



Engels in het basisonderwijs

Vakdossier

SLO • nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling



Engels in het basisonderwijs

Augustus 2011

slo

nationaal
expertisecentrum
leerplan-
ontwikkeling

Verantwoording

© 2011 SLO (nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling), Enschede

Alle rechten voorbehouden. Mits de bron wordt vermeld is het toegestaan om zonder voorafgaande toestemming van de uitgever deze uitgave geheel of gedeeltelijk te kopiëren dan wel op andere wijze te verveelvoudigen.

Auteurs: Annette Thijs, Bas Trimbos, Dirk Tuin (SLO), Marianne Bodde (pabo Marnix Academie), Rick de Graaff (voorzitter Platform vvto Nederland).

Eindredactie: Annette Thijs

Informatie

SLO

Afdeling Primair Onderwijs

Postbus 2041, 7500 CA Enschede

Telefoon (053) 4840 664

Internet: www.slo.nl

E-mail: po-so@slo.nl

AN: 1.6117.441

Inhoud

Voorwoord	5
1. Engels in de kerndoelen	7
1.1 Invoering van het vak	7
1.2 Kerndoelen Engels	8
2. Engels in de lespraktijk	11
2.1 Startmoment	11
2.2 Lestijd Engels	11
2.3 Leeromgeving	13
2.4 Rol van de leerkracht	16
2.5 Toetsing	18
2.6 Leeropbrengsten	19
2.7 Engels in het speciaal onderwijs	20
3. Engels en de opleiding van leerkrachten	23
3.1 Beleidsontwikkelingen	23
3.2 Engels in het pabo-curriculum	24
3.3 Toerusting leerkrachten voor Engels	26
4. Engels in ontwikkeling	29
4.1 Versterkt en vervroegd Eibo	29
4.2 Een doorlopende leerlijn voor Engels	32
4.3 Engels en meertaligheid	35
5. Ten slotte	39
Referenties	43
Bijlage: Voorbeelduitwerking doorlopende leerlijn gesprekken voeren variant Eibo-h/v onderbouw	47

Voorwoord

Dit vakdossier bevat een beschrijving van de stand van zaken van Engels in het basisonderwijs (Eibo). Hoofdstuk 1 geeft een overzicht van de beleidsontwikkelingen en gaat in op de verschillende generaties kerndoelen. In hoofdstuk 2 wordt de lespraktijk beschreven. Wanneer starten scholen met Engels, hoeveel tijd wordt er wekelijks aan besteed, hoe wordt Engels gegeven, met welk materiaal en welke toetsen? Hoofdstuk 3 gaat in op de opleiding en toerusting van leerkrachten, zowel wat de didactische als de linguïstische vaardigheden betreft waarover huidige en toekomstige leerkrachten bij voorkeur zouden moeten beschikken. Hoofdstuk 4 belicht de tendens om eerder dan in groep 7 met Engels te starten en wat dit betekent, onder andere met het oog op doorstroming naar het voortgezet onderwijs. Hoofdstuk 5, ten slotte, plaatst de stand van zaken wat betreft Eibo in internationaal perspectief en doet enkele aanbevelingen om de kwaliteit van de praktijk van Eibo te verbeteren.

Dit vakdossier komt voort uit een verkennend veldonderzoek dat SLO in opdracht van OCW in 2011 heeft uitgevoerd. Dit onderzoek bestond uit:

- een survey onder 500 basisscholen om zicht te krijgen op de lespraktijk en toerusting van leerkrachten;
- een telefonische enquête onder docenten Engels op de pabo om zicht te krijgen op het aanbod van Engels op de opleidingen;
- een expertbijeenkomst met deskundigen op het terrein van onderzoek, beleid, lerarenopleiding, toetsontwikkeling, en onderwijspraktijk voor Engels;
- een bronnenstudie: een verkenning en analyse van gegevens uit eerdere overzichtsstudies.

Het veldonderzoek heeft plaatsgevonden in samenspraak en samenwerking met SLO, het Platform vvto Nederland, Vedocep Levende Talen en het Expertisecentrum Moderne Vreemde Talen.

1. Engels in de kerndoelen

1.1 Invoering van het vak

Engels is sinds 1986 een verplicht vak in het basisonderwijs. Er waren destijds verschillende redenen om Engels in het basisonderwijs (Eibo) in te voeren:

- de opkomst van Engels als internationale voertaal en lingua franca;
- Europees beleid ten aanzien van moderne vreemdetalenonderwijs;
- de behoefte om leerlingen met voldoende basisvaardigheid Engels in het voortgezet onderwijs te laten starten zodat ze aan het eind van de onderbouw een redelijke beheersing van de taal hebben opgebouwd.

Tegenwoordig staat het economische perspectief meer centraal: om mee te komen in de internationale economie wordt een goede beheersing van het Engels noodzakelijk gevonden (Onderwijsraad, 2008).

Het Europees talenbeleid heeft een belangrijke aanzet gegeven voor de invoering van Engels. De Europese Unie wil met een samenhangend talenbeleid in alle landen van Europa het leren van meerdere talen stimuleren, met als doel culturele diversiteit, tolerantie en Europees burgerschap te bevorderen. Het Europese beleid houdt geen wettelijke verplichtingen in: ieder land kan de Europese afspraken op zijn eigen manier invullen. De belangrijkste doelstelling van het talenbeleid is dat alle kinderen in Europa in het basisonderwijs tenminste één vreemde taal leren. In Lissabon (2000) en Barcelona (2002) wordt dit beleid bekrachtigd door de Europese Raad van Ministers van Onderwijs. In 2008 volgt er een resolutie betreffende de Europese strategie voor meertaligheid. Het doel van dit beleid is om het talenonderwijs aan kinderen *jonger dan tien jaar* te stimuleren. Men hoopt daarmee te bereiken dat alle Europese burgers op den duur naast hun moedertaal tenminste twee vreemde talen beheersen. Eén van de twee vreemde talen moet een gemeenschapstaal of lingua franca zijn: een taal die door grote groepen mensen met verschillende moedertalen als gemeenschappelijke communicatietaal gebruikt kan worden. Er wordt niet voorgeschreven welke taal dat zou moeten zijn en ook niet hoe en wat de leerlingen moeten leren. De meeste landen kiezen voor Engels als eerste vreemde taal.

Om Engels goed te laten indalen in het basisonderwijs en te zorgen voor voldoende aansluiting bij de onderbouw van het voortgezet onderwijs, worden bij de invoering van Engels in het basisonderwijs (Eibo) in 1986 vier voorwaarden genoemd:

1. Engels krijgt een geïntegreerde plaats in het basisonderwijs.
2. Er komt een longitudinale leerlijn van Eibo naar het voortgezet onderwijs.
3. De leraren basisonderwijs worden opgeleid om Engels te geven.
4. Er wordt lesmateriaal voor Eibo ontwikkeld.

Om Engels een geïntegreerde plaats in het basisonderwijs te geven worden kerndoelen ontwikkeld. De eerste kerndoelen voor Engels dateren uit 1993 (zie paragraaf 1.2). Wat de opleiding van leerkrachten betreft: Engels wordt in 1983 ingevoerd op de pabo. Tegelijkertijd vindt een grootschalig nascholingstraject plaats: 16.000 leraren worden nageschoold in een korte periode. Het startmoment en het aantal uren Engels wordt niet wettelijk vastgelegd. Scholen kunnen zelf kiezen hoeveel tijd ze aan het vak Engels besteden.

De invoering van het vak Engels in het basisonderwijs wordt samengevat in de onderstaande tijdslijn.

1983	Engels wordt wettelijk verplicht op de pabo. Start van een grootscheeps nascholingstraject voor zittende leerkrachten.
1986	Engels in het basisonderwijs (Eibo) wordt een wettelijk verplicht vak in groep 7/8. Engels is niet verplicht voor het speciaal basisonderwijs, maar sommige scholen geven het wel.
1993	Eerste kerndoelen voor Engels in het basisonderwijs.
1998	Tweede generatie kerndoelen.
2002	Advies van de Commissie Wijnen (2002) om Engels in het differentieel deel te plaatsen. Het advies wordt niet overgenomen.
2006	Derde generatie kerndoelen.

1.2 Kerndoelen Engels

Wat de leerlingen moeten kennen aan het eind van groep 8, staat vanaf 1993 beschreven in kerndoelen voor Engels in het basisonderwijs.

1993

Uit de eerste doelen van 1993 blijkt dat communicatief Engels het uitgangspunt is. De leerlingen leren om in het Engels met anderen te communiceren over een aantal alledaagse thema's zoals persoonlijke gegevens, wonen, eten en drinken. Dat de boodschap overkomt, is belangrijker dan de vraag of die correct wordt geproduceerd: 'It is of greater importance that the expression used in a context is understandable, rather than linguistically correct (Engel et al. 2007). Het streven is leerlingen door de lessen Engels te motiveren een vreemde taal te leren. De kerndoelen worden geclusterd in vier domeinen: spreekvaardigheid, schrijfvaardigheid, luistervaardigheid en leesvaardigheid. Het uitgangspunt is '*Waystage English*', afgeleid van '*Threshold Level*', een Europees taalniveau dat de voorloper is van het Europees Referentiekader voor talen. De communicatieve aanpak sluit aan bij het inzicht dat je een taal leert om te gebruiken, waarbij het correct toepassen van grammaticaregels niet meer als enig doel geldt. Dit betekent een belangrijke koerswijziging in het talenonderwijs.

1998

Een nieuwere versie kerndoelen ziet in 1998 het licht. Deze kerndoelen zijn aanzienlijk korter en veel globaler geformuleerd dan de vorige versie. Ze lopen daarmee qua mate van detaillering in de pas met de kerndoelen voor de andere leergebieden. Het gaat om vijf kerndoelen, verdeeld over de domeinen mondelinge taalvaardigheid en leesvaardigheid. Met de bondigere formulering werd afbreuk gedaan aan de wens zo goed mogelijk aan te sluiten bij de kerndoelen moderne vreemde talen voor de basisvorming. De kerndoelen basisvorming hebben in belangrijke mate als richtsnoer gediend bij de ontwikkeling van de kerndoelen Eibo 1993.

Dat leek een minimale voorwaarde voor een ononderbroken vijfjarig basistraject voor Engels voor alle 10 tot 15 jarigen, de basisfilosofie achter de invoering in 1986.

In 2002 komt de Commissie Wijnen met een advies ter voorbereiding op een herziening van de kerndoelen voor het basisonderwijs. In dit advies wordt voorgesteld om Engels in het niet-verplichte deel van het curriculum te plaatsen en geen kerndoelen voor Engels meer te formuleren. Belangrijke overwegingen bij dit advies waren enerzijds het uitgangspunt om meer ruimte te scheppen voor de scholen om hun eigen leerinhouden vast te stellen, en anderzijds het in de praktijk ervaren gebrek aan aansluiting van Eibo met het voortgezet onderwijs. De Commissie gaat hiermee voorbij aan Europese afspraken. Het advies roept dan ook hevige protesten op van onder meer de Onderwijsraad (2002). Het advies wordt teruggedraaid: Engels blijft verplicht.

2006

In 2005 worden herziene kerndoelen geformuleerd die in 2006 worden ingevoerd. Net als in 1986 geeft de minister bij het aanbieden van de kerndoelen ook aan dat basisscholen al eerder dan in groep 7 Engels mogen aanbieden. Daarmee hebben de scholen voldoende tijd om alle leerlingen de kerndoelen te laten halen. Bij de kerndoelen worden door SLO tussendoelen en leerlijnen geformuleerd voor groep 1 en 2, groep 3 en 4, groep 5 en 6 en voor groep 7/8, met voorbeelden en doorkijkjes naar de lespraktijk. Die zijn te vinden op <http://tule.slo.nl/>

Kerndoelen Engels primair onderwijs 2006

Karakteristiek

Beheersing van de Engelse taal wordt voor iedereen steeds belangrijker door de toenemende internationalisering, groeiende mobiliteit en de uitbreidende mogelijkheden om te communiceren via nieuwe media. De plaats van Engels in het basisonderwijs wordt gefundeerd door Europees beleid en door het uitgangspunt dat een redelijke beheersing van die taal bereikt wordt wanneer vroeg met het onderwijs in Engels begonnen wordt. Het doel van Engels is om een eerste basis te leggen om te kunnen communiceren met moedertaalsprekers of anderen die buiten de school Engels spreken. Die eerste aanzet wordt later, in de periode van de basisvorming, verder ontwikkeld. In de basisschool wordt het onderwijs in de Engelse taal waar mogelijk in samenhang gebracht met inhouden van andere vakken. Bijvoorbeeld met de inhouden in oriëntatie op jezelf en de wereld. Het gaat dan om eenvoudige alledaagse onderwerpen als 'woon omgeving', 'vrije tijd en hobby's', 'het lichaam' en 'het weer'. In het basisonderwijs gaat het bij het onderwijs in de Engelse taal vooral om mondelinge communicatie en om het lezen van eenvoudige teksten. Het schrijven beperkt zich tot het kennismaken met de schrijfwijze van een beperkt aantal vaak voorkomende Engelse woorden. Voorts leren kinderen om woordbetekenissen en schrijfwijzen van woorden op te zoeken met behulp van het woordenboek.

Kerndoelen

- 13 De leerlingen leren informatie te verwerven uit eenvoudige gesproken en geschreven Engelse teksten.
- 14 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.
- 15 De leerlingen leren de schrijfwijze van enkele eenvoudige woorden over alledaagse onderwerpen.
- 16 De leerlingen leren om woordbetekenissen en schrijfwijzen van Engelse woorden op te zoeken met behulp van het woordenboek.

Ondanks het pleidooi van diverse organisaties en personen, zoals Levende Talen (de Vereniging van Leraren in Levende Talen), voor duidelijker doelen gekoppeld aan ERK-niveaus en afstemming op de kerndoelen voor het voortgezet onderwijs, zijn de kerndoelen van 2006 verder gesaneerd vergeleken met de vorige versies en met de kerndoelen voor de andere talen Nederlands en Fries.

Dat heeft volgens deskundigen de volgende gevolgen (SLO, 2003):

- Er is geen zichtbare samenhang tussen de verschillende vaardigheden (luisteren, spreken, lezen en schrijven).
- De koppeling met de kerndoelen Engels voor de onderbouw van het voortgezet onderwijs en met het Europees Referentiekader (ERK) is weinig zichtbaar.
- De kerndoelen zijn niet in evenwicht: sommige vaardigheden worden door de meeste leerlingen al beheerst voor ze beginnen met Engels op school, zoals het schrijven van enkele eenvoudige woorden (kerndoel 15), terwijl dit niet het geval is wat betreft het geven van informatie (kerndoel 14).
- De globale beschrijving geeft weinig aanknopingspunten. Bij kerndoel 13 bijvoorbeeld is sprake van 'eenvoudige gesproken en geschreven Engelse teksten'. Maar wat zijn de kenmerken van een eenvoudige tekst: is het een authentieke Engelstalige tekst of een aangepaste tekst? Bij kerndoel 16 gaat het om 'de schrijfwijze van enkele eenvoudige woorden'. Om hoeveel woorden en welke woorden gaat het en waarom moeten de leerlingen juist deze woorden schrijven? Als het om drie woorden gaat, bereikt de leerling dit kerndoel al na één les.

De conclusie is dat de kerndoelen weinig houvast bieden voor de inrichting van een programma Engels in de basisschool (Bodde-Alderlieste, 2005). De kerndoelen uit 1993 dienen dan vaak ook nog steeds als uitgangspunt voor (uitgevers en auteurs van) lespakketten Engels voor de basisschool.

2. Engels in de lespraktijk

2.1 Startmoment

Scholen bepalen zelf vanaf welke groep ze Engels aanbieden: het startmoment is niet wettelijk vastgelegd. Uit onderzoek van SLO (2011) blijkt dat scholen verschillende keuzes maken. De meeste scholen (66%) starten met Engels in de bovenbouw, in groep 7 of groep 8. Hoewel bij de invoering van Engels in 1986 geen formeel startmoment is vastgelegd, is dit al jaren de meest gangbare praktijk. Een klein aantal scholen (17%) start met Engels in groep 5 of 6. De overige scholen, 17%, starten met Engels in de onderbouw (groep 1-4). In de praktijk zijn dus drie varianten zichtbaar:

- *regulier Eibo*: aanbod Engels in groep 7 en 8;
- *vervroegd Eibo*: scholen die Engels aanbieden vanaf groep 5;
- *vvto*: scholen die vroeg vreemdetalenonderwijs (vvto) Engels aanbieden vanaf groep 1.

De meeste scholen bieden regulier Eibo aan in de bovenbouw, maar het aantal scholen met vervroegd Eibo of vvto is groeiende. Ter illustratie: in 1996 koos slechts 8% van de scholen ervoor om al in groep 6 met Engels te beginnen, anno 2011 begint een derde van de scholen eerder. Scholen die kiezen voor een vroege start met Engels doen dit om beter in te kunnen spelen op de taalgevoelige leeftijd van leerlingen, vanwege het belang van Engels in een internationale samenleving en om zich als school te profileren.

De groeiende belangstelling voor vvto wordt weerspiegeld in de groei van het landelijk netwerk van vvto-scholen. Dit netwerk, gecoördineerd door het Europees Platform, is gegroeid van 44 scholen in 2004 tot 413 scholen in het schooljaar 2010/2011. Het netwerk wordt vertegenwoordigd door het *Platform vvto* waarin verschillende instellingen op het terrein van vreemdetalenonderwijs zitting hebben (zie paragraaf 4.1). Het Platform voorziet een flinke groei van het netwerk, met naar verwachting 1000 scholen in 2012.

Eén van de voorlopers van vvto ontstond in 2003 in Rotterdam. Daar startte de Stichting Openbaar Onderwijs Rotterdam (BOOR) een pilot om 'meer, beter en vroeger Engels' aan te bieden in het basisonderwijs. Vanuit dit initiatief is *EarlyBird* ontstaan, een landelijk opererend kenniscentrum voor vroeg Engels. *EarlyBird* begeleidt BOOR-scholen bij het invoeren van vroeg Engels. Het streven is om in 2012 vroeg Engels op alle (ruim zestig) Rotterdamse openbare basisscholen gerealiseerd te hebben. Met de openbare scholen voor voorgezet onderwijs in Rotterdam werkt *EarlyBird* aan een doorlopende leerlijn Engels. Ook scholen buiten Rotterdam kunnen zich aansluiten bij *EarlyBird*. Dat zijn er inmiddels 100. *Early Bird* ondersteunt scholen, al dan niet samen met regionale partners, bij het opstellen van een invoeringsplan, nascholing van leerkrachten, en het ontwikkelen van Engelstalig lesmateriaal. Verder ontwikkelt *EarlyBird* programma's voor Engels op de Brede School én voor kinderen jonger dan vier jaar die een peuterspeelzaal of kinderdagverblijf bezoeken.

2.2 Lestijd Engels

Het aantal uren Engels is, net als bij andere vakken, niet wettelijk voorgeschreven. In verschillende publicaties rondom de invoering en ook in het voorloper-project Engels in het basisonderwijs van SLO, wordt steeds uitgegaan van één uur per week in de groepen 7 en 8.

Dit zou neerkomen op in totaal 80 uur (Stoks & Voortman, 1982; Kingmans, 1987; Kuiper, Letschert & Gorter, 1986). Dat is 40 uur per jaar, iets meer dan een uur per week. Scholen kunnen zelf kiezen hoe ze de uren inroosteren, bijvoorbeeld één keer per week een les of twee of meer lessen per week. In de genoemde publicaties werd aanbevolen het uur te verdelen over verschillende lessen per week, en er voor de continuïteit in taalverwerving voor te zorgen dat leerlingen het hele schooljaar Engels krijgen.

SLO-onderzoek (2011) laat zien dat de meeste leerkrachten 45 tot 60 minuten of 30 tot 45 minuten per week aan Engels besteden. Eerder onderzoek laat zien dat deze tijdsbesteding al jaren hetzelfde is (Heesters et al, 2008; Oostdam & Van Toorenburg, 2002). Van de scholen die Engels vanaf de middenbouw aanbieden is het gemiddelde aanbod eveneens 30 tot 60 minuten. Bij scholen die vvtto Engels aanbieden is de omvang van het aanbod zeer divers: variërend van vijftien minuten (vooral in de onderbouw) tot 45 minuten of meer (met name in de midden- en bovenbouw). Een richtlijn voor scholen van het vvtto-netwerk is om te streven naar ten minste één uur Engels per week. In de praktijk blijken scholen hiernaar toe te moeten groeien: ze starten vaak met een wat kleiner aanbod.

Het uitgangspunt bij de invoering van Eibo was dat 80 uur voldoende zou zijn als basis voor het voortgezet onderwijs. In de huidige, meest gangbare praktijk - een wekelijks aanbod van circa 45 minuten in de bovenbouw - wordt ongeveer 60 uur Engels gegeven. De vraag is dus of basisscholen Engels voldoende aan bod laten komen. Daarbij komt dat experts betwijfelen of het vak wel elke week wordt gegeven. Hun ervaring is dat Engels vaak moet wijken voor andere activiteiten en festiviteiten. Daarmee zou het aantal uren dat totaal aan Engels wordt besteed nog minder zijn 60. Internationaal gezien neemt Engels in het basisonderwijs daarmee een bescheiden plaats in. De meeste ons omringende landen starten eerder (groep 3/4) en besteden wekelijks een uur (of meer) aan Engels, zo blijkt uit het Early Language Learning in Europe (ELLiE) onderzoek. Dit onderzoek onderzoekt de invulling van het vroeg vreemdetalenonderwijs in Engeland, Italië, Nederland, Polen, Spanje, Zweden en Kroatië, (zie <http://www.ellieresearch.eu/>).

Naast de gemiddelde praktijk met een bescheiden aanbod voor Engels, zijn er ook scholen die Engels een prominentere plaats geven. SLO-onderzoek (2011) laat zien dat 9% van de scholen wekelijks meer dan één uur aan Engels besteedt. Dit zijn vooral scholen die zich hebben aangesloten bij het vvtto-netwerk. Deze scholen laten Engels ook een rol spelen buiten de Engelse les om, bijvoorbeeld bij kringactiviteiten en vakoverstijgende projecten. De mate waarin je Engels mag integreren met andere lesactiviteiten en onderwijsinhouden is onderwerp van discussie. Enerzijds staat in de karakteristiek bij de kerndoelen van 2006 dat het onderwijs in de Engelse taal waar mogelijk in samenhang moet worden gebracht met inhouden van andere vakken. Anderzijds bepaalt de Wet op het Primair onderwijs dat scholen verplicht zijn tot "het hanteren van het Nederlands als voertaal in het onderwijs" (WPO, artikel 9, lid 8). Met het beroep op deze verplichting zijn er verschillende rechtszaken gevoerd tegen scholen die vroeg Engels willen aanbieden, en daarbij kiezen voor geïntegreerd vreemdetalenonderwijs. Daarbij leren leerlingen de taal spelenderwijs door de doeltaal te gebruiken, ook bij andere vakken. Deze aanpak van Content en Language Integrated Learning (CLIL) blijkt zeer effectief te zijn voor het leren van een vreemde taal, vooral bij jonge kinderen, zo concluderen Herder en De Bot (2005) op basis van een review van effectstudies. Een dergelijke aanpak hoeft ook de verwerving van het Nederlands niet in de weg te staan. Taalkundigen zijn het erover eens dat het leren van een vreemde taal op jonge leeftijd een positieve invloed kan hebben op de cognitieve en taalkundige ontwikkeling van leerlingen, mits de omstandigheden goed zijn (Onderwijsraad, 2008).

Die worden bepaald door:

- het moment van aanbieden van Engels: in groep 3 en 4 zijn leerlingen volop bezig met het leren lezen en schrijven van Nederlands. Het aanbod Engels zou dan beperkt moeten zijn.
- de omvang van het aanbod: wanneer Engels als aparte les wordt aangeboden kost dat lestijd die anders besteed kan worden aan andere vakken, waaronder Nederlands. Dat pleit voor een meer geïntegreerde aanpak.
- goede differentiatie: kinderen met een ontwikkelingsachterstand of leerproblemen zullen meer moeite hebben om een tweede taal te leren. Voor sommige leerlingen zal het Engels een derde taal zijn die ze moeten leren naast hun moedertaal en het Nederlands, dat voor hen een tweede taal is (zie verder paragraaf 4.3).

Pilot 15% vvto

Om scholen meer ruimte te bieden om vorm te geven aan een geïntegreerde aanpak van Engels is begin 2010 een proefproject gestart met vijftien scholen. Deze vijftien scholen hebben op basis van de Experimentenwet toestemming gekregen van het ministerie van OCW om maximaal 15% van de onderwijstijd in een vreemde taal (Engels, Frans of Duits) aan te bieden. Scholen mogen drie jaar experimenteren met het gebruik van de vreemde taal bij enkele creatieve vakken of bewegingsonderwijs, vanaf de kleuters in groep 1 tot en met de leerlingen in groep 8. Zij mogen de vreemde taal aanbieden in maximaal 15% van de onderwijstijd, dat wil zeggen twee tot vier uur per week.

Inmiddels nemen veertien basisscholen deel aan het proefproject. Deze scholen hebben ruime ervaring met vvto Engels. Eén school richt zich op Duits. Uit de voortgangsrapportage (Europees Platform, 2011) blijkt dat de ervaringen van deze scholen met CLIL zeer positief zijn. Vooral leerlingen in de onderbouw zijn zeer enthousiast. Ondanks hun ruime ervaring met vvto, vinden scholen het toch lastig om CLIL-onderwijs vorm te geven. Vooral het vinden of ontwikkelen van relevant lesmateriaal is een punt van aandacht. De meeste scholen geven rond de twee uur per week CLIL-onderwijs en halen daarmee de toegestane 15% onderwijstijd nog niet. Het voornemen is wel om de onderwijstijd uit te breiden tot drie uur per week. Enkele scholen zouden in de toekomst zelfs meer dan 15% willen aanbieden, naar het voorbeeld van tweetalige scholen in het voortgezet onderwijs.

2.3 Leeromgeving

In de Engelse les ligt het accent op het oefenen van mondelinge taalvaardigheid (SLO, 2011). Activiteiten gericht op het ontwikkelen van spreekvaardigheid, luistervaardigheid en woordenschat komen het meest aan bod. Dit is in lijn met de kerndoelen waar het vooral gaat om mondelinge taalvaardigheid. Uit het peilingsonderzoek (Heesters et al, 2008) blijkt dat het bij *spreekvaardigheid* in de bovenbouw vooral gaat om het naspreken van nieuwe woorden en het voeren van standaardgesprekjes. Het zingen van Engelse liedjes of het voeren van een gesprekje in het Engels met de leerkracht komt weinig voor. Ook het spelen van een spelletje in het Engels of het navertellen van een eerder gelezen tekst wordt weinig gedaan. Dit was vroeger wel het geval: in 1991 besteedde meer dan de helft van de leerkrachten hier regelmatig aandacht aan.

Luistervaardigheid wordt veel geoefend in de les. In de bovenbouw laten leerkrachten leerlingen regelmatig luisteren naar een Engels gesproken tekst en stellen daar vragen bij. Ook het naspreken van een Engels gesproken tekst wordt veel gedaan. Ten opzichte van eerdere jaren besteden leerkrachten hier tegenwoordig meer aandacht aan.

Woordenschat krijgt veel aandacht, maar het peilingsonderzoek geeft geen duidelijk beeld van veel gebruikte oefeningen op dit terrein. Het invullen van Engelse woorden bij plaatjes, het vertalen van Nederlandse woorden en het beantwoorden van vragen over Engelse woordbetekenissen wordt door ongeveer de helft van de leerkrachten regelmatig toegepast.

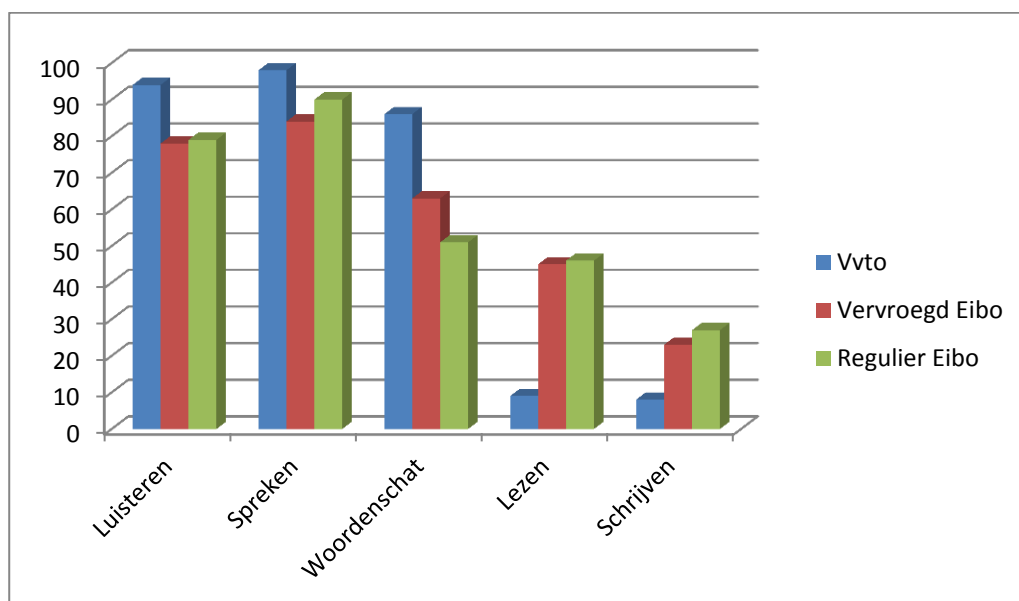
Aan schriftelijke taalvaardigheid wordt minder aandacht besteed. Het peilingsonderzoek uit 2006 laat zien dat *leesvaardigheid* in de bovenbouw niet tot de activiteiten behoort die de meerderheid van de leerkrachten regelmatig uitvoert. Het SLO-onderzoek (2011) geeft een iets ander beeld: daaruit blijkt dat voor 46% van de scholen lezen in de bovenbouw tot de drie type lesactiviteiten behoort die het meeste aandacht krijgen in de les. Ook *schrijfvaardigheid* wordt verhoudingsgewijs minder geoefend: voor slechts een kwart van de leerkrachten komt dit regelmatig aan de orde. De minste aandacht krijgt *informatievaardigheden* - het opzoeken van woordbetekenissen en schrijfwijzen in het woordenboek - ofschoon die wel benoemd worden in de kerndoelen. Hoewel er veel kinderwoordenboeken of picture dictionaries (Engelstalig) op de markt zijn, worden die maar weinig gebruikt door scholen. Dit terwijl het opzoeken van woorden of de uitspraak ervan bij het leren van talen een strategie is die vooral voor beginnende leerders belangrijk is. Ook ter voorbereiding op het voortgezet onderwijs is het belangrijk leerlingen ervaring te op te laten doen met het opzoeken van woorden.

Bij het bespreken van de lesactiviteiten zijn we vooral ingegaan op de praktijk van Engels in de bovenbouw. Bij een start in de onderbouw of middenbouw ligt een andere aanpak voor de hand, bijvoorbeeld omdat leerlingen bepaalde vaardigheden (lezen, schrijven) nog minder goed beheersen. Het Europees Platform en het Platform vvto Nederland hebben daarom enkele modellen ontwikkeld voor de aanpak van vvto in verschillende leerjaren¹. Het vvto-model voor Engels vanaf groep 1 gaat uit van veel aandacht voor muziek, liedjes, verhalen, drama en TPR (Total Physical Response²). Het gaat erom dat leerlingen activiteiten die anders in het Nederlands worden aangeboden, spelenderwijs in het Engels uitvoeren, aansluitend bij de zone van de naaste ontwikkeling. Taalaanbod (luisteren) is in deze fase belangrijker dan taalproductie (spreken). Veelvoorkomende activiteiten zijn luisteren naar verhalen en liedjes, kijken naar afbeeldingen, iets aanwijzen of kiezen, meebewegen en meezingen met liedjes en het spelen van een spel. De aanpak voor groep 5 is, afgestemd op de cognitieve ontwikkeling van leerlingen, meer gericht op luisteren, spreken, lezen en schrijven door taalgericht vakonderwijs: bij (onderdelen van) vakken of projecten wordt Engels als voertaal gehanteerd. Op de website <http://tule.slo.nl/> wordt voor de verschillende startmomenten een opbouw naar de einddoelen beschreven en worden voorbeelden gegeven van activiteiten voor leerkrachten en leerlingen.

Het SLO-onderzoek (2011) laat zien dat vvto-scholen zich nog meer dan reguliere scholen richten op spreken, luisteren en woordenschatontwikkeling. Dit doen ze zowel in de onderbouw, middenbouw als bovenbouw. In de bovenbouw besteden ze, net als reguliere scholen, daarnaast aandacht aan lezen en schrijven. Deze vaardigheden komen in de middenbouw bijna niet aan de orde. Figuur 1 laat zien welke doelen en activiteiten scholen met een verschillend startmoment centraal stellen in de lessen Engels.

¹ zie website Europees Platform, onderdeel vvto Engels/kwaliteit
<http://www.europeesplatform.nl/>

² *De Total Physical Response benadering gaat uit van de veronderstelling dat je een taal pas goed leert als ook de visuele, auditieve en fysieke waarneming en beleving wordt aangesproken (Groot, 2006).*



Figuur 1: Centrale activiteiten in lessen Engels bij vvto, vervroegd Eibo en regulier Eibo (SLO, 2011)

Lesmateriaal

Sinds de invoering van Engels is er veel lesmateriaal verschenen, zie <http://www.leermiddelenplein.nl/> voor een overzicht. De vijf meest verkochte methodes of leergangen anno 2011 zijn:

- *Take it easy* (ThiemeMeulenhoff): een digibordmethode voor de groepen 5 tot en met 8. De methode gaat uit van een tweewekelijkse les van 50 minuten in groep 5 en 6 en een wekelijkse les van 50 minuten in groep 7 en 8.
- *Real English* (ThiemeMeulenhoff, derde editie): methode met digibordmateriaal voor groep 5 tot en met 8. Uitgangspunt is dat leerlingen op een natuurlijke manier Engels leren. De belevenissen van vier klasgenootjes uit een denkbeeldige straat in Engeland lopen als een rode draad door de methode.
- *The Team* (Noordhoff, tweede editie): methode voor groep 5 tot en met 8 met accent op luisteren en spreken. Er is digibordsoftware, met onder andere aanklikbare teksten uitgesproken door native speakers.
- *Hello World* (Malmberg, tweede editie): methode voor groep 5 tot en met 8 met accent op communicatief taalonderwijs; de leerlingen leren Engels vooral door te doen. Bij de methode is digibord-software beschikbaar.
- *Backpack gold* (Pearson Education): methode Engels voor groep 5 tot en met 8 met een aanbod op verschillende niveaus, van 'gewoon' tot intensief Engels. Veel aandacht wordt besteed aan de mondelinge vaardigheden en een relevante woordenschat. Het is een origineel Engelse methode, aangepast aan de Nederlandse situatie door middel van digibordsoftware en een Nederlandstalige docentenhandleiding.

De meeste methodes zijn gericht op communicatie. Opvallend is dat de methodes die momenteel het meest worden verkocht uitgaan van een vroegere start met Engels, namelijk in groep 5. Ook de opkomst van het digibordmateriaal is opvallend. Dat biedt de mogelijkheid om native speakers niet alleen te (laten) horen maar ook te zien. De meeste van deze methodes, zo blijkt uit leermiddelenanalyse van SLO, voldoen aan de kerndoelen.

In de lespraktijk spelen methodes een belangrijke rol. Bijna alle leerkrachten maken er gebruik van (Heesters et al, 2008; SLO, 2011).

De methode is voor veel leerkrachten bepalend voor de invulling en vormgeving van lesactiviteiten en van toetsing. De meeste leerkrachten gebruiken een recente methode, veelal een uit de bovengenoemde opsomming. Omdat de meeste Nederlandse methodes zich richten op groep 5 tot en met 8, gebruiken vvtto-leerkrachten in de onderbouw vaak methodes van Britse uitgeverij voor leerlingen die Engels als tweede taal leren. De meest gebruikte methodes zijn:

- Happy house/street/earth
- Playway to English
- iPockets
- Join in of Join us
- Cookie & Friends
- Hippo & Friends
- Cool! English at school
- My name is Tom.

De methodes iPockets en Cool! English at school zijn bewerkt voor het Nederlandse onderwijs.

De meeste leerkrachten zijn tevreden over het aanbod van de methode: men vindt de lesactiviteiten voldoende aansprekend en van geschikt niveau voor de leerlingen. Leerkrachten zijn minder tevreden over de mate waarin het lesmateriaal mogelijkheden biedt voor differentiatie. Daarom maakt 52% van de leerkrachten vaak gebruik van aanvullende materialen (SLO, 2011). Het gaat dan vooral om materiaal van internet, om Engelstalige literatuur en leesboeken en om zelf ontwikkelde materialen. Vooral vvtto-scholen gebruiken naast de methode vaak andere leermiddelen. 79% van deze scholen gebruikt Engelstalige literatuur en leesboeken, internet, Engelse activiteiten- of ideeënboeken en zelf ontwikkeld materiaal. Ze doen dit om een rijkere, gevarieerde leeromgeving te creëren.

Differentiatie

Aanvullend materiaal wordt vooral gebruikt om meer differentiatie en variatie aan te brengen. Differentiatie betekent voor leerkrachten vooral het aanbieden van verrijking of variatie in werkvormen om beter aan te kunnen sluiten bij verschillen in leerstijl. Slechts 17% van de leerkrachten zorgt voor remediërende materialen en activiteiten en maar 4% besteedt expliciet aandacht aan dyslectische leerlingen (SLO, 2011). Veel leerkrachten hebben een groepsgericht aanbod, waarbij 37% niet differentieert. Dit is opmerkelijk, omdat de helft van de leerkrachten de grote niveaunderschillen tussen leerlingen als een probleem ervaart bij het geven van het vak (Heesters et al. 2008). Volgens leerkrachten heeft het gebrek aan differentiatie te maken met de geringe suggesties daarvoor in de methodes. Dat leerkrachten ondanks de ruime beschikbaarheid van aanvullend lesmateriaal vooral methodegericht werken heeft waarschijnlijk te maken met de bescheiden positie die Engels inneemt in het basisschoolcurriculum en de daarmee samenhangende beperkte voorbereidings- en ontwikkeltijd voor leerkrachten. Overigens zijn methodes ook in andere vakken zeer bepalend, zo blijkt uit de jaarlijkse leermiddelenmonitor van SLO.

2.4 Rol van de leerkracht

Groepsleerkracht of native speaker?

Groepsleerkrachten zijn primair verantwoordelijk voor de lessen Engels (SLO, 2011). Op een ruime meerderheid van de scholen (86%) wordt Engels verzorgd door de groepsleerkracht. Ook in scholen van het vvtto-netwerk is dit het geval. Op een klein aantal scholen (14%) werkt de groepsleerkracht samen met een in Engels gespecialiseerde vakleerkracht of (near) native speaking teacher. Op slechts enkele scholen (1%) is een gespecialiseerde leerkracht of (near) native speaking teacher geheel verantwoordelijk voor de lessen Engels.

Een vakleerkracht Engels is een leerkracht die bijvoorbeeld een minor vvto heeft gevolgd of is nageschoold met een cursus Engels vvto (taalvaardigheid en vakdidactiek). Het beoogde taalvaardigheidsniveau zou het B2 niveau van het Europees Referentiekader moeten zijn, aldus de aanbevelingen van het Platform vvto Nederland (2011).

Op de meeste scholen zijn (near) native speaking teachers en vakleerkrachten maar weinig voorhanden. Een groepsleerkracht die Engels verzorgt heeft bepaalde voordelen:

- de groepsleraar heeft geleerd hoe je aan jonge kinderen onderwijs geeft: dat vereist een andere pedagogische en didactische aanpak dan bij oudere leerlingen;
- de groepsleraar kan ook buiten de Engelse les terugkomen op bepaalde dingen die in de les zijn behandeld, of Engels bij vakoverstijgende projecten betrekken. Zo is het mogelijk om ook in een 'vol' curriculum voldoende aandacht te besteden aan Engels;
- de groepsleraar kent alle leerlingen en kan daardoor goed aansluiten bij de mogelijkheden van iedere leerling;
- er hoeft geen tijd verloren te gaan met het wisselen van leraar.

Maar er zijn ook nadelen:

- groepsleerkrachten kunnen vaker in de verleiding komen om Engels te laten uitvallen ten gunste van andere vakken of activiteiten;
- de groepsleraar is bijna altijd minder getraind in Engels dan de vakleerkracht. Mede daarom is het belangrijk dat er goed lesmateriaal wordt gebruikt met veel geluidsfragmenten en goed tekstmateriaal, voorzien van een gebruiksvriendelijke handleiding. De toenemende beschikbaarheid van digibordmateriaal biedt wat dit betreft goede mogelijkheden.

Doeltaal als voertaal?

Eén van de redenen om een vakleerkracht of native speaker in te zetten is om een goed gebruik van Engels in de les mogelijk te maken. Native speakers hebben vanzelfsprekend een goede beheersing van het Engels, en spreken het daardoor verstaanbaar en grammaticaal correct. Het gebruik van Engels als voertaal in de les is belangrijk, ook voor groepsleerkrachten. Het principe van 'doeltaal als voertaal' wordt door onderzoek op het terrein van taalverwerving onderschreven als een belangrijk kenmerk van effectief vreemdetalenonderwijs. Westhoff (2008) ziet de uitvoerige blootstelling aan de doeltaal als een beslissende voorwaarde voor het verwerven van een vreemde taal. Om deze 'input' te gelde te maken is de wijze waarop de taal wordt aangeboden wel van belang.

Uitgaande van de 'input-hypothese' van Krashen (1985) benadrukt Westhoff dat het taalaanbod:

- omvangrijk en gevarieerd moet zijn;
- qua moeilijkheidsgraad net iets boven het actuele taalbeheersingsniveau van de leerder moet liggen;
- authentiek functioneel en attractief moet zijn en betekenisvol voor de leerder.

Recent onderzoek naar tweetalig onderwijs in scholen voor voortgezet onderwijs (Verspoor et al. 2010) toont aan dat het gebruik van Engels als voertaal bijdraagt aan een hogere en meer natuurlijke beheersing van de taal door leerlingen, ook door jonge leerlingen. Eerste uitkomsten van het ELLiE-onderzoek laten eveneens zien dat het gebruik van Engels als voertaal bijdraagt aan de kwaliteit van de lessen. In het vvto-netwerk worden zowel leerkrachten als leerlingen daarom aangemoedigd Engels zoveel mogelijk als voertaal te hanteren.

Er is echter wel een belangrijk aandachtspunt bij het gebruik van Engels als voertaal bij jonge kinderen. Bij deze leerlingen er is sprake van simultane taalverwerving: naast het leren van een vreemde taal zijn ze volop bezig met het ontwikkelen van hun moedertaal (zie paragraaf 4.3). Om deze processen zo goed mogelijk naast elkaar te laten plaatsvinden zijn veel deskundigen van mening dat een duidelijke, zichtbare, scheiding tussen de talen belangrijk is (Onderwijsraad, 2008).

Leerkrachten kunnen dit bewerkstelligen door bijvoorbeeld een 'Engelse hoed' op te zetten wanneer ze Engels spreken of een handpop te gebruiken die alleen maar Engels spreekt. In praktijk blijken leerkrachten vooral een combinatie van Engels en Nederlands te gebruiken (SLO, 2011). Ruim de helft van de leerkrachten gebruikt overwegend Nederlands: zij spreken in minder dan de helft van de lestijd Engels. 44% van de leerkrachten gebruikt overwegend Engels: Engels wordt in meer dan de helft van de lestijd als voertaal gebruikt. Dit geldt vooral voor scholen die vvtto Engels of vervroegd Engels aanbieden. Deze scholen doen dit vooral in de onderbouw en bovenbouw, in de middenbouw gebruiken ze ook vaak Nederlands als voertaal.

Dat Engels niet in ruime mate als voertaal wordt gebruikt heeft volgens leerkrachten niet te maken met hun eigen beheersing van het Engels. 82% is van mening dat de eigen vaardigheid voldoende is om Engels als instructietaal, en 69% om Engels als voertaal te kunnen gebruiken. Dit contrasteert echter met de visie van pabo-docenten op de taalbeheersing van uitstromende studenten (zie ook hoofdstuk 3).

2.5 Toetsing

Engels maakt geen onderdeel uit van de, veel gebruikte, Cito-eindtoets voor het basisonderwijs. Wel is er een aparte, vrijwillige, Cito-toets Engels voor het meten van de vorderingen van leerlingen met Engels in groep 7 en 8. Deze toets, Me2! Engels, is afgestemd op het A1-niveau van het Europees Referentiekader en het Waystage-niveau van de Raad van Europa. De toets heeft het doel een indicatie te geven van de beheersing van het Engels vlak voor de overgang naar het voortgezet onderwijs. Het is een methode-onafhankelijke toets die bestaat uit 120 kijk- en luistervragen, woordenschat- en leesvragen.

Verder kunnen scholen gebruik maken van methodegebonden toetsen. Met deze toetsen krijgt de leerkracht inzicht in de mate waarin leerlingen de leerstof beheersen. Hiermee worden echter niet altijd alle vaardigheden getoetst: de nadruk van methodegebonden toetsen ligt vaak op lees- en schrijfvaardigheid.

Scholen die vroeg met Engels starten zijn vaak op zoek naar andere toetsen om leerlingen in de verschillende leerjaren op hun eigen niveau te kunnen toetsen. Ook ouders en leerlingen willen vaak graag de meerwaarde van het extra aanbod Engels terug zien in een mooi diploma aan het eind van de basisschool. Sommige scholen kiezen voor de Anglia examens (<http://www.anglia.nl/>): deze examens zijn beschikbaar op verschillende niveaus en vanaf de middenbouw te gebruiken. Het Anglia-examen bestaat uit een luistertoets en een schriftelijke toets. Daarnaast is er een aparte 'Speaking Test'. Een andere mogelijkheid zijn de Cambridge examens (<http://www.cie.org.uk/>), waar naast een examen op een vast niveau ook voortgangstoetsen beschikbaar zijn die tussentijds de voortgang meten. Aan het gebruik van de Anglia- en Cambridgetoetsen zijn wel kosten verbonden.

SLO-onderzoek laat zien dat een meerderheid van de leerkrachten de vorderingen van leerlingen bij Engels toetst. Dit gebeurt veelal door middel van methodegerelateerde toetsen (49%) en eigen toetsen (22%). De Cito Me2! Toets wordt door slechts 3% van de scholen gebruikt. 18% van de leerkrachten toetst niet. Hierbij gaat het vooral om leerkrachten die Engels geven in de onderbouw, waar Engels meer spelenderwijs wordt aangeboden. De geraadpleegde experts plaatsen vraagtekens bij deze uitkomsten, zowel bij het grote percentage leerkrachten dat zegt te toetsen, als bij de eigen toetsen die zouden worden afgenomen. In hun ogen vindt er minder toetsing plaats omdat de lestijd voor Engels vaak beperkt is.

Vooraf woordenschat (69%) en luistervaardigheid (57%) worden getoetst. Daarnaast toetsen leerkrachten, vooral van scholen met regulier of vervroegd Eibo, leesvaardigheid (48%). Voor scholen die vvt Engels aanbieden geldt dat zij bij toetsing naast woordenschat en luistervaardigheid het meest aandacht besteden aan spreekvaardigheid (45%). Twee punten vallen op:

- schrijfvaardigheid wordt regelmatig getoetst, maar krijgt minder accent in de lesactiviteiten (zie paragraaf 2.2);
- spreekvaardigheid krijgt veel aandacht in lesactiviteiten, maar wordt in mindere mate getoetst. Bij vvt-scholen ligt dit anders, daar wordt spreekvaardigheid verhoudingsgewijs vaker getoetst.

Een lastig punt bij de toetsing van Engels is het gebrek aan een helder ijkpunt. De kerndoelen Engels zijn zeer globaal geformuleerd en geven geen concrete indicaties voor het na te streven beheersingsniveau aan het eind van het basisonderwijs. Dit maakt het lastig om vast te stellen of leerlingen de vaardigheden uit de kerndoelen in voldoende mate beheersen en welk niveau van taalbeheersing ze hebben bereikt. Het is daardoor niet eenvoudig te zorgen voor een doorlopende leerlijn Engels waarin het voortgezet onderwijs voortbouwt op het behaalde niveau in het basisonderwijs. Meer hierover in hoofdstuk 4.

2.6 Leeropbrengsten

Het Cito verzamelt periodiek gegevens over het onderwijsaanbod en de onderwijsresultaten in het kader van zogenaamde Periodieke Peilingen van het Onderwijsniveau (PPON). Sinds de invoering van het vak zijn drie peilingsonderzoeken naar Engels in het basisonderwijs uitgevoerd (1991, 1996 en 2006). In deze onderzoeken zijn de prestaties van leerlingen gemeten wat betreft woordenschat, leesvaardigheid, luistervaardigheid en spreekvaardigheid. Ook is de houding van leerlingen ten opzichte van het Engels onderzocht. De prestaties worden afgezet tegen twee standaarden, afgeleid van de kerndoelen:

- het minimumniveau: het niveau waarop onderwerpen gerelateerd aan de kerndoelen minstens beheerst zouden moeten worden;
- het voldoende niveau: het niveau waarbij volgens experts gesproken kan worden van voldoende vaardigheid aan het eind van het basisonderwijs.

Het peilingsonderzoek 2006 laat zien dat gemiddeld genomen de meeste leerlingen het minimumniveau wat betreft woordenschat, lezen en luisteren halen. Het voldoende niveau wordt echter in mindere mate gehaald. Waar experts verwachten dat 70-75% van de leerlingen dit niveau bereikt, blijkt slechts 50% van de leerlingen het wat betreft woordenschat en lezen te halen, en 66% wat betreft luisteren. De prestaties van leerlingen zijn in vergelijking met eerdere peilingsonderzoeken stabiel gebleven. Oostdam (2010) merkt in dit verband op dat het vooral opvallend is dat leerlingprestaties niet verbeteren. Dat zou men verwachten, gezien de verschillende kwaliteitsimpulsen in methodes, (na)scholing en het toegenomen gebruik van Engels in het dagelijks leven. Hij zoekt een verklaring in de vrijblijvendheid van het vak: scholen moeten Engels aanbieden maar worden niet afgerekend op de output.

Het peilingsonderzoek 2006 laat verder zien dat er (grote) verschillen zijn in leeropbrengsten tussen leerlingen. De achtergrondkenmerken van leerlingen spelen daarbij een belangrijke rol. Prestaties van autochtone leerlingen met ouders met een laag opleidingsniveau blijven sterk achter bij 'reguliere' leerlingen. Ook leerlingen met (een) ouder(s) met een niet-Nederlandse herkomst hebben enige achterstand ten opzichte van reguliere leerlingen. Ook zijn er verschillen tussen de seksen: meisjes zijn minder positief over het vak dan jongens en vertonen op alle onderwerpen een zekere achterstand, vooral wat betreft woordenschat.

Hoe zijn deze verschillen te verklaren? Allereerst speelt de mate van buitenschoolse voorkennis een rol. Leerlingen verschillen in de mate waarin ze buiten school en thuis in aanraking komen met Engels, denk aan Engelse muziek, films, televisie of games (Verspoor, de Bot & van der Heiden, 2007). Ook de verwantschap van Engels met de moedertaal van leerlingen is van invloed op het gemak waarmee ze de taal leren beheersen. Bij allochtone leerlingen is de verwantschap van Engels met hun moedertaal vaak kleiner dan bij leerlingen van Nederlandse herkomst. Voor de verschillen in prestaties tussen jongens en meisjes is geen duidelijke verklaring. Het valt aan te bevelen hier verder onderzoek naar te doen.

Het valt te verwachten dat de variatie in uitstroomniveaus en leeropbrengsten de komende jaren verder toenemen.

Denk aan:

- de toenemende variatie in omvang en intensiteit van het aanbod Engels op basisscholen;
- het groeiend gebruik van Engels in het dagelijkse leven buiten school waardoor het effect van (het actief ontwikkelen van) buitenschoolse voorkennis zal toenemen.

Hiermee groeit de noodzaak voor differentiatie, zowel in het basisonderwijs als in de aansluiting met het voortgezet onderwijs.

2.7 Engels in het speciaal onderwijs

Engels is niet verplicht voor het speciaal onderwijs, maar scholen kunnen er wel voor kiezen het vak te geven. De kerndoelen Engels in het basisonderwijs zijn dan van toepassing. In de toekomst wordt dit anders: bij de inwerkingtreding van het Wetsvoorstel Kwaliteit V(SO) wordt Engels per 1 augustus 2012 een verplicht leergebied in het speciaal onderwijs.

Er is geen goed beeld van de mate waarin scholen in het speciaal onderwijs Engels aan de orde stellen. Om hier meer zicht op te krijgen is door SLO in 2011 een lichte peiling uitgevoerd. De peiling bestond uit een digitale vragenlijst waar scholen uit de verschillende clusters vrijwillig aan konden deelnemen. Het totaal aantal respondenten was beperkt: slechts zestien scholen hebben deelgenomen. Dit waren overwegend scholen uit cluster 2 (voor leerlingen met auditieve en/of communicatieve problemen) en Cluster 4 (voor leerlingen met ernstige gedragsmoeilijkheden of psychiatrische problematiek). De meeste van deze scholen biedt Engels aan in de bovenbouw. De tijd die eraan besteed wordt, is zeer wisselend en varieert van 15-30 minuten per week (vijf scholen) tot 45-60 minuten (drie scholen) en meer dan 60 minuten (één school). Leerkrachten geven geen verklaring voor de gekozen tijdsbesteding. Wel geven vier leerkrachten aan dat ze graag meer tijd aan Engels zouden willen hebben.

Ook in het speciaal onderwijs gebruiken leerkrachten in de lessen Engels een combinatie van Engels en Nederlands. De meeste leerkrachten gebruiken overwegend Nederlands. Vier leerkrachten gebruiken in meer dan de helft van de les Engels. In de lesactiviteiten ligt, net als in het regulier onderwijs, het accent op spreken, woordenschatontwikkeling, en luisteren.

Acht leerkrachten maken gebruik van een methode, vijf leerkrachten doen dit niet. Voor de leerkrachten die een methode gebruiken is deze bepalend voor de invulling van de lessen. Ze zijn tevreden over de methode: ze vinden de activiteiten geschikt en grotendeels ook aansprekend voor hun leerlingen. Wel zijn ze minder tevreden over de mogelijkheden die de methode voor differentiatie biedt: slechts vijf van de acht leerkrachten vindt die voldoende. Om te differentiëren benutten veel leerkrachten additionele, vaak zelf ontwikkelde lesmaterialen. Vier leerkrachten geven aan dat ze remediërende activiteiten verzorgen, en vier leerkrachten differentiëren vooral voor verrijking in de lessen Engels.

Leerkrachten die geen methode gebruiken (n=5) geven aan dat ze zich laten leiden door de kerndoelen Engels voor het basisonderwijs. Zij maken gebruik van zelfontwikkelde materialen, en van materialen van internet. Opvallend is dat deze leerkrachten minder tijd aan Engels besteden dan methodegebruikers: minder dan 15 minuten (n=2) of 15-30 minuten (n=3) per week.

Toetsing vindt niet op alle scholen plaats. Acht (van de zestien) leerkrachten toetsen niet. De overige leerkrachten maken vooral gebruik van methodegerelateerde toetsen. Deze toetsen richten zich vooral op woordenschat, lezen en luisteren. Prestaties van leerlingen worden op acht scholen niet formeel gerapporteerd. Vijf scholen doen dat wel, daar worden leerlingprestaties voor Engels vermeld in het rapport. Overdracht van leerlinggegevens vindt op vier scholen plaats middels mondelinge afstemming. Op zeven scholen vindt deze overdracht niet specifiek plaats.

De tevredenheid van leerkrachten over de leeropbrengsten van leerlingen is wisselend. Veel leerkrachten laten zich daar niet over uit en kiezen voor de antwoordoptie 'neutraal'. Het meest tevreden is men over de spreek- en luistervaardigheid van leerlingen, maar deze tevredenheid geldt niet voor alle onderzochte leerkrachten.

3. Engels en de opleiding van leerkrachten

3.1 Beleidsontwikkelingen

Engels is sinds 1983 verplicht op de pabo. Pabo's moeten tot startbekwame leraren opleiden. Omdat Engels een verplicht vak is in het basisonderwijs moeten studenten worden opgeleid die Engels kunnen doceren. In dit hoofdstuk wordt geschetst hoe geprobeerd is dit te vertalen naar de praktijk van de opleidingen en hoe de pabo's met de eigen verantwoordelijkheid in dit verband zijn omgegaan. Voor meer informatie zie ook: <http://www.vedocep-levendetalen.nl/>

Ontwikkeling van startbekwaamheden

In 1997 verschijnen er richtlijnen in de 'Startbekwaamheden leraar primair onderwijs'. Ze beschrijven wat er van een startende leraar primair onderwijs wordt verwacht, zowel voor algemene als voor vakspecifieke startbekwaamheden. In juli 2000 spreken de pabo's middels een convenant af met de minister van OCW om de startbekwaamheden daadwerkelijk te gebruiken als het uitgangspunt voor het curriculum van de pabo.

Naast de startbekwaamheden formuleren de opleidingen zelf in 1998 een 'Gemeenschappelijk Curriculum pabo' met eindtermen, handreikingen en voorbeelduitwerkingen per vak (Procesmanagement lerarenopleidingen primair onderwijs). Het is een voorstel voor een gemeenschappelijk leerplan voor de pabo, bestaande uit een kerndeel, een specialisatiedeel en een differentieel deel. Ook bevat de notitie een voorstel voor de verdeling van de vakken in het curriculum. Engels krijgt daarbij slechts één studiepunt van 40 uur toebedeeld, minder dan 1% van het totale aantal beschikbare uren in het curriculum. De Vedocep, het netwerk van docenten Engels aan de pabo, is actief betrokken bij het formuleren van startbekwaamheden en eindtermen voor Engels

Om tot een kwalitatief goed vakprogramma Engels te komen, komt bij SLO in 1998 een compleet (basis)vakcurriculum Engels uit, gebaseerd op startbekwaamheden en eindtermen: 'Primary English'. Het is een advies van SLO aan pabo-docenten en -directies om het programma Engels in de pabo vorm te geven. Het vakprogramma bestaat uit 160 uur, vier modulen van elk 40 uur, met aandacht voor vakdidactiek en praktijk (90%) en taalvaardigheid, gekoppeld aan de lespraktijk (10%). Het advies is om één à twee van de vier modulen verplicht in het kernprogramma aan te bieden en de andere modulen verplicht in de bovenbouwspecialisatie. Dat komt neer op circa 2.4 % van het totale curriculum van de pabo. Op basis van 'Primary English' zijn in 2002 vervolgens drie van de vier modulen voor pabo-studenten uitgewerkt in de serie 'Engels en didactiek', inclusief handleiding voor de pabo-docent Engels. De publicaties komen tot stand met behulp van Vedocep, SLO en Wolters-Noordhoff.

Ontwikkeling van beroepscompetenties

Met de beschrijving van leraarcompetenties door de Stichting Beroepskwaliteit van Leraren en ander onderwijspersoneel (SBL), gaan de pabo's competentiegericht opleiden. De didactiek en vakinhouden voor alle pabo-vakken worden beschreven in competentie drie, als één van de zeven competenties. SBL ziet af van de verdere ontwikkeling van deze vakinhoudelijke en didactische competentie. Daardoor ontstaat de behoefte bij opleidingen om competenties te beschrijven, waar alle studenten aan het eind van hun eigen opleidingstraject aan moeten voldoen, met doelen per opleidingsfase.

SLO ontwikkelt op verzoek van enkele pabo's 'Vakspecifieke competenties voor studenten aan de lerarenopleiding primair onderwijs. Een proeve' (2005), als uitwerking van competentie drie. Het doel is om de pabo's een handreiking te bieden waardoor de vakinhouden op verschillende niveaus en geïntegreerd met andere competenties kunnen worden aangeboden. Alle pabo's ontvangen deze publicatie.

Met de competenties verschijnen ook de bekwaamheidseisen voor de leraar (SBL). Ze treden op 1 augustus 2006 in werking middels de wet BIO. Daarmee wordt geregeld dat leraren hun professionele bekwaamheid bijhouden voor de competentiegebieden.

In 2009 ten slotte zijn er op basis van de bekwaamheidseisen ontwikkelingsgerichte beroepsstandaarden ontwikkeld voor de leraar primair onderwijs, ten behoeve van het toekomstige register van leraren. Met de keuze voor registratie kunnen leraren aangeven dat ze gedurende circa 40 uur per jaar aan hun verdere professionalisering werken.

Ontwikkeling van een kennisbasis voor de pabo

Op verzoek van de minister heeft het landelijk overleg lerarenopleidingen basisonderwijs (LOBO) de ontwikkeling van de kennisbasis ter hand genomen. De kennisbasis omschrijft de kennis die alle pabo-studenten zich eigen moeten maken. In 2009 is de ontwikkeling van de kennisbasis voor de vakken rekenen/wiskunde en Nederlandse taal afgerond³. In 2010 komt ook de kennisbasis voor de andere vakken gereed. Bij het uitkomen van deze publicatie is de status daarvan nog niet duidelijk. Een commissie die advies zal gaan uitbrengen over de implementatie van de kennisbasis moet nog worden ingesteld. Door de overladenheid van het curriculum en de extra uren voor rekenen en Nederlandse taal is niet te verwachten dat er meer ruimte komt voor andere vakken in casu Engels.

3.2 Engels in het pabo-curriculum

Op papier is Engels op de pabo redelijk tot goed geregeld: pabo's moeten tot startbekwame leerkrachten opleiden, dus ook toegerust worden om Engels in het basisonderwijs te kunnen geven. De praktijk is echter niet altijd zo rooskleurig gebleken. Doordat een advies van het Procesmanagement Lerarenopleiding primair onderwijs eind jaren '90 niet werd overgenomen, werd de positie van het vak in de pabo afhankelijk van de beslissing van een pabo om het vak wel of niet (verplicht) aan te bieden. Voor nascholing Engels, vakdidactiek en taalvaardigheid, was destijds nagenoeg geen belangstelling. Deze situatie was in 1999 voor de inspectie aanleiding de Vedocep te vragen onderzoek te doen naar de positie van het vak. Uit de onderzoeken bleek dat het toch al beperkte aantal uren voor Engels op de pabo's in de voltijdopleiding geleidelijk afnam. Vooral in de deeltijdopleidingen bleek het aanbod Engels beperkt te zijn. In de aanbevelingen in de beide onderzoeken wordt dan ook gepleit voor controle op het naleven van de verplichting pabo-studenten op te leiden tot startbekwame leraren, ook voor Engels.

Uit diverse inspectierapporten (bijvoorbeeld 1998, 1999, 2002), maar ook uit informeel onderzoek door de Vedocep en een inventarisatie door het Expertisecentrum moderne vreemde talen (2009) onder pabo-docenten Engels, blijkt dat de situatie zorgelijk blijft. De Algemene Onderwijsbond stelt in 2005 een onderzoek in naar het vak Engels op de basisschool⁴. De Bond is zeer ontevreden over de situatie. Weliswaar rukt het vak in alle onderwijssectoren op, maar de leraren die het vak moeten geven, hebben er geen opleiding voor gehad omdat het vak wordt weggesaneerd op de pabo.

³ <http://www.kennisbasispabo.nl/>

⁴ Het Onderwijsblad, Nr 1 2005

Dat de marginale positie van Engels op de pabo's al langere tijd duurt, laat ook het onderzoek zien van Oostdam en van Toorenburg (2002) naar de aansluiting van Engels primair op voortgezet onderwijs: circa 38% van de basisschoolleraars zegt geen Engels te hebben gehad, noch op de opleiding, noch in de nascholing.

Het programma

Een enquête die in 2011 door SLO is gehouden als onderdeel van een onderzoek in opdracht van OCW laat een wat positiever beeld zien. Alle 34 pabo's zeggen Engels aan te bieden. Eén pabo heeft hiervoor nog geen docent kunnen vinden. Het aanbod wordt nog steeds niet altijd verzorgd door eerste- of tweedegraads docenten Engels. Voor het geven van Engels worden ook docenten ingezet die hiervoor wat cursussen gevolgd hebben en Engels naast hun eigenlijke(niet-talen)vak geven. Dit bevestigt de al eerder gesignaleerde indruk van de Vedocep, dat op een aantal pabo's Engels niet wordt gegeven door een docent Engels, maar incidenteel of tijdelijk door bijvoorbeeld een onderwijskundige, docent Nederlands, drama of godsdienst.

In 2011 wordt niet meer gesproken van studiepunten van 40 uur, maar van ECTS (European Credit Transfer System), waarbij één ECTS gelijk staat aan 28 uur studie-inspanning. Die inspanning omvat het bijwonen van colleges, seminars, individuele studies, de voorbereiding van- en het afleggen van examens, het maken van een scriptie en dergelijke. Met de invoering van ECTS in 29 Europese landen beoogt men de mobiliteit van studenten te bevorderen. Er is één pabo waar studenten internationale stage kunnen lopen, die met andere Europese instituten een Erasmus Agreement heeft gesloten, op grond waarvan studenten elders kunnen studeren.

Over het algemeen is het aanbod Engels op de pabo's zeer divers. Het varieert van in totaal één EC verplicht (= 28 uur) tot 5 EC. Dit betekent gemiddeld circa 2 EC verspreid over leerjaar één en twee. Het aantal contacturen waaruit een module bestaat verschilt sterk, en daarmee ook het aantal zelfstudie-uren. Niet altijd is duidelijk hoe en waaraan die worden besteed. Een module is verplicht maar er is doorgaans geen aanwezigheidsplicht. Deeltijdstudenten krijgen een beperkt aanbod Engels, slechts enkele bijeenkomsten. Met (gewenste) niveaus in termen van bijvoorbeeld het ERK wordt (nog) niet gewerkt.

Op de meeste pabo's wordt gewerkt met een didactiekboek voor Engels in het basisonderwijs. In het najaar van 2011 verschijnt het nieuwste boek, met als uitgangspunt de kennisbasis Engels voor de pabo. Er is meer aandacht voor vakdidactiek dan voor taalverwerving en eigen taalvaardigheid. Bij vakdidactiek wordt aandacht gegeven aan nieuwe ontwikkelingen als vroeg vreemdetalenonderwijs en CLIL in de basisschool (het gebruik van het Engels bij een ander vak dan het vak Engels zelf). Hiervoor zijn ook al uitwerkingen beschikbaar

Met betrekking tot taalvaardigheid Engels, nodig om Engels in het basisonderwijs te kunnen geven, zijn verschillende readers en boeken beschikbaar. Door de verhoudingsgewijs geringe aandacht voor taalvaardigheid in de initiële opleiding worden deze boeken echter minder vaak gebruikt. Wel zijn ze in de mediatheek van de meeste opleidingen voor studenten beschikbaar. Een aantal pabo's toetst het taalvaardigheidsniveau van de studenten tijdens de opleiding door middel van een diagnostische toets, maar biedt geen programma om - zo nodig - de eigen vaardigheid te verbeteren. De geringe aandacht die taalvaardigheid Engels in de pabo krijgt, staat haaks op de positie die het in andere hbo-opleidingen heeft. In economische opleidingen bijvoorbeeld is B2 het te behalen eindniveau. Dat wordt ook getoetst. Veelzeggend is ook dat in de hbo-sector 'Groen' meer colleges taalvaardigheid Engels worden gegeven voor het bereiken van niveau B2 dan op de pabo totaal aan Engels wordt besteed.

Voor inkomende en uitgaande studenten die een deel van het curriculum in het buitenland in het Engels volgen, is een gedragscode vastgesteld door het Nuffic.

Deze studenten moeten bij aanvang van het programma eveneens niveau B2 aantonen in een officiële IELTS of TEFL-test.⁵ Dit geldt ook voor studenten die Engelstalige (internationale) programma's op een pabo volgen. Navraag bij de pabo's leert dat deze afspraak in de praktijk nog niet is geëffectueerd.

De modules waarin didactiek en taalvaardigheid aan de orde zijn, worden soms volledig in het Nederlands gegeven, soms in het Engels (maar dit lijkt een uitzondering), maar meestal in een combinatie van Nederlands (vakdidactische vaardigheden) en Engels (oefenen onder anderen met taalspelletjes en English classroom phrases).

Minor vvto

Als gevolg van de opmars van vvto bieden drie pabo's een minor vvto aan, naast het reguliere programma dat zowel een keuze- als een specialisatieprogramma is. Het bestaat uit taalvaardigheid en vakdidactiek, gekoppeld aan praktijkopdrachten. Ze worden gevolgd door een buitenkring van circa zes pabo's. Deze pabo's hebben een convenant gesloten met als doelen:

1. Het opzetten van een kenniscentrum voor vvto.
2. Het ontwikkelen van een minor vvto dan wel de te bereiken doelen te integreren in een andere minor.
3. Nascholingsactiviteiten voor vvto op te zetten.
4. Kennis en ervaring te delen met de andere deelnemers in de binnen- en buitenkring.
5. Structureel uren te investeren in al deze activiteiten.

3.3 Toerusting leerkrachten voor Engels

Eigen beheersing Engels van leerkrachten

In het SLO-onderzoek (2011) zijn leerkrachten gevraagd een eigen inschatting te geven van zijn of haar niveau van beheersing van het Engels in termen van het Europees Referentie Kader. Het onderzoek laat zien dat 29% van de leerkrachten Engels op B2 niveau denkt te beheersen, 49% schaaft zichzelf in op B1 niveau, 22% haalt volgens eigen inschatting dit niveau niet. Er zijn geen grote verschillen gevonden tussen leerkrachten van vvto-scholen en scholen die vervroegd of regulier Eibo aanbieden. Volgens experts is minimaal B1 nodig om Engels te doceren en zou B2 wenselijk zijn, zo staat ook in de kennisbasis Engels. Ter vergelijking: de streefniveaus voor de eindexamens havo zijn B1 voor alle vaardigheden (luisteren, lezen, spreken, schrijven). Wat wenselijk geacht wordt, contrasteert enigszins met het verhoudingsgewijs geringe vertrouwen dat uit de pabo-enquête spreekt wat betreft de vraag of aankomende leerkrachten voldoende toegerust zullen zijn om Engels als instructietaal en voertaal in de les te gebruiken. Hoewel er misschien grosso modo vanuit mag worden gegaan dat studenten die instromen vanuit het havo Engels taalvaardig zijn op B1 niveau, geldt dit volgens veel van de bevraagde pabo-docenten doorgaans niet voor alle studenten. Op de opleidingen waar diagnostische toetsen Engels worden afgenomen, blijkt echter dat meer dan de helft van de studenten lager scoort dan B1 van het ERK, dat wil zeggen lager dan het havo-niveau. Vooral mbo-abituriënten hebben problemen met Engels. Het uitstroomniveau aan het eind van de pabo wordt niet getoetst. De inschatting van pabo-docenten is dat het aanbod op de pabo voor veel studenten te beperkt is om hun vaardigheid op B2 te brengen. Met de groei van vvto is te verwachten dat de huidige generatie studenten in de toekomst niet alleen in de bovenbouw Engels zal gaan geven. Een goede beheersing van Engels is daarom noodzakelijk.

⁵ Code of Conduct international student higher education Revised, 4 December 2009

Leerkrachten ervaren hun eigen beheersing van het Engels niet als een beperking bij het geven van Engels: 82% is van mening dat zijn eigen vaardigheid voldoende is om Engels als instructietaal te geven en 69% om Engels als voertaal te kunnen gebruiken.

Vakdidactische toerusting

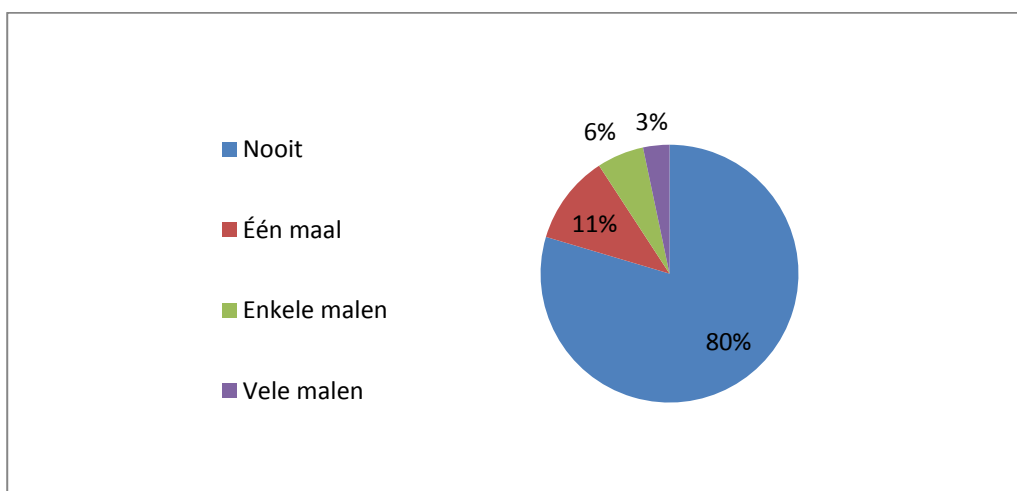
Over hun vakdidactische toerusting zijn leerkrachten minder positief. 76% vindt dat zij onvoldoende op de hoogte zijn van vakdidactische ontwikkelingen. Dit kan wellicht verklaard worden uit de geringe deelname aan nascholingsactiviteiten (zie figuur 8). Wel vindt 63% van de leerkrachten dat hun vakdidactische bagage voldoende is om leerlingen de juiste feedback te geven. Ruim de helft (53%) is van oordeel dat hun vakdidactische kennis toereikend is om geschikte leermiddelen te selecteren. Deze uitkomsten staan enigszins in contrast met de bevindingen van de pabo-enquête. Daaruit blijkt dat de pabo-docenten over het algemeen genomen de leeropbrengsten van studenten wat betreft vakdidactiek redelijk toereikend vinden. Studenten zouden voldoende handvatten meekrijgen om Engels in de praktijk vorm te geven. Hierbij moet wel aangetekend worden dat de helft van de respondenten tegelijkertijd aangeeft minder tevreden te zijn over de mate waarin studenten vermoedelijk in staat zijn de geleerde modellen toe te passen in de praktijk. Zij wijten dit aan de beperkte ruimte in het pabo-curriculum om begeleide praktijkopdrachten te organiseren. Ze verwachten dat studenten te weinig bagage meekrijgen om hun lessen creatief vorm te geven.

Tevredenheid van leerkrachten over scholing vanuit de pabo

De leerkrachten die wel scholing in Engels op de pabo hebben gehad (41%, n=200) zijn niet tevreden over de mate waarin deze scholing heeft bijgedragen aan hun toerusting voor het geven van Engels. Drie kwart van deze leerkrachten vindt dat de Pabo slechts een kleine bijdrage heeft geleverd aan hun mondelinge taalvaardigheid, schriftelijke taalvaardigheid en inzicht in vroeg vreemdetalenonderwijs. Ruim de helft heeft een kleine bijdrage aan vakdidactische kennis en vaardigheden ervaren.

Gebruik van nascholing

Leerkrachten maken weinig gebruik van nascholing, zoals te zien in figuur 2. Slechts 20% van de leerkrachten heeft de afgelopen tien jaar nascholingsactiviteiten gevolgd. De geringe deelname aan nascholingsactiviteiten betreft vooral leerkrachten op scholen met regulier of vervroegd Eibo. Van de leerkrachten in scholen met vvto heeft ruim de helft in de afgelopen 10 jaar één of meer keren nascholing gevolgd. Ook scholen uit het vvto-netwerk nemen vaak deel aan nascholing. Het is voor deze scholen geen eis om nascholing te volgen, maar zij worden wel op de hoogte gehouden van het nascholingsaanbod. Verder werkt het Platform vvto in samenwerking met het Europees Platform aan de ontwikkeling van een Standaard vvto, waarin docentencompetenties aan bod komen.



Figuur 2: Gebruik van nascholingsactiviteiten Engels (n= 489) SLO, 2011)

De leerkrachten die nascholing hebben gevolgd (20%, n=99) zijn hierover redelijk positief. Drie kwart is van mening dat de nascholingsactiviteiten een gemiddeld tot grote bijdrage hebben geleverd aan hun vakdidactische kennis en vaardigheden, aan hun mondelinge taalvaardigheid en inzicht in vroeg vreemdetalenonderwijs.

Attitude van leerkrachten ten aanzien van Engels

De laatste vragen in de in 2011 door SLO gehouden enquête betroffen de houding van leerkrachten wat Engels betreft en hoe ze aankijken tegen hun eigen beheersing van het Engels en hun didactische toerusting. Leerkrachten blijken een positieve attitude ten aanzien van Engels te hebben. Een overgrote meerderheid (92%) vindt het vak Engels in het basisonderwijs belangrijk en leuk om te geven. Leerkrachten zijn ook positief over de attitude van leerlingen ten aanzien van Engels: 89% is van mening dat Engels hen aanspreekt.

Leerkrachten zijn, weliswaar in iets mindere mate, ook positief over vvto. 75% vindt dat vvto Engels aansprekend is of kan zijn voor leerlingen, en dat het leuk is of zou kunnen zijn om vvto Engels te geven. Een kanttekening hierbij is dat de meeste van de respondenten geen ervaring hebben met vvto en dat het hierbij vooral gaat om een inschatting. De meeste leerkrachten zijn echter niet van mening dat alle scholen Engels in de onderbouw of middenbouw zouden moeten aanbieden; slechts 41% reageert positief op deze stelling.

4. Engels in ontwikkeling

4.1 Versterkt en vervroegd Eibo

Hoewel Engels niet uitsluitend in groep 7 en 8 aangeboden hoeft te worden, spreken we bij het aanbieden van een vreemde taal vóór groep 7 meestal van vvto: vroeg vreemdetalenonderwijs. Vvto is in opmars: al vanaf de jaren '90 geeft een groeiende groep enthousiaste leerkrachten les in het Engels vanaf de onder- of middenbouw van de basisschool. Inmiddels zijn er meer dan 500 vvto-scholen. Dat betekent dat duizenden leerkrachten Engels geven aan tienduizenden leerlingen vanaf de onder- of middenbouw, en dat deze leerlingen met een flinke dosis Engelse taalvaardigheid en internationaal bewustzijn de basisschool verlaten. Vvto is voortgekomen uit initiatieven van ouders en scholen. Sinds 2008 coördineren een aantal partners in het Platform vvto gezamenlijk de ontwikkelingen rond het vroeg vreemdetalenonderwijs in Nederland, in relatie tot taalbeleid, opbrengstgericht werken en docentprofessionalisering⁶.

Beheersing van vreemde talen en een internationaal bewustzijn zijn essentiële vaardigheden waarin alle kinderen kunnen excelleren. Nederland biedt optimale omstandigheden voor het leren van Engels. Er is vrijwel geen land in Europa waar kinderen spontaan zo intensief in aanraking komen met Engels buiten school, door bijvoorbeeld games, tv, films, muziek, sociaal media. Het ELLiE-onderzoek laat zien dat Nederlandse basisschoolkinderen een relatief hoog taalvaardigheidsniveau Engels kunnen bereiken. Vroeg vreemdetalenonderwijs zou dit niveau nog verder kunnen verhogen. Dat hoeft niet ten koste te gaan van de moedertaalontwikkeling van leerlingen. Dit geldt ook voor de taalontwikkeling van het Nederlands van leerlingen met een andere thuistaal (Goorhuis-Brouwer & de Bot, 2005, 2010).

Of leerlingen in groep 1 en 2 beter of sneller Engels leren dan leerlingen in groep 7 is nog onvoldoende onderzocht. Wel is het aannemelijk dat leerlingen in de onderbouw, als gevolg van hun cognitieve, talige en emotionele ontwikkeling, op een andere manier Engels leren dan in de bovenbouw. Aarts en Ronde (2006) tonen aan dat de Engelse taalontwikkeling van jonge leerlingen maar heel gering is wanneer omvang en kwaliteit van het taalonderwijs beperkt zijn. We kunnen er vooralsnog vanuit gaan dat deze factoren voorwaarden zijn voor een effectieve vreemdetalenontwikkeling. Verwacht mag daarom worden dat acht jaar lang kwalitatief goed vreemdetalenonderwijs met voldoende interactiemogelijkheden meer oplevert dan twee jaar Eibo in groep 7 en 8. Het FLiPP⁷ onderzoek doet hier verder onderzoek naar, en bekijkt daarbij de invloed van de volgende drie factoren op de ontwikkeling van het Engels, het Nederlands, en de algemene cognitieve ontwikkeling:

- vroeg versus laat beginnen (groep 1 tegenover groep 7);
- het Engelse taalniveau van de leerkracht (gemiddeld tegenover gevorderd);
- het aantal uren Engels per week (één tegenover drie uur).

⁶ zie voor meer informatie: <https://www.europeesplatform.nl/vvto>

⁷ FLiPP: the Foreign Languages in Primary school Project: zie <http://www.project-flipp.com/>

Fout! De hyperlinkverwijzing is ongeldig. <https://sites.google.com/a/project-flipp.com/flipp-nl/welkom-1>

In een internationale literatuurstudie rapporteren Herder en De Bot (2005) dat onderzoek overwegend positieve effecten laat zien van vroeg vreemdetalenonderwijs.

Deze effecten zijn gevonden voor de vaardigheid in de vreemde taal, de vaardigheid in de moedertaal en de ontwikkeling van talig en cognitief denken en bewustzijn. Herder en De Bot noemen vijf modellen voor vroeg vreemdetalenonderwijs:

- totale onderdompeling: volledig tweetalig onderwijs;
- gedeeltelijke onderdompeling: het doel is om functionele taalvaardigheid in de vreemde taal te bereiken door in een bepaald deel van de schoolperiode ongeveer de helft van de lestijd aan de vreemde taal te besteden;
- tweezijdige onderdompeling: twee talen worden als vak aangeboden en als voertaal gebruikt in het onderwijs;
- content and language integrated learning (CLIL): gebruik van de doeltaal als voertaal bij enkele vakken. Deze benadering wordt ook binnen het Europees taalbeleid voor vreemdetalenonderwijs aanbevolen;
- vreemde taal als vak in het curriculum (vto): de vreemde taal wordt als apart vak gegeven.

Het vto op Nederlandse basisscholen is veelal een combinatie van vto en CLIL: Engels staat als een apart vak op het programma, maar wordt vaak aangeboden binnen thema's die gekoppeld zijn aan andere leer- en ontwikkelingsgebieden.

De Onderwijsraad (2008) adviseert om te beginnen met Engels in groep 1 of in groep 5; beginnen in groep 3 zou te belastend kunnen zijn omdat kinderen dan ook leren lezen en schrijven in het Nederlands. Verder benadrukt de Onderwijsraad de noodzaak van een helder talenbeleid in de scholen en een goede taal- en didactiescholing en nascholing van basisschooldocenten (Torrance & Beuving, 2009). Ook Nikolov et al. (2007) benadrukken, op basis van uiteenlopende Europese visies en ervaringen, het grote belang van taal- en didactiescholing, van talenbeleid en van adequate werkvormen en materialen.

Vvto in de praktijk

Zoals ook blijkt uit hoofdstuk 3, zijn de randvoorwaarden voor hoogwaardig vvto verre van optimaal. Er zijn geen duidelijke (landelijk vastgelegde) eindtermen, er is nauwelijks sprake van een leerlijn tussen PO en VO, en de positie van het Engels op de meeste pabo's is kwetsbaar. Toch bestaat er op grond van ervaring, samenwerking en onderzoek een goed beeld van succesvolle vvto-programma's en bestaan er veel mooie voorbeelden in de lespraktijk. De lespraktijk op vvto-scholen toont overigens een grote variatie, vooral wat betreft verschillen in startmoment, hoeveelheid lestijd, en de kwaliteit van het aanbod. De meeste scholen hebben voorkeur voor een start in groep 1 en 2. Maar het verschil in totale onderwijstijd voor Engels kan aanzienlijk zijn: het maakt nogal wat uit of je als leerling in groep 5 of 6 voor het eerst met Engels te maken krijgt, of dat je vanaf groep 1 met vvto begint. Naast het startmoment is ook de hoeveelheid lestijd een belangrijke variabele. Er zijn scholen waar 45 minuten per week vvto aangeboden wordt, andere scholen hebben drie uur per week waarin Engels de doeltaal is. Het mag duidelijk zijn dat deze verschillen kunnen leiden tot grote verschillen in uitstroomniveau tussen scholen. Daarbij komt ook nog een verschil in ervaring en onderwijskwaliteit. Beginnende scholen bouwen langzaam maar zeker ervaring op in de organisatie en didactiek van vvto. Er zijn scholen met native speaker onderwijsassistenten of vakleerkrachten, maar de meeste scholen laten vvto door de groepsleerkracht verzorgen. Die hebben door de jaren hun eigen vaardigheden in taal en didactiek verbeterd. En ieder jaar zijn er steeds weer tientallen nieuwe scholen die aan dat traject beginnen; het duurt gewoonlijk een paar jaar voordat een programma goed is neergezet. Hoe zet je de leermiddelen goed in, hoe werk je leerlijnen uit, hoe vertrouwd ben je als leerkracht met de doeltaal? En hoe borg je de kwaliteit van het programma?

Eindtermen voor vvto

De grote verschillen tussen scholen wat betreft startmoment, lestijd, en ervaring zorgen voor logische verschillen in uitstroomniveaus. Daarnaast zijn er ook verschillen tussen leerlingen: hoe goed kunnen potentiële vmbo-ers lezen in het Engels?

Over wat voor kennis van de grammatica beschikken kinderen die doorstromen naar het vwo? Is de spreekvaardigheid van meertalige kinderen net zo goed als van eentalige kinderen? En hoe zit het met dyslectische kinderen? Op basis van kennis en ervaring van bijna twintig jaar vvto en in samenwerking met een aantal pabo's heeft het Platform vvto een voorstel uitgewerkt voor de beschrijving van vvto-eindtermen⁸.

Daarbij gaat het om vvto:

- dat vanaf groep 1/2 ononderbroken aangeboden is;
- met tenminste 60 minuten per week;
- en dat voldoet aan toetsbare kwaliteitseisen.

Het voorstel beschrijft gedifferentieerde streefniveaus. Voor leerlingen die uitstromen naar het vmbo zou gestreefd moeten worden naar het A1-niveau van het ERK, voor havo zou het A2-niveau wenselijk zijn. Voor vwo-leerlingen zou voor sommige vaardigheden naar A2 gestreefd moeten worden en voor andere naar B1. Dit betekent bijvoorbeeld dat leerlingen die na acht jaar vvto doorstromen naar het havo op A2-niveau in het Engels zouden moeten kunnen praten over een aantal thema's die behandeld zijn in de lessen, dat ze zich goed verstaanbaar kunnen maken in een gesprek, hun mening kunnen geven en om uitleg kunnen vragen. Dat zouden ze adequaat moeten kunnen in de verleden, tegenwoordige en toekomstige tijd.

Hoe nu verder? Er is diepgaander onderzoek nodig om tot onderbouwde voorstellen voor eindtermen te komen die differentiëren naar het onderwijs dat een leerling na de basisschool gaat volgen. Wat kan het vmbo van een vvto-er verwachten? Is inderdaad A2 haalbaar voor alle leerlingen die doorstromen naar havo-vwo? De op deze manier vastgestelde eindtermen kunnen als basis dienen voor het bepalen van relevante tussendoelen en werkvormen binnen het vvto-onderwijs. Hiermee kunnen scholen, opleiders, nascholers en uitgevers met elkaar aan de slag. Basisscholen en scholen voor het voorgezet onderwijs kunnen zich samen beter richten op de ontwikkeling van een doorlopende leerlijn Engels. Dat is door die grote variatie een uitdagend karwei, maar van groot belang om het rendement van Engels in het basisonderwijs te vergroten.

Standaard voor vvto-kwaliteit

Het voorstel voor eindtermen vvto levert een toetsbare inschatting van de streefniveaus voor vvto-leerlingen. Maar hoe zorg je ervoor dat het onderwijs zo wordt georganiseerd dat het voor iedere leerling de maximale opbrengst oplevert? In navolging van de standaard voor tweetalig voortgezet onderwijs heeft het Platform vvto Nederland (2011) een Standaard voor vvto ontwikkeld⁹. De standaard stelt minimumnormen voor de opbrengsten van vvto, het onderwijsleerproces, de kwaliteitszorg en de randvoorwaarden. Gebruik van de standaard maakt de kwaliteit van vvto meetbaar, en helpt scholen om hun vvto verder te verbeteren.

⁸ zie website Europees Platform, onderdeel vvto Engels/kwaliteit
(<http://www.europeesplatform.nl/sf.mcgi?3623>)

⁹ zie website Europees Platform, onderdeel vvto Engels/kwaliteit
(<http://www.europeesplatform.nl/sf.mcgi?3623>)

- De opbrengsten zijn zichtbaar in het taalgebruik in het onderwijs, de taalontwikkeling van de leerlingen en de internationaliseringsactiviteiten.
- De kwaliteit van het onderwijsleerproces blijkt uit de omvang en continuïteit van de lessen Engels, het taalvaardigheidsniveau van de leerkrachten en hun taaldidactische vaardigheden.
- De kwaliteitszorg blijkt uit de aandacht voor vvto in het schoolbeleidsplan, het profiel voor de leerkrachten en de evaluatie van leervorderingen.
 - De randvoorwaarden hebben betrekking op nascholingsmogelijkheden en het gebruik van uitdagende lesmaterialen voor taalaanbod en interactie.

De standaard is niet bedoeld als een afrekeninstrument. Scholen moeten de ruimte hebben om naar de criteria toe te groeien. Maar uiteindelijk moeten scholen die serieus werk maken van vvto, op grond van de Standaard het predicaat “gecertificeerde vvto-school” kunnen dragen. Scholen die zich willen ontwikkelen of al voldoen aan de Standaard, zouden aanspraak moeten kunnen maken op middelen voor professionele ontwikkeling. Als een vvto-school gecertificeerd is, weten ouders en ontvangende scholen in het voortgezet onderwijs wat de school minimaal te bieden heeft.

Verwachtingen en ontwikkelingen

De verwachting is dat vvto zal blijven groeien. Dit heeft consequenties voor de pabo's. Daar zal de aandacht voor vreemdetalendidactiek en Engelse taalvaardigheid meer in overeenstemming moeten worden gebracht met de ontwikkeling van vvto in de scholen. Op sommige pabo's gebeurt dit al, vaak in de vorm een minor (zie hoofdstuk 3). Maar enkele vvto-minors op enkele Pabo's zijn niet voldoende om gelijke pas te houden met de ontwikkelingen van Engels in de onderwijspraktijk.

In een recent advies pleit de Onderwijsraad (2011) voor het opnemen van een verplicht onderdeel Engels in de basisschooleindtoets. Alleen zo kan vastgesteld worden of leerlingen de referentieniveaus voor Engels behalen. Eerst is echter verder onderzoek nodig naar de mate van beheersing die aan de referentieniveaus gekoppeld kan worden, ook gezien de verschillende startmomenten (vvto vanaf groep 1, vervroegd Eibo of regulier Eibo). Het lijkt dan ook verstandig om de te behalen niveaus adaptief te kunnen toetsen, zodat het referentieniveau gekoppeld kan worden aan startmoment en onderwijsintensiteit. Een vvto-school mag immers meer van zichzelf en de leerlingen verwachten dan een reguliere Eibo-school. Maar alleen met goed geschoolde leerkrachten en goed talenbeleid zal het haalbaar zijn om vvto succesvol in te voeren op alle basisscholen. Daarvoor moeten nog belangrijke stappen gezet worden.

4.2 Een doorlopende leerlijn voor Engels

Docenten in het voortgezet onderwijs houden vaak niet of onvoldoende rekening met de kennis en vaardigheden die de leerlingen in het basisonderwijs al hebben opgedaan, zo blijkt vaak uit onderzoek (zie Oostdam, 2010; SLO, 2003). De meest gehoorde verklaring is de grote heterogeniteit van de instroom. Het vaardigheidsniveau van kinderen van één en dezelfde aanleverende basisschool loopt al sterk uiteen. Als de school voor voortgezet onderwijs instroom krijgt uit vijftien tot twintig basisscholen wordt dit probleem alleen maar groter. En wat te denken van de sterke toename van vvto-scholen als variant op Eibo? Dat maakt de aansluitingsproblematiek nog complexer. In deze paragraaf verkennen we hoe een meer doorlopende leerlijn kan worden gerealiseerd.

Een doorlopende leerlijn

Het begrip (doorlopende) leerlijnen kent veel definities en gaat in essentie om een beredeneerde opbouw van tussendoelen en inhouden, leidend naar een einddoel. Afhankelijk van de precieze functie, gebruikscontext en doelgroep, variëren leerlijnen in de mate waarin

implicaties voor verschillende leerplanelementen zijn uitgewerkt. Leerlijnen hebben verschillende functies, waarvan het aanbrengen van samenhang en continuïteit in het onderwijsaanbod de belangrijkste zijn. Een kader voor het bewerkstelligen van die samenhang en continuïteit zou het ERK kunnen vormen, het Europees Referentiekader. In het huidige beleid (2011) lijkt het ERK een belangrijke rol te gaan spelen.

Zo stelt het actieplan 'Beter presteren' van het ministerie van OCW (2011) het volgende: "Voor de vakken die essentieel zijn voor de doorstroom (Nederlands, wiskunde/rekenen en Engels) gaan normstellende referentieniveaus en tussendoelen gelden. ... De tussendoelen zullen in elk geval worden gebaseerd op de huidige referentieniveaus voor taal en rekenen, de door de Commissie Toekomst Wiskundeonderwijs ontwikkelde tussendoelen voor wiskunde en het Europees Referentiekader Moderne Vreemde Talen. De tussendoelen vloeien voort uit de exameneisen die gelden voor de respectieve vakken."

Het Europees Referentiekader (ERK)

Dit betekent dat een doorlopende leerlijn bij voorkeur in termen van het ERK uitgedrukt zou moeten worden. Het ERK geeft een beschrijving van niveaus van taalbeheersing, uitgesplitst naar vaardigheden (lezen, luisteren, spreken, gesprekken voeren en schrijven). Er worden drie hoofdniveaus onderscheiden (A voor de beginnende taalgebruiker, B voor de gevorderde taalgebruiker en C voor de vaardige, 'near-native' taalgebruiker) die ieder weer in twee subniveaus zijn onderverdeeld. Zo ontstaat een schaal van zes niveaus (A1, A2, B1, B2, C1 en C2). Die letters staan in heel Europa, van Polen tot Portugal, voor hetzelfde niveau. Deze niveauaanduidingen moeten worden gezien als één internationale standaard bij de ontwikkeling van taalvaardigheid. Het ERK is onderwijssectoronafhankelijk, dus bruikbaar van primair onderwijs tot hoger onderwijs. Het kader is op verzoek van het ministerie van OCW onder auspiciën van SLO uitgewerkt voor de Nederlandse onderwijssituatie. Het kan in de praktijk helpen gericht te werken aan de (verbetering van de) kwaliteit van het vreemdetalenonderwijs. Het ERK biedt mogelijkheden lessen anders vorm te geven en leerlingen meer te motiveren. Door de transparante en concrete beschrijving van communicatieve doelen, geeft het ERK op heldere en inzichtelijke wijze aan wat leerlingen moeten kunnen. Ook biedt het duidelijke criteria om na te gaan in hoeverre doelen gehaald zijn. (voor meer informatie zie: <http://www.erk.nl/>). Hoe een doorlopende leerlijn er voor de vaardigheid "gesprekken voeren" uit zou kunnen zien, laat bijlage A zien.

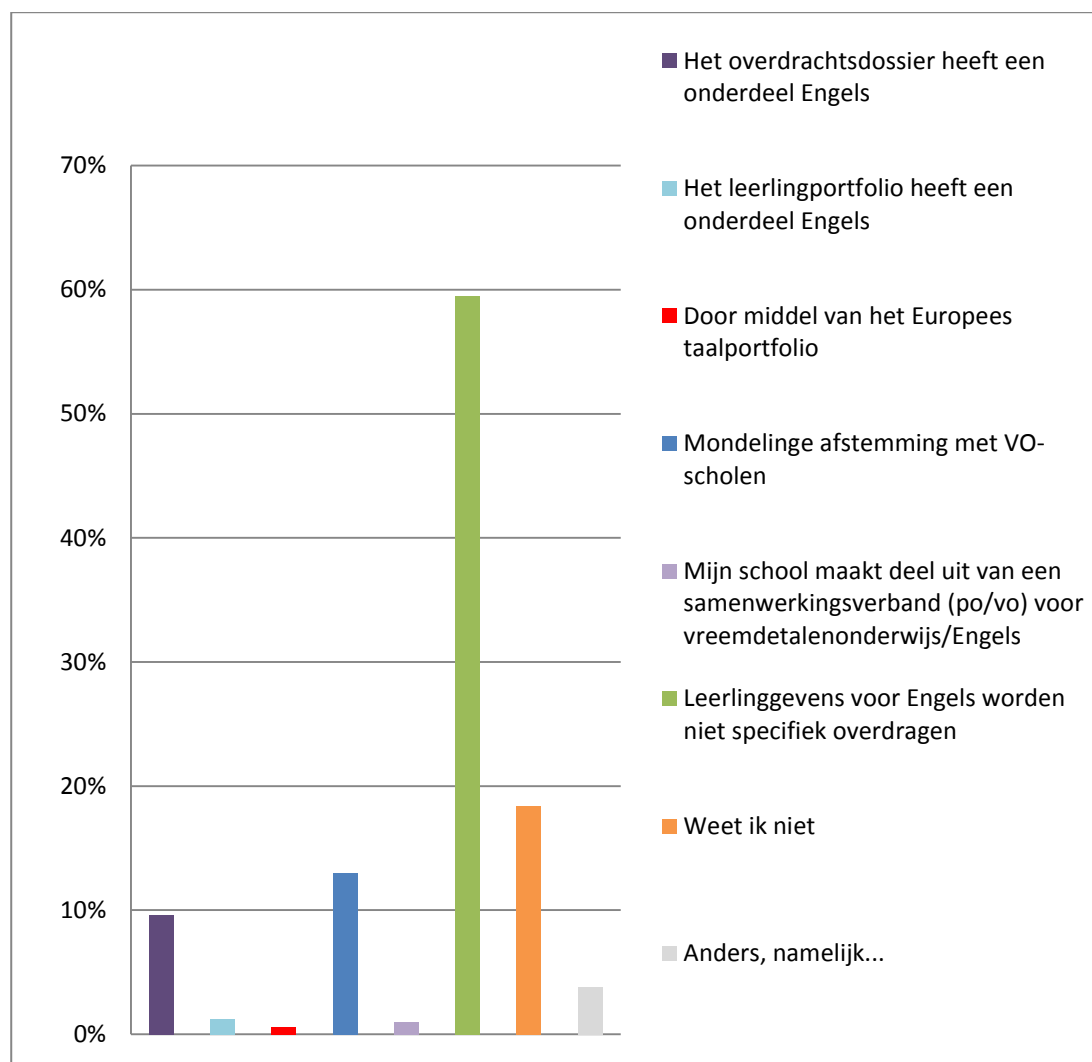
Varianten Engels in het basisonderwijs

Leerlingen die vanaf groep 1 Engels hebben, zo is de verwachting, stromen het VO binnen met een niveau dat over het algemeen hoger zal zijn dan het niveau van leerlingen die Engels alleen in de laatste twee jaar van het basisonderwijs hebben gehad. Welk niveau dat is, zou onderzocht moeten worden. De noodzaak een beeld van de instroomniveaus te krijgen, geldt overigens ook voor de derde variant, Engels vanaf groep 5. Pas als de niveaus bekend zijn, kan bekeken worden hoe het voortgezet onderwijs daar zo goed mogelijk bij kan aansluiten. Maar biedt een doorlopende leerlijn in dit verband voldoende soelaas? Een leerlijn zal duidelijk moeten aangeven wat aan bod moet komen en welke niveaus (minimaal) nagestreefd zouden moeten worden. Maar een leerlijn alleen is vermoedelijk niet voldoende antwoord op de vraag hoe de aansluiting met het VO verbeterd kan worden. Een doorlopende leerlijn blijft een statisch iets zolang toeleverende en ontvangende scholen niet met elkaar in gesprek gaan. Scholen hebben een belangrijke rol bij het overdragen van leerlinggegevens.

Taalportfolio

Om te registreren op welk niveau in termen van het ERK iemand zich (aan het eind van de basisschool) bevindt, is het Europees taalportfolio ontwikkeld. Om de betrouwbaarheid van dit instrument te waarborgen moet het door de Raad van Europa zijn gevalideerd.

Eén van de belangrijkste onderdelen van het Europees taalportfolio is het Europees talenpaspoort. Zo'n paspoort ziet er in alle landen van Europa precies hetzelfde uit. Het geeft een samenvattend overzicht van iemands actuele talenkennis. Verder maakt er een taalbiografie deel van uit. Daarin staan de persoonsgegevens, de talen die iemand spreekt, de opleidingen die gevolgd zijn, et cetera. Ook behaalde diploma's, certificaten of andere getuigschriften kunnen hier vermeld worden. En ten slotte: het dossier. Daarin kan de taalportfoliohouder aan de hand van materiaal laten zien in welke mate hij een bepaalde taal beheerst. Het dossier bevat met andere woorden de bewijsstukken voor het niveau dat je hebt aangegeven. Nederland kent een elektronische versie van het taalportfolio, te vinden op: <http://www.europeestaalportfolio.nl/TaalPortfolio/show.do?ctx=10010,10020>. Deze site biedt iedereen de mogelijkheid om online een eigen taalportfolio bij te houden. Daarvoor moet je eenmalig aanmelden. De site maakt het voor een leerling mogelijk precies aan te geven wat hij kan. Dat kan door zijn taalvorderingen erin bij te houden en voorbeelden op te nemen van dingen die hij in een vreemde taal heeft gedaan. Het gebruik van het Europees Taalportfolio als leer- en hulpmiddel bij Engels is uiteraard niet verplicht maar een keuze van de docent. SLO-onderzoek (2011) laat zien dat het in de praktijk nog weinig wordt gebruikt. Dat heeft, zoals te zien in figuur 3, te maken met de geringe overdracht van leerlinggegevens naar het voortgezet onderwijs. Op een meerderheid van de scholen worden leerlinggegevens voor Engels niet specifiek overgedragen.



Figuur 3: Wijze van overdracht van leerlinggegevens voor Engels naar het voortgezet onderwijs (n=499) (SLO, 2011)

4.3 Engels en meertaligheid

In discussies over Engels in het basisonderwijs gaat het vaak over de vraag of Engels de verwerving van het Nederlands in de weg staat. Uit onderzoek blijkt echter dat dit (doorgaans) niet het geval is. Het leren van een vreemde taal heeft een positief effect op het taalbegrip en de taalgevoeligheid van leerlingen en gaat niet ten koste van hun vaardigheid in de eigen taal (Goorhuis-Brouwer & de Bot, 2005). Maar geldt dit ook voor leerlingen met een andere taalachtergrond dan het Nederlands en voor leerlingen met taalproblemen?

Voor we hier verder op in gaan is het goed stil te staan bij de vraag hoe Engels zich verhoudt tot de moedertaalverwerving van leerlingen. Hierbij spelen een aantal begrippen een rol:

- *moedertaal*: dit is de eerste taal (T1) die een kind verwerft vanaf zijn geboorte, van de mensen tussen wie hij opgroeit. Iedereen heeft een moedertaal en het is meestal ook de voorkeurstaal;
- *tweede taal* (T2) is de taal die mensen leren in een omgeving waar deze taal dominant is, terwijl zij zelf een andere taal spreken. Bijvoorbeeld Italiaans leren als je als Nederlander in Italië gaat wonen;
- *vreemde taal* (VT) is de taal die men meestal leert in een omgeving waar die taal niet wordt gesproken, bijvoorbeeld Frans op een Nederlandse school of Spaans van een cd voor een vakantie in Spanje.

Engels is in Nederland een vreemde taal maar heeft hier een aparte positie, tussen tweede en vreemde taal in. Engels wordt als een minder vreemde taal ervaren dan bijvoorbeeld Frans, Duits of Spaans omdat kinderen in hun omgeving vaak meer Engels horen. Hoe vaker kinderen buiten school met Engels in aanraking komen, des te meer het leren van Engels lijkt op het verwerven van een tweede taal. Een belangrijk verschil met een tweede taal is evenwel dat kinderen het Engels niet echt hoeven te gebruiken in contacten in hun omgeving, wat bij een tweede taalleerder wel het geval is.

De verwerving van de moedertaal vindt voor een belangrijk deel tussen de leeftijd van 0 en 7 plaats. In die levensperiode zijn een aantal stadia te onderscheiden, zoals het leren van eerste woordjes, eerste één woordzinnen, eerste meerwoordzinnen, en woordenschatontwikkeling. Van het vijfde tot globaal het tiende jaar wordt de taal voltooid; dan beheersen kinderen hun moedertaal. Als jonge kinderen de verschillende mijlpalen van moedertaalverwerving behalen, staat niets ze in de weg om een andere (tweede, derde) taal erbij te leren. Dan maakt het niet uit wat de moedertaal is: Nederlands, Turks, Papiamentu, of Berberdialect. Er is volgens Goorhuis-Brouwer (2007) pas sprake van een *taalprobleem* of *taalachterstand* wanneer een kind de mijlpalen van moedertaalverwerving niet haalt en minder presteert dan 90% van de gemiddelde leeftijdgenoten.

Wanneer jonge kinderen een tweede taal leren kan er sprake zijn van twee situaties (Goorhuis-Brouwer, 2007):

- *simultane taalverwerving*: het leren van een (tweede) taal tegelijk met de moedertaal. In de periode van 0 tot 7 jaar zijn kinderen goed in staat om twee moedertalen te leren. De enige voorwaarde is dat beide talen voor het kind duidelijk te onderscheiden zijn door bijvoorbeeld personen of situaties (thuis versus school). Enkele voorbeelden van situaties waarin sprake is van simultane taalverwerving zijn een tweetalige opvoeding thuis of bij een aanbod van Engels vanaf groep 1. Ook bij leerlingen die thuis een andere taal dan het Nederlands spreken is sprake van simultane taalverwerving: thuis leren ze hun moedertaal en op school het Nederlands;
- *successieve taalverwerving*: het leren van een (tweede) taal na de verwerving van de moedertaal, bijvoorbeeld op tienjarige leeftijd Engels leren. Van successieve taalverwerving is sprake als Engels in de bovenbouw wordt aangeboden.

Anderstalige leerlingen en het leren van Engels

Anderstalige leerlingen die thuis weinig Nederlands spreken komen vaak pas op school intentioneel in aanraking met het Nederlands. Ook zijn er leerlingen die op jonge leeftijd naar Nederland komen en dan Nederlands moeten gaan leren. En er zijn kinderen die tweetalig worden opgevoed maar met onvoldoende balans in het taalaanbod (Goorhuis-Brouwer, 2007). Voor al deze leerlingen geldt dat ze op school Nederlands als tweede taal leren, naast hun eigen moedertaal. Engels is voor hen een derde (vreemde) taal. Het leren van Engels is voor hen net zo van belang als voor andere leerlingen: Engels is immers een verplicht vak in het basisonderwijs en één van de drie kernvakken in het voortgezet onderwijs.

Volgens taaldeskundigen hebben anderstalige leerlingen over het algemeen niet meer moeite met het leren van Engels dan leerlingen die Nederlands als moedertaal hebben (Goorhuis-Brouwer, 2007; Herder & de Bot, 2007; Onderwijsraad, 2008).

Uit onderzoek blijkt namelijk dat mensen die een tweede taal beheersen makkelijker een derde taal verwerven omdat ze meer kennis hebben over taal en het leren van een taal. Zo hebben anderstalige leerlingen het voordeel dat ze bijvoorbeeld al leerstrategieën ontwikkeld hebben bij het leren van Nederlands als tweede taal. Ook de zorg dat het leren van Engels het leren van het Nederlands in de weg zou staan bij allochtone leerlingen is volgens Broekhof (2007) niet terecht. Als er (al) sprake is van interferentie - het opnemen van elementen en woorden van de ene taal in de andere - dan is dit een natuurlijk en tijdelijk proces. Als de leerling de moedertaal goed beheerst en er voldoende aanbod van Nederlands in de (school)omgeving is, is er geen reden om te veronderstellen dat anderstalige leerlingen slecht Nederlands zouden leren door het Engels. Ook een vroeg aanbod van Engels is niet nadelig voor hun beheersing van het Nederlands: anderstalige leerlingen profiteren niet minder van het Nederlandse taalaanbod als zij daarnaast Engels krijgen aangeboden (Goorhuis-Brouwer & De Bot, 2005).

Hoewel een anderstaligheid geen belemmering hoeft te zijn, zal het gemak waarmee allochtone leerlingen Engels leren verschillend zijn. Dit heeft volgens Broekhof (2007) te maken met:

- de mate van verwantschap van de moedertaal met het Engels. Zo zijn het Nederlands en het Engels sterker verwant, dan het Engels en bijvoorbeeld het Turks;
- de mate waarin een leerling het Nederlands al beheerst als tweede taal, waarbij goed onderscheid gemaakt moet worden tussen een achterstand in taalontwikkeling (ook wat betreft moedertaal) en een achterstand in het Nederlands;
- de thuissituatie van de leerlingen: het opleidingsniveau van de ouders en het taalaanbod thuis (Nederlands en Engels) is van invloed op hun leerprestaties.

Om anderstalige leerlingen goed te kunnen begeleiden zouden leerkrachten goed inzicht moeten hebben in deze kenmerken van de leerlingen. Verder is het voor anderstalige leerlingen ook van groot belang dat de doeltaal als voertaal wordt gebruikt in de Engelse les (Westhoff, 2005). Daarmee voorkom je dat anderstalige leerlingen via een omweg - vanuit hun moedertaal via het Nederlands - Engels leren, en is de beginsituatie voor iedereen gelijk: *alle* leerlingen leren Engels via het Engels.

Dyslectische leerlingen

Net als bij anderstalige leerlingen denken leraren basisonderwijs bij dyslectische leerlingen vaak dat Engels een overbodige luxe is en dat ze beter eerst het Nederlands goed moeten leren spellen. Niets is echter minder waar. Ook deze leerlingen stromen door naar het voortgezet onderwijs en krijgen daar te maken met Engels in een versneld tempo vergeleken met het basisonderwijs. Ook krijgen ze met nog één of twee andere vreemde talen te maken. Het blijkt juist goed te zijn om dyslectische leerlingen al in het basisonderwijs met Engels aan de slag te laten gaan om grotere problemen in het vervolgonderwijs te voorkomen (van Berkel, 2001). Voor dyslectische leerlingen blijkt het zelfs beter als ze op jonge leeftijd zo veel mogelijk Engels leren verstaan en spreken (van Berkel, 2006). Een specifieke aanpak en begeleiding zijn hierbij

wel van belang. Dyslectische leerlingen hebben een aantal problemen die het leren van een vreemde taal lastig(er) maken, zoals moeite met het horen van verschillen tussen de klanken in woorden en problemen met uitspraak (Schoots-Wilke, 2002). Bij kinderen met grote spellingsproblemen is het van belang dat ze zo veel mogelijk naspreken en gesprekjes voeren. Maar ook is het belangrijk om de koppeling tussen woord en schriftbeeld al vroeg tot stand te brengen. Over- of naschrijven of woorden met plaatjes verbinden en woorden in een puzzel vinden zijn voor hen geschikte activiteiten om op een veilige manier met de taal bezig te zijn. De leraar basisonderwijs zou zich ten aanzien van deze kinderen vooral moeten afvragen hoe zij succeservaringen kunnen beleven. Dit zou een belangrijke doelstelling bij Eibo moeten zijn. Het is voor kinderen motiverend als ze bij hun eerste kennismaking met het leren van een vreemde taal het gevoel krijgen dat het iets is wat ze kunnen.

5. Ten slotte

Dit vakdossier schetst de stand van zaken van Engels in het basisonderwijs. Wat opvalt, is de grote variatie in het onderwijsaanbod. Het startmoment, de tijdsbesteding en de aanpak van scholen lopen sterk uiteen. Er zijn scholen die vroeg beginnen en Engels spelenderwijs aan de orde stellen, scholen die in groep 5 starten en scholen die het aanbod Engels concentreren in de bovenbouw en vooral aan de hand van een methode werken. We zien een vak in ontwikkeling. Leerkrachten zijn positief gestemd over het vak en zijn redelijk tevreden over de kwaliteit van Engels in het basisonderwijs: ze beoordelen het vak met een gemiddeld rapportcijfer van 6,8, zo blijkt uit SLO-onderzoek (2011). Leerkrachten van scholen die in de onderbouw starten met Engels zijn positiever over de kwaliteit van het onderwijs dan scholen die laat beginnen; een eerder startmoment lijkt samen te gaan met een positievere beoordeling van de kwaliteit. Leerkrachten zijn echter minder tevreden over hun toerusting. Ongeacht het startmoment vinden de meeste leerkrachten dat zij onvoldoende op de hoogte zijn van vakdidactische ontwikkelingen.

Hoewel er een groeiend aantal scholen is dat meer aandacht besteedt aan Engels, is op de meeste scholen de tijd voor Engels beperkt, en hoort het tot de kleinere vakken in het onderwijsaanbod. Dit geldt ook voor het pabo-curriculum. Daarmee neemt Engels een bescheiden positie in, zeker in vergelijking met ons omringende landen. Uit het ELLiE onderzoek dat momenteel wordt uitgevoerd in zeven Europese landen, blijkt dat andere landen eerder starten. Met uitzondering van Nederland, is de startleeftijd voor vreemdetalenonderwijs in deze landen zes of zeven jaar, wat overeenkomt met een start in groep 3 of 4. Daar waar in Nederland scholen zelf bepalen wanneer ze starten met Engels, is het startmoment in de meeste andere onderzochte landen vastgelegd. Herder en de Bot (2005) beschrijven op basis van een internationale reviewstudie hoe ook in andere landen een communicatieve benadering van het vreemdetalenonderwijs centraal staat. De aandacht voor Content and Language Integrated Learning (CLIL), waarbij Engels wordt gebruikt bij andere vakinhouden, wordt in veel Europese landen toegepast (Eurydice, 2005). In de Nederlandse onderwijspraktijk komt deze aanpak vooral voor in enkele vto-scholen (zie paragraaf 4.1).

Dat Engels in ons land een zeer variabele invulling kent in de onderwijspraktijk heeft te maken met de grote mate van inhoudelijke autonomie van scholen en de globale kaders waarbinnen zij Engels in het basisonderwijs vorm kunnen geven. De kerndoelen zijn, vanuit het idee van vrijheid van onderwijs en inrichting, bewust globaal geformuleerd om een eigen invulling van scholen mogelijk te maken. Ze zijn echter zo globaal dat ze scholen weinig richting en houvast geven, zoals ook geconstateerd werd in het *Actieplan Beter presteren: opbrengstgericht en ambitieus* (Ministerie van OCW, 2011). Ook geven de kerndoelen weinig concrete indicaties voor het na te streven beheersingsniveau voor Engels aan het eind van het basisonderwijs. Dat maakt het voor scholen lastig om te bepalen of leerlingen een voldoende basis hebben voor een goede start in het voortgezet onderwijs. Nu Engels in het voortgezet onderwijs een kernvak wordt (en een voldoende prestatie in het vak bepalend is voor de schoolloopbaan van leerlingen), wordt het van belang beter zicht te krijgen op de aansluiting van het basisonderwijs met het voortgezet onderwijs. Welke leeropbrengsten kan, mag of moet je van leerlingen verwachten om hen een voldoende basis mee te geven voor het voortgezet onderwijs? Hoe ga je om met verschillen tussen leerlingen?

En hoe zorg je voor een goede overdracht van gegevens naar het voortgezet onderwijs? Een concretere uitwerking van streefniveaus voor Engels in het basisonderwijs zou een opmaat kunnen zijn voor de beantwoording van deze vragen en een meer opbrengstgerichte aanpak van Engels in het basisonderwijs kunnen stimuleren.

Op basis van deze stand van zaken kunnen enkele aanbevelingen gedaan worden die bijdragen aan een meer opbrengstgerichte aanpak van Engels in het basisonderwijs. Deze aanbevelingen, waarvan voor sommige het belang al vaker is onderstreept (zie Bodde-Alderlieste, 2005; SLO, 2003), richten zich op beleid, onderzoek, de lespraktijk en de professionalisering van leerkrachten.

Beleid en onderzoek

Er is er behoefte aan een meer transparant en uitgewerkt inhoudelijk kader met nastrevenswaardige doelen en inhoud. Bij het uitwerken van een dergelijk kader zijn de volgende aandachtspunten het overwegen waard:

- Het ERK biedt een bruikbaar raamwerk voor het expliciteren van leeropbrengsten. Het valt aan te bevelen dit raamwerk te gebruiken voor het formuleren van een nastrevenswaardig eindniveau voor Engels in het basisonderwijs, in het perspectief van een doorgaande lijn naar het voortgezet onderwijs waar Engels één van de kernvakken is.
- Er is verder onderzoek gewenst naar de verschillende leeropbrengsten op scholen die vroeg starten of vervroegd starten. Het valt te overwegen in het volgende peilingsonderzoek Engels de variatie in onderwijsaanbod en het startmoment in relatie tot de leeropbrengsten nader te onderzoeken. Onderzocht zou moeten worden wat een haalbaar minimumniveau en wenselijke streefrichting is voor elk van de varianten, regulier Eibo, vervroegd Eibo en vvto. De ervaringen van het Platform vvto bij het ontwikkelen van de standaard voor vroeg vreemdetalenonderwijs zouden hierbij benut kunnen worden.
- Meer inzicht in kenmerken van een efficiënte en effectieve aanpak van vroeg vreemdetalenonderwijs is wenselijk, en hoe zo'n aanpak interacteert met moedertaalontwikkeling. Het lopende FLiPP-onderzoek en het ELLiE-onderzoek bieden wat dit betreft interessante opbrengsten.
- Om de kwaliteit van doorlopende leerlijnen te verbeteren is het aan te bevelen om veelbelovende voorbeelden van samenwerking en overdracht tussen het primair- en voortgezet onderwijs op te sporen en te onderzoeken in samenwerkingsverbanden van scholen voor primair- en voortgezet onderwijs.

Lespraktijk

Om de kwaliteit van Engels in het basisonderwijs te versterken valt het aan te bevelen om:

- verschillende vormen van toetsing te ontwikkelen die gericht zijn op het evalueren van tussendoelen en gewenste beheersingsniveaus aan het eind van de basisschool, ook wat betreft mondeling communicatief taalgebruik;
- in methodes Engels voor het basisonderwijs aan te geven van welke aanpak wordt uitgegaan en welk streefniveau wordt beoogd (vvto, vervroegd Eibo, regulier Eibo) en hoe daarmee wordt voorbereid op een vervolg in het voortgezet onderwijs. De methodes voor het voortgezet onderwijs zouden van hun kant aan moeten geven op welke wijze zij op de verworvenheden van het basisonderwijs voortbouwen.

Professionalisering

Om de kwaliteit van Engels in het basisonderwijs te versterken is daarnaast meer aandacht voor de professionalisering van leerkrachten van belang. Wat dit betreft valt het aan te bevelen om:

- het aanbod voor Engels op de pabo's verder te versterken middels invoering van de in ontwikkeling zijnde kennisbasis voor Engels en het vastleggen van een gemeenschappelijk eindniveau voor pabo-studenten in termen van het ERK;
- een gemeenschappelijke module voor studenten van de pabo en de lerarenopleiding voor het voortgezet onderwijs te ontwikkelen met als uitgangspunt de doorlopende leerlijn;
- het gebruik van nascholing verder te stimuleren, niet alleen wat betreft vakdidactische toerusting maar ook ter verbetering van de Engelse taalvaardigheid van leerkrachten.

Daarnaast valt het aan te bevelen mogelijkheden te verkennen om nascholing Engels ook op andere manieren aan te bieden. Bijvoorbeeld als onderdeel van nascholingsactiviteiten gericht op taalbeleid, of internationalisering op te nemen, zoals dat ook gebeurt in minors op de pabo die momenteel veel belangstelling genieten.

Referenties

Aarts, R., & Ronde, S. (2006). Tweetalig onderwijs met vervroegd Engels in het basisonderwijs. *Levende Talen Tijdschrift*, 7 (2), 3-14.

AOb (2005). *Het Onderwijsblad*, nr 1, (2005). Utrecht: De Algemene Onderwijsbond.

Berkel, A. van (2001). Hulp bij spellingsproblemen. *Balans Belang*, 74(7).

Berkel, A. van (2006). *Orthodidactiek van het Engels*. Bussum: Continho.

Bodde-Alderlieste, M. (2005). A case for primary English. *Levende Talen Magazine*, 92, pp 5-7.

Broekhof, K. (2007). *Engels als derde taal*. In: Philipsen, K., Deelder, E., & Bodde-Alderlieste, M. (red.), *Early English: a good start!* Haarlem: Europees Platform.

Engel, G., Trimbos, B., Drew, I., & Groot-Wilken, B. (2007). *English in primary education in The Netherlands, North-Rhine Westphalia (NRW) and Norway*. Brussels: Cidree.

Europees Platform (2011). *Voortgangsrapportage 2009-2010 van project-fte voor Europees Platform, ten behoeve van effectenonderzoek vvto en proefproject 15% vvto*. Haarlem: Europees Platform.

Eurydice (2005). *Key data on teaching languages at schools in Europe*. Brussels: European Commission.

Goorhuis-Brouwer, S., & Bot, K. de (2005). Heeft vroeg vreemdetalenonderwijs een negatief effect op de Nederlandse taalontwikkeling van kinderen? *Levende Talen Tijdschrift*, 6(3), 3-7.

Goorhuis-Brouwer, S., & Bot, K. de (2010). Impact of early English language teaching on L1 and L2 development in children in Dutch schools. *International Journal of Bilingualism*, 14 (3), 289-302.

Goorhuis-Brouwer, S. (2007). *Meertaligheid bij kinderen*. In: Philipsen, K., Deelder, E., & Bodde-Alderlieste, M. (red.), *Early English: a good start!* Haarlem: Europees Platform.

Groot, P. (2006). *Stepping stones. Op weg naar vroeg vreemdetalenonderwijs*. Haarlem: Europees Platform.

Heesters, K., Feddema, M., Schoot, F. van der, & Hemkers, B. (2008). *Balans van het Engels aan het einde van de basisschool 3*. Uitkomsten van de derde peiling in 2006. Arnhem: Cito.

Herder, A., & Bot, K. de (2005). *Vroeg Vreemdetalenonderwijs in internationaal perspectief: een literatuurstudie*. Groningen: Expertisecentrum Taal, Onderwijs & Communicatie.

Kingmans, A. (1987). *Engels in het basisonderwijs*. Enschede: SLO.

- Krashen, S. (1985). *The input hypothesis: issues and implications*. London: Longman.
- Kuiper, W., Letschert, J., & Gorter, R. (1986). *Wat krijgen ze op de basisschool? Een kijk op doelen en inhoud van het basisonderwijs in het schoolwerkplan*. Enschede: SLO.
- Ministerie van OCW (2011). *Actieplan beter presteren: opbrengstgericht en ambitieus*. Den Haag: Ministerie van OCW.
- Nikolov, M., Mihaljević, J., Mattheoudakis, M., Lundberg, G., & Flanagan, T. (Eds.) (2007). *Teaching Modern Languages to Young Learners*. Graz: Council of Europe.
- Oostdam, R., & Toorenburg, H. van (2002). 'Leuk is not enough': Het vraagstuk van de positionering van Engels in het basisonderwijs en de aansluiting met het voortgezet onderwijs. *Levende Talen Tijdschrift*, 3(4), 3-18.
- Onderwijsraad (2002). *De kern van het doel*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2008). *Vreemde talen in het onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2011). *Toetsing in het primair onderwijs; commentaar van de Onderwijsraad op het concept-wetsvoorstel centrale eindtoets* (Nr. 20110185/1010). Den Haag: Onderwijsraad.
- Schoots-Wilke, H. (2002). *Dyslexie, een praktische gids voor scholen voor voortgezet onderwijs*. Zoetermeer: Ministerie van OCW.
- SLO (2003). *Vakdossier Engels basisschool*. Enschede: SLO.
- Stoks, G., & Voortman, M. (1982). *Wegwijs in Engels in de basisschool*. Enschede: SLO.
- Torrance, K., & Beuving, M. (2009). *Eerder beginnen en langer doorgaan*. In Graaff, R. de, & Tuin, D. (Eds.), *De toekomst van het talenonderwijs: Nodig? Anders? Beter?* Utrecht/Enschede: Universiteit Utrecht/NaB-MVT.
- Verspoor, M.H., Bot, K. de & Heiden, F. van der (2007). Engels in het voortgezet onderwijs, de rol van buitenschools taalcontact. *Levende Talen Tijdschrift*, 8(3).
- Verspoor, M.H., Schuitemaker-King, J., Rein, E.M.J. van, Bot, K. de & Edelenbos, P. (2010). *Tweetalig onderwijs: vormgeving en prestaties*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.
- Westhoff, G. (2005). Engels is niet genoeg. *Het Onderwijsblad* (1), 27-28.
- Westhoff (2008). *Een 'schijf van vijf' voor het vreemdetalenonderwijs (revisited)*. Deventer.

Websites

<http://www.ellieresearch.eu/>

Website met informatie over het Early Language Learning in Europe (ELLiE)-onderzoek.

<http://www.erk.nl/>

Website van SLO met informatie over het Europees Referentie Kader.

<http://www.europeesplatform.nl/>

Website van het Europees Platform met onder anderen informatie over, het Platform vvtto Nederland, het netwerk van vvtto-scholen en verschillende publicaties en handreikingen rondom vvtto Engels.

<http://www.project-flipp.com>

Website met informatie over het Foreign Languages in Primary School Project.

<http://www.vedocep-levendetalen.nl/>

De website van de Vedocep, het netwerk van docenten Engels aan de pabo.

Bijlage: Voorbeelduitwerking doorlopende leerlijn gesprekken voeren variant Eibo-h/v onderbouw

	P.O. gesprekken voeren	VO-onderbouw gesprekken voeren h/v
Kerndoel	14. 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.	12. De leerling leert strategieën te gebruiken voor het uitbreiden van zijn Engelse woordenschat. 15. De leerling leert in spreektaal anderen een beeld te geven van zijn dagelijks leven . 16. De leerling leert standaard-gesprekken te voeren om iets te kopen, inlichtingen te vragen en om hulp te vragen .
Beheersings-niveau (einddoel)	A1 Kan deelnemen aan een eenvoudig gesprek , wanneer de gesprekspartner bereid is om zaken in een langzamer spreektempo te herhalen of opnieuw te formuleren en helpt bij het formuleren van wat de spreker probeert te zeggen. Kan eenvoudige vragen stellen en beantwoorden die een directe behoefte of zeer vertrouwde onderwerpen betreffen.	A2 Kan communiceren over eenvoudige en alledaagse taken die een eenvoudige en directe uitwisseling van informatie over vertrouwde onderwerpen en activiteiten betreffen. Kan zeer korte sociale gesprekken aan, alhoewel hij/zij gewoonlijk niet voldoende begrijpt om het gesprek zelfstandig gaande te houden.

	P.O. gesprekken voeren	VO-onderbouw gesprekken voeren h/v
Tussendoelen	1. Informele gesprekken • Kan op een eenvoudige manier groeten en afscheid nemen. • Kan zichzelf en anderen voorstellen en reageren als iemand voorgesteld wordt. • Kan eenvoudige informatie vragen en geven over welbevinden. 2. Bijeenkomsten en vergaderingen - geen omschrijvingen op dit niveau- 3. Zaken regelen • Kan om dingen vragen, iets aanbieden, voor iets bedanken, begrijpen wanneer om iets gevraagd wordt. • Kan een aantal getallen uitspreken en verstaan.	1. Informele gesprekken • Kan in alledaagse situaties op eenvoudige manier bekenden en onbekenden aanspreken, groeten, zich bij hen voor iets verontschuldigen. • Kan op eenvoudige wijze voorkeur en mening uitdrukken over vertrouwde alledaagse onderwerpen. • Kan in beperkte mate meedoen aan eenvoudige gesprekken over alledaagse, bekende onderwerpen. • Kan iemand correct ontvangen en op zijn/haar gemak stellen. 2. Bijeenkomsten en vergaderingen • Kan, indien rechtstreeks gevraagd, tijdens een groepsgesprek een mening geven, mits om herhaling gevraagd kan worden en hulp geboden wordt bij het formuleren van een antwoord. 3. Zaken regelen • Kan iets bestellen, reserveren, ergens naar vragen. • Kan iemand uitnodigen en op uitnodigingen ingaan of afslaan. • Kan in een vertrouwde situatie eenvoudige voorstellen doen en op voorstellen reageren. • Kan getallen uitspreken en verstaan. • Kan eenvoudige informatie vragen met betrekking tot reizen en gebruik maken van het openbaar vervoer. • Kan een eenvoudig gesprek aan een balie voeren. • Kan een eenvoudig telefoongesprek voeren. • Kan afspraken maken. • Kan communicatie in stand houden.

	P.O. gesprekken voeren	VO-onderbouw gesprekken voeren h/v
Tussendoelen	4. Informatie uitwisselen • Kan eenvoudige informatie over vertrouwde, concrete onderwerpen vragen of geven. • Kan met een kort en eenvoudig antwoord reageren op korte, eenvoudige vragen over zichzelf en andere mensen. • Kan in eenvoudige bewoordingen zeggen wat hij/zij wel en niet leuk vindt en vragen wat anderen wel en niet leuk vinden. • Kan om verduidelijking vragen, eventueel met hulp van gebaren.	4. Informatie uitwisselen • Kan eenvoudige aanwijzingen en instructies geven en opvolgen. • Kan beperkte informatie uitwisselen over eenvoudige, concrete zaken. • Kan informatie van persoonlijke aard vragen en geven.
Inhouden	• Onderwerpen zijn eenvoudig en zeer vertrouwd of gerelateerd aan directe behoeften. Het gaat hier om de domeinen Dagelijks Leven (DL), Publieke Sector (PU), Opleiding (OPL) en Werk (WE).	• De onderwerpen zijn alledaags en vertrouwd. Het gaat hier om de domeinen Dagelijks Leven (DL), Publieke Sector (PU), Opleiding (OPL) en Werk (WE).

SLO is het nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling. Al 35 jaar geven wij inhoud aan leren en innovatie in de driehoek beleid, wetenschap en onderwijspraktijk. De kern van onze expertise betreft het ontwikkelen van doelen en inhouden van leren, voor vele niveaus, van landelijk beleid tot het klaslokaal.

We doen dat in interactie met vele uiteenlopende partners uit kringen van beleid, schoolbesturen en -leiders, leraren, onderzoekers en vertegenwoordigers van maatschappelijke organisaties (ouders, bedrijfsleven, e.d.).

Zo zijn wij in staat leerplankaders te ontwerpen, die van voorbeelden te voorzien en te beproeven in de schoolpraktijk. Met onze producten en adviezen ondersteunen we zowel beleidsmakers als scholen en leraren bij het maken van inhoudelijke leerplankeuzes en het uitwerken daarvan in aansprekend en succesvol onderwijs.

SLO

Piet Heinstraat 12
7511 JE Enschede

Postbus 2041
7500 CA Enschede

T 053 484 08 40
F 053 430 76 92
E info@slo.nl

www.slo.nl

slo