet onderwijs er ook niet op voortbouwen. De onbetrouwbaarheid van de basisscholen op het gebied van het eindniveau van de taalvaardigheid Engels van leerlingen is de grootste veroorzaker van de problemen met de aansluiting. Maar niet alleen het basisonderwijs is de schuldige: het voortgezet onderwijs maakt te weinig gebruik van de basistaalvaardigheid die veel andere leerlingen *wel* hebben verworven, en verdiept zich niet genoeg in de leerstof van het EIBO.

Hoe kan de kern van het probleem, dat de basisscholen te wisselend en te weinig aan Engels geven, worden aangepakt? Het probleem is te gecompliceerd om direct een oplossing voor te kunnen bieden. Beide partijen zullen zich in eerste instantie bewuster moeten worden: de leerkrachten zullen zich moeten realiseren dat het beter onderhouden van het Engels als vak van groot belang is, en de docenten zullen zich moeten realiseren dat er goed moet worden omgesprongen met de basis die in het EIBO is gelegd, zodat het EIBO ook werkelijk resultaat heeft.

Ondanks de complexiteit van het probleem, wil ik hier een aantal mogelijke oplossingen noemen die de problematiek niet zullen doen verdwijnen, maar die de situatie wel zou kunnen verbeteren. Welke oplossing dan ook, in alle gevallen zal genoeg inzet van zowel het basis- als het voortgezet onderwijs nodig zijn.

Hier wil ik de volgende oplossingen noemen:

### Een betere controle op het bereiken van de kerndoelen

De Onderwijsinspectie zou beter moeten controleren of de kerndoelen voor het Engels wel genoeg worden bereikt. Zonder controle gaan andere vakken als taal en rekenen voor Engels. Dat is ook wel begrijpelijk: de taal- en rekenkennis van leerlingen staat al zo ter discussie. Denk aan de nieuwsberichten over de tekortschietende kennis van PABO-leerlingen.

Maar als er niet genoeg tijd aan Engels wordt besteed, worden de kerndoelen niet gehaald, en dan is de voorkennis van leerlingen niet betrouwbaar of zelfs niet groot genoeg voor het voortgezet onderwijs om mee verder te kunnen gaan. Een strengere controle op het bereiken van de kerndoelen kan al veel oplossen. Hoeveel precies is echter moeilijk vast te stellen. Dat het Engels geen stabiele positie heeft op het rooster is duidelijk, maar in welke mate het vak werkelijk wegvalt is, noch in dit onderzoek, noch in andere onderzoeken op het gebied van Engels in het basisonderwijs, precies gedefinieerd.

Deze oplossing is geen concrete oplossing, maar in feite wel noodzaak. Tenzij leerkrachten zelf het belang en de mogelijkheden zien om het Engels beter in te passen in het curriculum, is een strenger toezicht op de uitvoering van het EIBO noodzakelijk.

### Meer vroeg vreemdetalenonderwijs

De ontwikkelingen die momenteel gaande zijn in het onderwijs kunnen een stimulans zijn om Engels een prominentere rol toe te kennen in het onderwijscurriculum. Het vroeg vreemdetalenonderwijs zorgt voor een stevigere basis in de taalvaardigheid, en kan er daarmee goed voor zorgen dat de kerndoelen gemakkelijk worden gehaald. Op deze

manier zal het EIBO iets gaan opleveren dat de docenten in de brugklas niet kunnen ontkennen en waar ze goed mee verder zouden kunnen werken.

#### Effectieve contacturen tussen BO en VO

Leerkrachten en docenten geven zelf aan meer contact te willen hebben met elkaar. Met name om de leerstof op elkaar af te kunnen stemmen. Dat contact mag echter niet veel tijd kosten en daarom snel en effectief zijn. Wil deze oplossing echt een oplossing zijn die de aansluiting verbetert, dan zal dat moeten uitgaan van de scholen zelf.

#### Een doorgaande leerlijn in de methodes van BO en VO

Een methode waarin de leerstof van het basisonderwijs is afgestemd op die van het voortgezet onderwijs en vice versa is een gemakkelijke oplossing voor leerkrachten en docenten. Daarbij zal het natuurlijk wel nog steeds belangrijk zijn dat in het EIBO genoeg tijd wordt besteed aan het Engels om de gehele methode te kunnen doorlopen.

Wanneer de leerstof van beide schooltypen echter goed op elkaar is afgestemd, kan beter worden toegewerkt naar de nieuwe vaardigheden waarmee in het voortgezet onderwijs wordt begonnen. Met name voor methodes in het vroeg vreemdetalenonderwijs is het van belang in de hogere klassen rekening te houden met de leerstof in het voortgezet onderwijs. Omdat de basis van VVTO'ers in de hogere groepen al behoorlijk groot is, kan misschien meer aandacht worden besteed aan het schrijven of een beetje grammatica, ter voorbereiding op de schriftelijke toetsing in het voortgezet onderwijs.

#### Een afsluitende toets

Het ontwikkelen dan wel gaan gebruiken van een afsluitende toets waarvan de uitkomst ook voor een brugklasdocent betekenisvol is, zal een zinvolle verandering kunnen zijn. Dat kan een formele toets zijn, zoals de examens van het *Anglia Netwerk*, maar een eind-niveau kan ook worden vastgelegd door middel van bijvoorbeeld een taalportfolio.

Methodemakers zouden zich kunnen buigen over een betere afsluiting van het EIBO. Bijvoorbeeld door een afsluitende toets te ontwikkelen waarmee getoetst kan worden of de kerndoelen zijn bereikt. Daarbij zou dan, als betekenisvol element voor een ieder buiten de school en de methode om, het Europees Referentiekader kunnen worden gebruikt. Een alternatief is een taalportfolio waarin wordt gestreefd naar het niveau dat de kerndoelen aangeven.

#### Het gebruik van een taalportfolio

Een taalportfolio kan een nuttig middel zijn voor zowel basis- als voortgezet onderwijs. Het middel past goed in de nieuwe didactische vormen die steeds meer in het onderwijs te zien zijn. Bovendien kan het een nuttige functie vervullen in de overgang tussen het Engels in het basisonderwijs en Engels in het voortgezet onderwijs. Zo kan het vanaf de basisschool worden meegenomen naar de brugklas, zodat de docent inzicht heeft in wat iedere leerling kan.

Wanneer een leerling geen portfolio meeneemt vanuit het basisonderwijs, dan kan ook worden begonnen met het portfolio in het brugjaar. Ook dan is het een inzichtgevend middel.

## 12. Suggesties voor verder onderzoek

In deze sectie volgen een aantal suggesties voor verder onderzoek naar aanleiding van deze scriptie.

### De effecten van VVTO op allochtone leerlingen

Onder docenten en leerkrachten bestaat nog steeds enorme twijfel over het vroeg vreemdetalenonderwijs, vooral omdat nog geen duidelijk bewijs is geleverd voor het positieve resultaat voor allochtone leerlingen. Deze leerlingen komen in de laagste groepen binnen met een taalachterstand. Niet alleen het Nederlands, maar ook hun moedertaal beheersen zij vaak onvolledig. Hoe goed is het dan om ook nog een derde taal aan te bieden? Onderzoek zal moeten uitwijzen of allochtone leerlingen ook baat hebben bij het vroeg Engels.

### De effecten van VVTO in het algemeen

Er bestaan ook twijfels over het VVTO in het algemeen. Hoe effectief is het? Wanneer de 'winst' van deze vorm van taalonderwijs op het gebied van de Engelse taalvaardigheid niet veel blijkt te zijn, kan de tijd misschien beter worden geïnvesteerd in het aanleren van andere belangrijke zaken, zoals het samenwerkend leren, begrijpend leesstrategieën, en Nederlands. Zaken die in het latere onderwijs Engels ook goed bruikbaar zullen zijn.

### De inpassing van het VVTO in het onderwijscurriculum

Veel onderwijzers pleiten voor het verstevigen van de taalvaardigheid van het Nederlands, alvorens een derde taal erbij te nemen. Niet alleen omdat het voor allochtone leerlingen een extra belasting zal zijn, maar ook omdat het niveau van de gemiddelde Nederlandse leerling al te wensen overlaat. Immers, een extra vak is extra tijd, en die tijd moet ergens vandaan komen. Hoe je het ook wendt of keert, Engels in het vroege onderwijs betekent minder aanbod in het Nederlands. Omdat tijd al zo schaars is, zal het goed moeten worden besteed. Een onderzoek naar de minimale benodigde tijd voor effectief taalonderwijs zal daarom erg wenselijk zijn.

### De inhoud van een goede afsluitende toets

Een klein aantal docenten geeft aan dat een afsluitende toets om te toetsen of de kern-doelen behaald zijn, praktisch zou zijn. Maar hoe zou zo'n toets er uit moeten zien? Zoals in sectie 3 al naar voren kwam, focust het EIBO op communicatieve vaardigheden wat schriftelijke toetsing lastig maakt. Onderzoek op het gebied van toetsing van mondelinge vaardigheden zou kunnen uitwijzen of een sluitende oplossing verstandig is.

### De inhoud van een taalportfolio

Wat moet er precies in een taalportfolio komen te staan? Zijn meerdere versies noodzakelijk? Hoe het idee van het taalportfolio het beste kan worden ingevuld, moet nog nader worden bekeken. Wat is de grootte van het portfolio, hoe vaak moet het minimaal worden geüpdate om bij te kunnen houden en welke onderdelen moeten er allemaal in? Daarbij zal zowel moeten worden gekeken naar de wensen van de leerkrachten als de wensen van de docenten in de brugklas. Een praktisch gericht onderzoek zal van belang zijn om een portfolio te kunnen ontwikkelen dat genoeg informatie biedt, maar tegelijkertijd handzaam is.

## Samenvatting

Engels is sinds 1986 een verplicht vak voor de groepen zeven en acht van de basisschool. De invulling van het vak wordt voornamelijk bepaald door de kerndoelen voor het Engels in het basisonderwijs (EIBO) en de methodes die daarvoor gemaakt zijn. Hoewel de kerndoelen zich richten op de domeinen lezen, luisteren, spreken, schrijven en opzoeken, zijn de lessen in het EIBO communicatief gericht, waarbij vooral de mondelinge vaardigheden centraal staan. De leerlingen leren zich vooral redden in zogenaamde X-situaties, die worden behandeld in thema's.

De laatste jaren staat het onderwijs van de vreemde talen, waaronder het EIBO, veel ter discussie. Niet alleen in Nederland, maar ook internationaal gebeurt er veel. Tijdens bijeenkomsten van de Raad van Ministers van Onderwijs in 2000 en 2002 is opgeroepen tot acties om de beheersing van vreemde talen te verbeteren, met name door scholieren al vanaf jonge leeftijd met vreemde talen in contact te brengen. Dit heeft geleid tot steeds meer vormen van tweetalig onderwijs, waaronder het vroeg vreemdetalenonderwijs (VVTO). Er zijn verschillende vormen: er kan worden begonnen met het aanbieden van Engels vanaf groep 5, maar ook al vanaf groep 1, waarbij het Engels spelenderwijs wordt geleerd. Het idee achter deze onderwijsvorm komt voort uit de *Critical Period Hypothesis* voor het leren van een vreemde taal: deze hypothese gaat over het bestaan van een kritieke periode in het vermogen om een taal vloeiend te leren spreken. Deze periode zou lopen van geboorte tot rond het zevende levensjaar, dan wel de puberteit. De hypothese voorspelt dat vreemdetaalverwerving relatief snel, succesvol en kwalitatief gelijk kan zijn aan eerstetaalverwerving, mits het proces vóór de puberteit plaatsvindt. Hoe eerder wordt begonnen met het leren van een vreemde taal, hoe meer het leerproces gaat lijken op een tweede- of zelfs eerstetaalleerproces. Een gunstig gegeven, want deze processen zullen een hoger eindniveau opleveren. Door lateralisatie (of specialisatie) van de hersenen neemt de kans op het bereiken van een *native level* namelijk steeds meer af naarmate men ouder wordt. Het wil echter niet zeggen dat het leerproces op latere leeftijd ook langzamer gaat. Integendeel: omdat een leerder op latere leeftijd al ervaring heeft met het leren van taal en met leren in het algemeen, kan meer gebruik worden gemaakt van cognitieve en metacognitieve strategieën. Het leerproces is dan ook veel bewuster dan in het proces waar het VVTO op is gebaseerd.

Omdat de leerprocessen van het EIBO en VVTO fundamenteel verschillen, is ook de richting van het onderwijs anders. Het VVTO richt zich op het opbouwen van impliciete kennis, terwijl het EIBO tevens gebruik maakt van het opdoen van expliciete kennis om bewustzijn en verantwoordelijkheid over het leerproces bij de leerling te creëren.

Al sinds de invoering van het EIBO in het onderwijs zijn er problemen met de aansluiting tussen het EIBO en het Engels in het voortgezet onderwijs (EIVO). Er is in de loop der jaren veel onderzoek naar de problematiek verricht, waarbij vele oorzaken zijn genoemd. Het probleem zou met name zijn dat de beginsituatie van brugklasleerlingen sterk uiteenloopt, wat zijn kern vindt in het basisonderwijs. Leerkrachten schuiven het Engels vaak aan de kant omdat de prioriteiten elders liggen. De kerndoelen worden daardoor niet altijd gehaald, en de brugklasdocenten kunnen vervolgens te weinig met de opgebouwde voorkennis.

Ook op het gebied van verbetering van de aansluiting is al aanzienlijk werk verricht. Door de Raad van Europa bijvoorbeeld, die het taalportfolio introduceerde, en ook door me-

thodemakers, die met hun methodes aan zoveel mogelijk behoeften van leerkrachten proberen te voldoen. Toch is de problematiek er nog steeds. En als we niet oppassen, wordt het alleen maar erger. Door de veranderingen in het onderwijs, zoals de opkomst van het vroeg vreemdetalenonderwijs bijvoorbeeld. En dat zou zonde zijn, want deze ontwikkelingen zouden misschien juist wel een heel bevorderende functie kunnen hebben.

In het onderzoek dat in deze scriptie wordt gepresenteerd, staat daarom de vraag centraal hoe de aansluiting tussen Engels in het basisonderwijs en Engels in het voortgezet onderwijs kan worden verbeterd.

Hierbij zijn de onvermijdelijke vernieuwingen die het onderwijs intreden, niet achterwege gelaten. Omdat de kans groot is dat dit de toekomst zou kunnen zijn, spelen de veranderingen in het onderwijssysteem in dit onderzoek ook een rol. Het lijkt er immers op dat het EIBO in de toekomst meer en meer zal gaan lijken op de vroege vorm vreemdetalenonderwijs.

In het teken van de hoofdvraag zijn docenten die lesgeven aan brugklasleerlingen onderzocht, als ook leerkrachten die lesgeven in groep acht van de basisschool. Hoofdpunten in de interviews zijn de aansluitingsproblematiek op zichzelf en de mogelijkheden om de aansluiting te verbeteren. Drie onderwerpen spelen hierin een belangrijke rol: de kerndoelen voor het EIBO, het vroeg vreemdetalenonderwijs, en het taalportfolio.

De resultaten van het onderzoek geven aan dat er meer verantwoordelijkheid in het EIBO zou moeten worden gelegd. Want zolang de kerndoelen niet worden gehaald, is het eindniveau van de leerlingen niet hoog genoeg, en kan het voortgezet onderwijs er ook niet voldoende op voortbouwen. De onbetrouwbaarheid van de basisscholen op het gebied van het eindniveau van de taalvaardigheid Engels van leerlingen is de grootste veroorzaker van de problemen met de aansluiting. Maar niet alleen het basisonderwijs is de schuldige: het voortgezet onderwijs maakt te weinig gebruik van de basistaalvaardigheid die ook veel leerlingen *wel* hebben verworven, en verdiept zich niet genoeg in de leerstof van het EIBO.

Hoe kan de kern van het probleem, dat de basisscholen te wisselend en te weinig aan Engels geven, worden aangepakt? Het probleem is te gecompliceerd om direct een oplossing voor te kunnen bieden. Beide partijen zullen zich in eerste instantie bewuster moeten worden: de leerkrachten zullen zich moeten realiseren dat het beter onderhouden van het Engels van groot belang is, en de docenten zullen zich moeten realiseren dat er goed moet worden omgesprongen met de basis die in het EIBO is gelegd, zodat het EIBO ook werkelijk resultaat heeft. Voor het creëren van dit bewustzijn kan het VVTO van belang zijn. De bezorgdheid over het effect op alloctonen leerlingen is echter op dit moment nog overheersend. Andere handreikingen om de aansluiting te verbeteren kunnen bestaan uit een afsluitende toets en een taalportfolio. Het beter nastreven van de doelen en de controle hierop zal echter noodzakelijk zijn voor een betere overgang tussen EIBO en EIVO.

## Literatuur

- Appel, R. & A. Vermeer (1994) *Tweede-taalverwerving en tweede-taalonderwijs*. Bussum: Coutinho.
- Archibald, J. (1998) Second language phonology, phonetics and typology. *Studies in Second Language Acquisition*. 20, 2, 189-211.
- Beech, J.R. (1994) Reading skills, strategies and their degree of tractability in dyslexia. In: Fawcett, A. & Nicolson, R. (eds.) *Dyslexia in Children*. Harvester Wheatsheaf.
- Bergh, H. van den & H. Kuhlemeier (1990) De haalbaarheid van eindtermen Nederlands voor de basisvorming. *Pedagogische Studiën*. 67, 1-15.
- Berkel, A. van (2004) Learning to spell in English as a second language. *International Review of Applied Linguistics*. 42, 3, 239-257.
- Bialystok, E. (1999) Cognitive complexity and attentional control in the bilingual mind. *Child Development*. 70, 3, 636-644.
- Biamond, H. (1998) Trends in het taalonderwijs. Nieuwe opvattingen over vorm, inhoud en didactiek. *Toon*. 1, 8, 8-11.
- Bodde-Alderlieste, M. (2002) Vervroegd Engels. *JSW*. 86, 5, 12-15.
- Bodde-Alderlieste, M. (2004) Van doodlopende naar doorlopende lijnen. Engels in het basisonderwijs en de aansluiting op het voortgezet onderwijs. *Levende Talen Magazine*. 91, 4, 5-8.
- Bodde-Alderlieste, M. (2005) A case for primary English. Engels in het basisonderwijs en de aansluiting op het voortgezet onderwijs 2. *Levende Talen Magazine*. 92, 1, 5-7.
- Bongaerts, T., B. Planken & E. Schils (1993) Leeftijd en uitspraakvaardigheid: kunnen late leerders een tweede taal leren spreken zonder een buitenlands accent? *Grammar*. 2, 1, 1-14.
- Branden, K. van den, D. van den Nulft, M. Verhallen & M. Verhelst (2001) *Referentiekader Vroege Tweedetaalverwerving*. Den Haag: Nederlandse taalunie.
- Diaz, R.M. (1985) Bilingual cognitive development: Addressing three gaps in current research. *Child Development*. 56, 1376-1388.
- Edelenbos, P. & C.J. Koster (1990) EIBO-EIVO, van diversiteit naar uniformiteit. *Levende Talen Magazine*. 450, 4, 170-174.
- Edelenbos, P. & C. Suhre (1993) De aansluiting EIBO-EIVO: probleem en uitdaging. *Levende Talen Magazine*. 484, 11, 524-528.

- Edelenbos, P. (1993) *De aansluiting tussen Engels in het basisonderwijs en Engels in het voortgezet onderwijs*. Groningen: RION, Instituut voor Onderwijsonderzoek. Rijksuniversiteit Groningen.
- Edelenbos, P., F. van der Schoot & H. Verstralen (1996) *Balans van het Engels aan het einde van de basisschool 2. Uitkomsten van de tweede peiling in 1996*. PPON-reeks nr. 17. Arnhem: Citogroep.
- Ek, J.A. van (1979) *The Threshold Level for Modern Language Learning in Schools*. Groningen: Wolters-Noordhoff-Longman.
- Europees Platform voor het Nederlandse Onderwijs (2007) *Early English: a Good Start!* Bundel naar aanleiding van de conferentie Early English: a good start! Ede, 27 september 2006.
- Fletcher, P.J. & B. MacWhinney (eds.) (1995) *The Handbook of Child Language*. Oxford [etc.]: Blackwell.
- Frijn, J. & G. de Haan (1990) *Het Taallerend Kind*. Dordrecht [etc.]: Foris.
- Gillis, S. & A. Schaerlaekens (eds.) (2000) *Kindertaalverwerving. Een handboek voor het Nederlands*. Groningen: Martinus Nijhoff.
- Hamers, J.F. & M.H.A. Blanc (1989) *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge [etc.]: Cambridge University Press.
- Hecht, B. & R. Mulford (1982) The acquisition of a second language phonology: interaction of transfer and developmental factors. *Applied Linguistics*, 3, 4, 313-328.
- Herder, A. & K. de Bot (2005) *Vroeg Vreemdetalenonderwijs in Internationaal Perspectief*. Rijksuniversiteit Groningen: Expertisecentrum Taal, Onderwijs en Communicatie.
- Holdinga, L. (2006) *De Ontwikkeling van Nederlandse Syllabestructuren. Een toepassing van de theorie van het woordtemplaat*. Bachelorscriptie Universiteit Utrecht. Niet gepubliceerd.
- Housen, A. & M. Pierrard (2005) Investigating instructed second language acquisition. In: Housen, A. & M. Pierrard (eds.) *Investigations in instructed second language acquisition*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter. 1-11.
- Huibregtse, I. (2001) *Effecten en didactiek van tweetalig voortgezet onderwijs in Nederland*. Proefschrift Universiteit Utrecht.
- Kerstens, J., E. Ruys, M. Trommelen & F. Weerman (1997) *Plato's Probleem. Een inleiding in de generatieve taalkunde*. Bussum: Coutinho.
- Krashen, S.D., R.C. Scarcella & M.H. Long (eds.) (1982) *Child-Adult Differences in Second Language Acquisition*. Rowley, MA [etc.] : Newbury House Publishers.

- Larsen-Freeman, D. & M.H. Long (1991) *An introduction to second language acquisition research*. London/New York: Longman.
- Latham, A.S. (1998) The advantages of bilingualism. *Educational Leadership*. 56, 3, 79-80.
- Lightbown, P.M. & N. Spada (2006) *How Languages Are Learned*. Oxford: Oxford University Press. Third Edition.
- Maljers, A. (2004) Wereldwijs met tweetalig onderwijs. *Levende Talen Magazine*. 91, 6, 5-8.
- Meijers, G. & M. Sanders (1987) Engels als derde taal. *Levende Talen Magazine*. 424, 345-348.
- Meisel, J. (1995) Parameters in acquisition. In: P. Fletcher & B. MacWhinney (eds.) *The Handbook of Child Language*. Oxford [etc.]: Blackwell. 10-35.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (1993) *Besluit Kerndoelen Basisonderwijs 1993*. Den Haag: Sdu. (Digitaal via <http://www.minocw.nl>)
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (1998) *Besluit Kerndoelen Basisonderwijs 1998*. Den Haag: Sdu. (Digitaal via <http://www.minocw.nl>)
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2006a) *Besluit Kerndoelen Basisonderwijs 2006*. Den Haag: Sdu. (Digitaal via <http://www.minocw.nl>)
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2006b) *Besluit Kerndoelen Onderbouw VO 2006*. Den Haag: Sdu. (Digitaal via <http://www.minocw.nl>)
- Mol, H. (1987) Aansluiten op Eibo: only connect...? *Levende Talen Magazine*. 424, 541-544.
- Newport, E. (1990) Maturational constraints in language learning. *Cognitive Science*. 14, 534-560.
- Odlin, T. (1995) *Language transfer: Cross-linguistic influence in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Onderwijsinspectie (2006) *Leerlingen: Boeit 't. Nieuwe vormen van leren*. Inspectierapport 2006-06.
- Oostendorp, F. (2005) *Vroeg Vreemde Talenonderwijs. Onderzoek naar mogelijke implementatievorm voor Utrecht*. Doctoraalscriptie Universiteit Utrecht. Niet gepubliceerd.
- Oskam, S. (2005) *Praktische Didactiek voor Engels in het Basisonderwijs*. Bussum: Coutinho.



- Paternotte, A. (2005) Help! Engels! Hoe leerlingen met dyslexie worstelen met het leren van de Engelse taal. *Balans Magazine*. 8, 24-25.
- Piske, T., I.R.A. MacKay & J.E. Flege (2001) Factors affecting degree of foreign accent in an L2: a review. *Journal of Phonetics*. 29, 2, 191-215.
- Raad van Europa (2001) *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching and Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ris, T. (2005) De vernieuwde basisvorming en de didactiek. *Levende Talen Magazine*. 92, 1, 8-11.
- Roosmalen, W. van & J. Verbeek (1989) Eindtermen in de maak. *Spiegel*. 7, 2, 37-47.
- Sebastián-Gallés, N., S. Echeverría & L. Bosch (2005) The influence of initial exposure on lexical representation: Comparing early and simultaneous bilinguals. *Journal of Memory and Language*. 52, 240-255.
- Thomassen, A.J.W.M., L.G.M. Noordman & P.A.T.M. Fling (1991) *Lezen en begrijpen. De psychologie van het leesproces*. Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Verhallen, M. & R. Schoonen (1993) Lexical knowledge of monolingual and bilingual children. *Applied Linguistics*. 14, 4, 344-362.
- Westhoff, G. (1993) Liever lui dan moe. Fragmenten uit de oratie van 15 januari 1993. *Levende Talen Magazine*. 478, 3, 143-147.
- Westhoff, G. (2001) *Hoe meer internationalisering, des te minder Engels*. Artikel naar aanleiding van het Europese Jaar van de Talen. NaB MVT.
- Willis, J. (1996) *A Framework for Task-Based Learning*. Essex: Longman.
- Yavaş, M. (1994) *First and second language phonology*. San Diego: Singular Publishing Group.

<a href="http://www.europeestaalportfolio.nl/">http://www.europeestaalportfolio.nl/</a>	Europese Commissie
<a href="http://www.talenopdebasisschool.nl/">http://www.talenopdebasisschool.nl/</a>	Europees Platform
<a href="http://www.slo.nl/">http://www.slo.nl/</a>	Stichting Leerplanontwikkeling
<a href="http://tule.slo.nl/">http://tule.slo.nl/</a>	Stichting Leerplanontwikkeling
<a href="http://www.leermiddelenplein.nl">http://www.leermiddelenplein.nl</a>	Stichting Leerplanontwikkeling
<a href="http://www.cito.nl/">http://www.cito.nl/</a>	Centraal Instituut voor Toetsontwikkeling
<a href="http://www.nabmvt.nl/">http://www.nabmvt.nl/</a>	Nationaal Bureau Moderne Vreemde Talen
<a href="http://ec.europa.eu/">http://ec.europa.eu/</a>	Europese Commissie
<a href="http://www.minocw.nl">http://www.minocw.nl</a>	Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap
<a href="http://www.earlybirdie.nl">http://www.earlybirdie.nl</a>	Project EarlyBird



## **Bijlage A**

*Het taalportfolio voor leerlingen van 9+ (gemaakt door de Raad van Europa).*



## **Bijlage B**

*Het taalportfolio voor leerlingen van 12+ (gemaakt door de Raad van Europa).*