

# Vervroegd Engels in het Basisonderwijs

Een onderzoek naar de praktische invulling en resultaten van Engelstalig onderwijs aan leerlingen uit groep 2



Sanne Ronde

S109332

Doctoraalscriptie

Faculteit der Letteren

Taalwetenschap *Interculturele Communicatie*

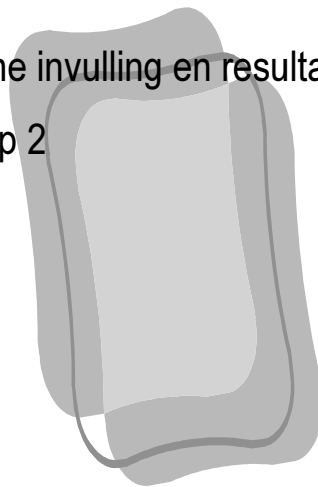
Universiteit van Tilburg

Tilburg, augustus 2004

Sanne Ronde  
S109332  
Doctoraalscriptie  
Faculteit der Letteren  
Taalwetenschap *Interculturele Communicatie*  
Universiteit van Tilburg  
Tilburg, augustus 2004  
Examencommissie:  
Dr. R. Aarts  
Dr. A. Backus

# Vervroegd Engels in het Basisonderwijs

Een onderzoek naar de praktische invulling en resultaten van Engelstalig onderwijs aan leerlingen uit groep 2



## Samenvatting

---

Engelse lessen op de basisschool vanaf groep 1 in de vorm van vervroegd Engels is een vrij nieuw verschijnsel in Nederland. Dit onderzoek is opgezet om meer inzicht te krijgen in de wijze waarop het vroegtijdig Engels in het basisonderwijs wordt vormgegeven en wat de resultaten daarvan zijn bij kinderen uit groep 2 die voor het tweede jaar vervroegd Engels onderwijs genieten. In het kader van een afstudeerscriptie voor de opleiding Taalwetenschap en Interculturele Communicatie van de Faculteit der Letteren is dit onderzoek uitgevoerd en gerapporteerd. Om een antwoord te krijgen op de onderzoeksvragen zijn er vragenlijsten ontwikkeld en afgenomen bij de native speaker en coördinator vervroegd/versterkt Engels. Daarnaast zijn de kinderen getoetst op hun Nederlandse en Engelse taalvaardigheid middels bestaande, curriculum onafhankelijke toetsen. Verschillende Engelse lessen zijn geobserveerd en geregistreerd met voor dit onderzoek ontwikkelde observatie-instrumenten. De ouders hebben medewerking verleend aan een enquête waarmee o.a. de motivaties, attitudes en verwachtingen van de ouders ten opzichte van het Engelse programma beschreven konden worden. Ten slotte hebben ook de kinderen een kleine vragenlijst beantwoord waarmee de attitude van de kinderen ten opzichte van de Engelse lessen verkregen werd. De belangrijkste bevindingen worden kort beschreven:

Een school als Letterland onderscheidt zich van andere basisscholen door het aanbieden van vervroegd Engels vanaf groep 1. In het kort kan gezegd worden dat het vroegtijdig Engels zonder al te veel problemen ingevoerd kan worden. Aandachtspunten blijven het niveau van de Engelse taalvaardigheid van de leerkracht, de beschikbare tijd en de snelle ontwikkeling van het Engels bij de kinderen waardoor de lesprogramma's continu aangepast moeten worden.

De lessen vinden klassikaal plaats en worden verzorgd door een native- en near native speaker. Zij maken daarbij gebruik van audio- en visueel materiaal. De contextuele inbedding levert een bijdrage aan de begrijpelijkheid van het taalaanbod (Appel en Vermeer, 1996). De lesplannen en het beeldmateriaal worden zelf gemaakt. De thema's worden zelf bedacht en sluiten aan bij de thema's die in de groep behandeld worden. Spelletjes en liedjes worden uit een methode voor Engels als tweede taal gehaald.

Tijdens de les probeert de native speaker zoveel mogelijk Engels te spreken. Een van de belangrijke factoren om (tweede) taalverwerving mogelijk te maken is voldoende input. De input is begrijpelijk voor de kinderen, omdat de native speaker het taalaanbod aanpast en ze regelmatig vertalingen geeft. De kinderen zijn het grootste deel van de les aan het luisteren, daarnaast is het echter ook belangrijk dat de kinderen de gelegenheid krijgen tot taalproductie (Wagenaar, 1993). De kinderen worden wel gestimuleerd om Engels te spreken, maar ze worden hiertoe zeker niet verplicht. De kinderen gebruiken tijdens de les meer Engels dan Nederlands. Het percentage Engels ligt met name zo hoog omdat er veel Engelse liedjes gezongen worden. Vragen worden veel in het Nederlands beantwoord. Wanneer de kinderen in het Engels antwoorden, gaat het enkel om één woord. De kinderen kunnen nog geen zinnen maken.

De native speaker geeft aan dat het niveau van het Engels van de kinderen vrij laag is. Op de Engelse test scoorden de kinderen matig. Met name op het onderdeel passieve woordenschat scoorden de kinderen laag. Op het onderdeel klankvaardigheid (rijmen en nazeggen) scoorden de kinderen vrij goed. Uit onderzoek van Verhoeven en Vermeer blijkt dat jonge kinderen een tweede taal bijna accentloos kunnen leren spreken, dit in

tegenstelling tot mensen die een tweede taal na de puberteit leren (Appel en Vermeer, 1996; Edelenbos, 2003). Het onderdeel rekenkundige begrippen werd vrij goed gemaakt. Woorden als “groter, kleinst, meer, minder” zijn woorden die frequenter voorkomen dan inhoudswoorden. In het dagelijks taalgebruik zijn zeer frequente woorden de eerst geleerde woorden, waaronder veel functiewoorden (Appel en Vermeer, 1996).

De verschillende factoren die onderzocht zijn (sekse, taalsituatie, Nederlandse taalvaardigheid, cognitieve ontwikkeling en de attitude van de kinderen ten opzichte van de Engelse lessen) hebben geen invloed op de verschillen in scores op de Engelse test. Genoemde factoren correleren niet significant met de behaalde resultaten op de Engelse test.

Het onderzoek is echter onder een relatief kleine groep uitgevoerd, bij kinderen die slechts een klein uur per week Engels krijgen. Daarbij zijn de kinderen getoetst met een curriculum onafhankelijke toets. Wellicht zullen de kinderen hoger scoren wanneer een curriculum afhankelijke toets gebruikt wordt. Bovendien zijn de kinderen getoetst met een uit Engeland afkomstige test. Het is logisch dat de kinderen lagere resultaten boeken dan Engelstalige kinderen. De kinderen hebben wel een hoger niveau dan hun leeftijdgenootjes die geen Engelse lessen ontvangen. Omdat de toets niet bij kinderen uit het reguliere onderwijs is afgenomen kan er niets gezegd worden over de verschillen in niveau tussen de leerlingen die Engelse lessen ontvangen en leerlingen die geen Engelse lessen ontvangen.

## Voorwoord

---

Deze scriptie is geschreven in het kader van een afstudeeronderzoek van de opleiding Taalwetenschap en Interculturele Communicatie van de faculteit der Letteren aan de Universiteit van Tilburg. Hierin wordt verslag gedaan van een onderzoek naar het vervroegd Engels in het basisonderwijs. Het onderzoek probeert een antwoord te geven op de vraag hoe het vervroegd Engels in het basisonderwijs in de praktijk plaats vindt en wat de resultaten zijn van kinderen die voor het tweede jaar vervroegd Engels onderwijs genieten.

Bij de totstandkoming van deze scriptie ben ik aan een aantal personen dank verschuldigd. Allereerst gaat mijn dank uit naar Rian Aarts voor de inhoudelijke en stimulerende bijdrage. Zij heeft mij gedurende het hele proces van het opzetten, uitvoeren en rapporteren van het onderzoek begeleid en voorzien van kritische opmerkingen.

Daarnaast wil ik Anneke van der Hoeven hartelijk bedanken. Zij heeft het voor mij mogelijk gemaakt dat ik de Engelse PIPS-test en Nederlandse OBIS-test mocht gebruiken voor dit onderzoek. Ook dank ik haar voor de tijd die ze voor mij heeft vrij gemaakt om te laten zien hoe de twee testen werken.

Tevens gaat mijn dank uit naar de openbare basisschool Letterland. In het bijzonder wil ik Marian Schreppers bedanken. Dankzij haar medewerking kon ik onderzoek verrichten op deze school. Daarnaast wil ik Stephanie Knight, de groepsleerkrachten, ouders en kinderen van groep 1/2 bedanken. Zonder hun inzet en medewerking was het niet mogelijk geweest om gegevens voor dit onderzoek te verzamelen.

Sanne Ronde, augustus 2004

## INHOUDSOPGAVE

---

<b>Samenvatting</b>	<b>II</b>
<b>Voorwoord</b>	<b>IV</b>
<b>Inleiding</b>	<b>1</b>
<b>HOOFDSTUK 1 Tweede taalverwerving</b>	<b>3</b>
1.1 <i>Tweetaligheid</i>	3
1.1.1 Dimensies van tweetaligheid	4
1.2 <i>Algemene taalverwervingstheorieën toegepast op de tweede taal</i>	5
1.2.1 Behavioristische theorie	5
1.2.2 De Universele-grammaticahypothese	6
1.2.3 Het communicatieve model van Hymes	6
1.3 <i>Specifieke theorieën tweede taalverwerving</i>	7
1.3.1 De Linguïstische afhankelijkheidshypothese	7
1.3.2 De Input hypothese	7
1.3.3 Betekenisvolle output	8
1.3.4 Contrastieve analyse hypothese	8
1.3.5 Creatieve constructie hypothese	9
1.4 <i>De rol van het taalaanbod</i>	10
1.5 <i>Effecten van tweetaligheid</i>	11
<b>HOOFDSTUK 2 Tweetalig onderwijs</b>	<b>14</b>
2.1 <i>Tweetalig onderwijs</i>	14
2.2 <i>Onderwijsmodellen voor tweetalig onderwijs</i>	14
2.3 <i>Immersion onderwijs</i>	16
2.3.1 Kenmerken van een prototypisch immersion programma	17
2.3.2 Effecten van tweetalig onderwijs	18
2.4 <i>Taalsituatie in Nederland</i>	19
2.4.1 Onderwijsbeleid in Nederland t.a.v. het Engels	20
2.5 <i>Vroegtijdig Engels</i>	21
<b>HOOFDSTUK 3 Methode van onderzoek</b>	<b>22</b>
3.1 <i>Aanleiding</i>	22
3.2 <i>Vraagstelling en hypothesen</i>	22
3.3 <i>Onderzoekspopulatie</i>	25
3.3.1 Openbare basisschool Letterland	25
3.3.2 De leerlingen	25
3.4 <i>Instrumentarium</i>	26
3.5 <i>Procedure en analyse</i>	31
3.5.1 Procedure	31
3.5.2 Analyse	32

<b>HOOFDSTUK 4</b>	<b>Analyse van de resultaten</b>	<b>34</b>
4.1	<i>Vormgeving van het vroegtijdig Engels</i>	34
4.1.1	Resultaten van de vragenlijsten	34
4.1.2	Resultaten van de observaties	37
4.2	<i>Resultaten van het time- en event sampling instrument</i>	39
4.3	<i>Ervaringen met vroegtijdig Engels</i>	44
4.3.1	Coördinator vervroegd/versterkt Engels en docent Engels	44
4.3.2	Kinderen	46
4.3.3	Ouders	46
4.4	<i>Analyse van de toetsen</i>	49
4.4.1	Resultaten PIPS-test	49
4.4.2	Resultaten onderdelen TAK-toets	50
4.4.3	Resultaten OBIS-test	51
4.4.4	Samenhang	52
<b>HOOFDSTUK 5</b>	<b>Conclusie, discussie en aanbevelingen</b>	<b>56</b>
5.1	<i>Resultaten</i>	56
5.1.1	Verklaringen voor de resultaten	62
5.2	<i>Discussie</i>	63
5.3	<i>Aanbevelingen</i>	63
<b>Bibliografie</b>		<b>66</b>
<b>Bijlagen</b>		<b>68</b>
<i>Bijlage I</i>	<i>Vragenlijst</i>	68
<i>Bijlage II</i>	<i>Observatie-instrumenten</i>	76
<i>Bijlage III</i>	<i>Enquête ouders</i>	84
<i>Bijlage IV</i>	<i>Vragenlijst voor de kinderen</i>	85
<i>Bijlage V</i>	<i>Schematisch overzicht onderzoeksontwerp</i>	86
<i>Bijlage VI</i>	<i>Brief ouders</i>	87
<i>Bijlage VII</i>	<i>Individuele uitslagen van de kinderen</i>	89

## Lijst van figuren en tabellen

---

### Figuren

Figuur 2.1	Vier modellen voor (taal) onderwijs; horizontaal: schoollooptijd; verticaal: mate van aandacht voor de eerste en/of tweede taal (Extra, Folmer en van der Heijden, 1992).	15
------------	---	----

### Tabellen

Tabel 2.1	Variabelen waar naar immersion onderwijs ingedeeld kan worden (Baker, 2001).	17
Tabel 3.1	Overzicht van de taalsituatie van de kinderen (tussen haakjes het percentage).	25
Tabel 3.2	Resultaten van het onderdeel taal van de Cito-toets die medio groep 2 is afgenomen.	26
Tabel 3.3	Overzicht van de observatiepunten en observatie-instrumenten.	27
Tabel 4.1	Participerende observatie van de input van de native speaker en de sfeer in de groep.	38
Tabel 4.2	Participerende observatie van de output van de leerlingen, het niveau van het Engels (receptief en productief) en de sfeer in de groep.	38
Tabel 4.3	Time sampling van de werkvorm (tussen haakjes het percentage).	40
Tabel 4.4	Time sampling van het materiaal dat de native speaker gebruikt (tussen haakjes het percentage).	40
Tabel 4.5	Time sampling van de soort activiteit van de native speaker en de kinderen (tussen haakjes het percentage).	40
Tabel 4.6	Time sampling van de taal die de native speaker en de kinderen gebruiken (tussen haakjes het percentage).	40
Tabel 4.7	Time sampling van de lengte van beurten van de kinderen (tussen haakjes het percentage).	41
Tabel 4.8	Time sampling van het onderwijsgedrag van de native speaker (tussen haakjes het percentage).	41
Tabel 4.9	Time sampling van de taakgerichtheid van de kinderen (tussen haakjes het percentage).	42
Tabel 4.10	Event sampling van het stellen van vragen door de native speaker (tussen haakjes het percentage).	42
Tabel 4.11	Event sampling van de feedback/correcties die de native speaker geeft (tussen haakjes het percentage).	42
Tabel 4.12	Event sampling van het taalgebruik en codewisseling van de native speaker (tussen haakjes het percentage).	43
Tabel 4.13	Event sampling van de communicatiestrategie die de native speaker toepast (tussen haakjes het percentage).	43
Tabel 4.14	Attitude van de kinderen t.o.v. het Engels (tussen haakjes het percentage).	46
Tabel 4.15	Verwachtingen van ouders van de effecten van het Engelse programma voor hun kinderen (tussen haakjes het percentage).	47
Tabel 4.16	Motivaties van ouders om voor vroegtijdig Engels te kiezen (tussen haakjes het percentage).	47
Tabel 4.17	Correlatie van het leuk en makkelijk vinden van de Engelse les naar de mening van de	48



	ouders.	
Tabel 4.18	Resultaten van de PIPS-test (N=28).	49
Tabel 4.19	Resultaten van de passieve woordenschattaak en definitietaak (N=28).	50
Tabel 4.20	One Sample T-Test; gemiddelde (gem) waarde toetsingsgrootte (t), aantal vrijheidsgraden (df) en significantieniveau (Sig.) op de passieve woordenschattaak en definitietaak (tweezijdig, $\alpha=,05$ ), voor alle kinderen en voor de kinderen die van huis uit Nederlands spreken.	50
Tabel 4.21	Behaalde niveaus op de TAK-toets van alle kinderen (N=28) in absolute aantallen voor de passieve woordenschattaak en de definitietaak (tussen haakjes het percentage).	51
Tabel 4.22	Behaalde niveaus op de TAK-toets van de kinderen die thuis naast het Nederlands ook met een andere taal in contact komen (N=14) in absolute aantallen voor de passieve woordenschattaak en de definitietaak (tussen haakjes het percentage).	51
Tabel 4.23	Resultaten van de OBIS-test (N=28).	51
Tabel 4.24	Scores op de PIPS-test in relatie met de onafhankelijke factoren (tussen haakjes staat de standaardafwijking).	52
Tabel 4.25	Correlatiematrix van de onafhankelijke factoren onderling.	53
Tabel 4.26	Correlatiematrix van de afhankelijke factoren onderling: passieve woordenschat- en definitietaak van de TAK-toets, OBIS-test en PIPS-test.	53
Tabel 4.27	Correlatiematrix van passieve woordenschattaken: passieve woordenschat van de TAK-toets, het onderdeel woordenschat van de OBIS-test en het onderdeel woordenschat van de PIPS-test.	54
Tabel 4.28	Correlaties van de afhankelijke factoren met de onafhankelijke factoren.	54
Tabel 4.29	Resultaten van de variantie-analyse van de onafhankelijke factoren op de PIPS-test.	54

## Inleiding

---

‘Meer Engels betekent minder Nederlands’, is de titel van een artikel van Appel<sup>1</sup> naar aanleiding van basisscholen die kinderen vanaf groep 1 Engelstalig onderwijs aanbieden in de vorm van vervroegd Engels. Appel uit zich in dit artikel negatief over deze nieuwe vorm van onderwijs. Hij maakt zich onder andere zorgen om de ontwikkeling van het Nederlands voor kinderen die van huis uit naast het Nederlands in contact komen met een andere taal. Het vroegtijdig Engels is een vrij nieuw onderwijs concept in Nederland, waarover dan ook nog niet veel bekend is.

Letterland is een van de scholen met vroegtijdig Engels. De kinderen krijgen vanaf groep 1 ongeveer een uur per week Engels, deels gegeven door een native speaker. Op deze manier raken kleuters al vroeg vertrouwd met de Engelse taal. Deze vorm van onderwijs is een van de pilots van de gemeente Almere. In Nederland zijn inmiddels enkele scholen gestart met het aanbieden van vervroegd Engels. De verwachting is dat het aantal scholen met vervroegd Engels de komende jaren zal toenemen.

Hoewel deze vorm van tweetalig onderwijs voor Nederland nog vrij nieuw is, zijn in onder andere Canada en de Verenigde Staten veel onderzoeken verricht naar tweetalig onderwijs. Succes van een onderwijsvorm in het buitenland biedt echter geen garantie voor succes van vergelijkbaar onderwijs in Nederland. Om te bepalen in hoeverre vroegtijdig Engels een succes zal zijn in Nederland, is het nodig om in de Nederlandse context onderzoek te verrichten naar de resultaten van vroegtijdig Engels in het basisonderwijs.

De doelstelling van dit onderzoek is zicht te krijgen op de wijze waarop het vroegtijdig Engels in het basisonderwijs in de praktijk plaats vindt en wat de resultaten daarvan zijn bij kinderen die voor het tweede jaar vervroegd Engels onderwijs genieten. De wetenschappelijke relevantie van dit onderzoek is dat er meer kennis ten aanzien van vervroegd Engels verkregen zal worden, aangezien hierover in Nederland nog niet veel bekend is. Openbare basisschool Letterland heeft zijn medewerking gegeven voor het uitvoeren van dit onderzoek, voor hen zal de verkregen informatie vooral intern bruikbaar zijn.

De opbouw van de scriptie is als volgt. In de eerste twee hoofdstukken wordt een theoretisch kader geschetst waarin dit onderzoek geplaatst kan worden. Daarbij zal worden ingegaan op de literatuur over en onderzoeken naar tweede taalverwerving (hoofdstuk 1) en tweetalig onderwijs (hoofdstuk 2). Er wordt ingegaan op de verschillende aspecten van tweetaligheid die een rol spelen binnen de inrichting van het talenonderwijs. En er wordt gekeken naar de verschillende modellen en inrichting van tweetalig onderwijs. Een korte typering van de Nederlandse situatie en het Nederlandse beleid ten aanzien van het talenonderwijs komen aan de orde. Tot slot volgt er een beschrijving van het vervroegd Engels.

Hoofdstuk 3 heeft betrekking op de methode van onderzoek. Naast de doelstelling worden de vraagstellingen en hypotheses behandeld. Omdat het onderzoek naast toetsend ook exploratief is, is gebruik gemaakt van verschillende materialen en technieken. De kinderen zijn getoetst op hun Nederlandse en Engelse taalvaardigheid middels bestaande toetsen. Daarnaast zijn er verschillende observaties gemaakt met behulp van voor dit onderzoek ontworpen observatie-instrumenten. Er zijn vragenlijsten ontwikkeld voor de coördinator en docent Engels, en voor de kinderen. Tot slot hebben de ouders een enquête ontvangen, waarmee beoogd werd de

---

<sup>1</sup> [http://website.leidenuniv.nl/~verhagena/Documenten/Appel\\_Nederlands\\_VO0lang.htm](http://website.leidenuniv.nl/~verhagena/Documenten/Appel_Nederlands_VO0lang.htm)

attitude, motivaties en verwachtingen van ouders te verkrijgen. Elk van deze instrumenten wordt toegelicht, waarna de procedure en analyse van de gegevens beschreven worden.

In hoofdstuk 4 wordt verslag gedaan van de resultaten die uit het onderzoek naar voren zijn gekomen. Eerst volgt een kwalitatieve beschrijving van het onderwijs, die verkregen zijn via de interviews, observaties, enquêtes en vragenlijsten. Vervolgens worden de kwantitatieve gegevens geanalyseerd die met name verkregen zijn middels de toetsen.

Uiteindelijk volgt in hoofdstuk 5 de conclusie van het onderzoek. Hierbij wordt teruggekeken naar de hypotheses en onderzoeksvragen. Ten slotte volgen enkele discussiepunten en aanbevelingen, zowel voor volgend onderzoek als voor de praktijk.

## HOOFDSTUK 1 Tweede taalverwerving

---

In dit hoofdstuk wordt ingegaan op de kenmerken van tweede taalverwerving die van belang kunnen zijn voor de inrichting van het onderwijs. Als eerste wordt het begrip tweetaligheid gedefinieerd (§ 1.1) en de verschillende dimensies van tweetaligheid worden beschreven. Vervolgens wordt er ingegaan op de algemene theorieën van taalverwerving die ook van toepassing zijn op tweede taalverwerving (§ 1.2). Dan komen specifieke theorieën over tweede taalverwerving aan de orde (§ 1.3). Als eerste wordt er ingegaan op de Afhankelijkheidshypothese van Cummins. Hierop volgen de Inputhypothese van Krashen en betekenisvolle output van Swain. De Contrastieve Analyse hypothese en Creatieve-Constructie hypothese hebben een belangrijke rol gespeeld voor de inhoud en vormgeving van het tweede taalonderwijs en worden tot slot beschreven in deze paragraaf. De volgende paragraaf beschrijft de rol van het taalaanbod (§1.4). Ten slotte wordt dit hoofdstuk afgesloten met de effecten van tweetaligheid die in de loop der jaren door verschillende onderzoeken naar voren zijn gekomen (§1.5).

### 1.1 Tweetaligheid

Tweetaligheid kan gezien worden als een kenmerk van een individu (individuele tweetaligheid) of als een kenmerk van de samenleving (maatschappelijke tweetaligheid). In het laatste geval wordt er meer dan één taal gesproken op nationaal, regionaal of sociaal niveau (Baker, 2001). De raad van Europa spreekt in dit geval over multilingualism. Individuele tweetaligheid wordt door de raad van Europa aangeduid met plurilingualism.<sup>2</sup> Onder individuele tweetaligheid wordt de situatie verstaan waarin een individuele taalgebruiker meer dan één taal beheerst. Het is echter moeilijk te bepalen wie tweetalig is en wie niet. Eenvoudig categoriseren is arbitrair. Het vereist namelijk een waarde-oordeel over de minimale competentie die bereikt moet zijn, wil men het label ‘tweetalig’ toepassen. Met competentie doelt men op alle regels en onderdelen van de taal zoals taalgebruikers die kennen (Appel & Vermeer, 1996). De definitie van Bloomfield is volgens Baker (2001) erg extreem en maximaal. Bloomfield spreekt over individuele tweetaligheid wanneer beide (of meer) talen door de taalgebruiker beheerst worden op (near) native niveau (“*The native-like control of two or more languages*”). Veel tweetaligen worden in deze definitie uitgesloten. Een ander uiterste beschrijving die in Baker gegeven wordt, is de definitie van Diebold die spreekt over beginnende (*incipient*) tweetaligheid. Iedereen met minimale competentie in een andere taal is volgens hem tweetalig. Deze definitie is erg breed, veel mensen leren immers meer dan één taal. In Appel en Muysken (1989) wordt de definitie van Weinreich gegeven. Hij spreekt over tweetaligheid wanneer alternerend gebruik wordt gemaakt van twee of meer talen in de dagelijkse communicatie in verschillende situaties. Appel en Vermeer (1996) gebruiken de term tweetaligheid wanneer in het dagelijks leven twee of meer talen worden gebruikt. Deze laatste definitie sluit het beste aan bij de situatie in dit onderzoek. In deze definitie wordt niet gesproken over de minimale competentie die een taalgebruiker moet bezitten, maar over een regelmatig gebruik daarvan.

---

<sup>2</sup> [http://www.coe.int/T/E/Cultural\\_Co-operation/education/](http://www.coe.int/T/E/Cultural_Co-operation/education/)

### 1.1.1 Dimensies van tweetaligheid

In Baker (2001) worden dimensies van tweetaligheid weergegeven waarop bilingualen (tweetaligen) volgens Valdés en Figuero ingedeeld kunnen worden. Tweetaligen kunnen ten eerste onderverdeeld worden naar leeftijd. Hierbij kan onderscheid gemaakt worden tussen simultane en successieve verwerving. Van simultane verwerving is sprake wanneer de tweede taal nog voor het vierde levensjaar wordt verworven en grotendeels parallel loopt aan de verwerving van de moedertaal. Goorhuis-Brouwer (2000) spreekt van simultane tweetaligheid wanneer kinderen in de eerste zeven jaar van hun leven twee talen enigszins gebalanceerd aangeboden krijgen, waarbij kwalitatief goede interacties plaats vinden. Döpke (1992) geeft echter aan dat er bij simultane verwerving niet zonder meer sprake is van een gebalanceerd aanbod, omdat vaak één taal dominant is. In de literatuur wordt naar verschillende leeftijdsgrenzen verwezen wanneer er sprake is van simultane verwerving. Deze grens ligt ergens tot het zevende levensjaar. Bij successieve verwerving beheerst de tweede taalleerder de eerste taal al redelijk voordat hij de tweede taal gaat leren (Appel en Vermeer, 1996). Volgens Skutnabb-Kangas in Wagenaar (1993) kan een kind, wanneer er sprake is van simultane tweetaligheid, in beide talen een volwaardige competentie bereiken.

Een andere dimensie waarop tweetaligen onderverdeeld kunnen worden, is op hun vaardigheden. Luisteren, spreken, lezen en schrijven vormen de vier basisvaardigheden. Deze vaardigheden kunnen op twee dimensies geplaatst worden: receptieve vaardigheden en productieve vaardigheden. De vier basisvaardigheden kunnen verder uitgewerkt worden in subcategorieën en dimensies, zoals klankvaardigheid, woordenschat, grammaticale correctheid, variaties in stijl en taalgebruikssituaties. Elke vaardigheid kan bij een tweetalige meer of minder ontwikkeld zijn (Baker, 2001).

De balans tussen de twee talen is de volgende dimensie. Iemand die bij benadering twee talen even vloeiend spreekt in verschillende contexten wordt ook wel een equilingaal, ambilinguaal of een evenwichtige bilinguaal (*balanced bilingual*) genoemd. In Baker (2001) wordt verwezen naar Fishman die van mening is dat het zelden voor komt dat iemand in beide talen even competent is in alle situaties. De meeste bilingualen zullen verschillende talen met verschillende mensen en voor verschillende domeinen en doelen gebruiken. Bepaalde domeinen worden daardoor in de ene taal beter beheerst dan in de andere taal.

Een vierde dimensie waarop tweetaligen van elkaar kunnen verschillen is de ontwikkeling van tweetaligheid. De ontwikkeling kan stijgend (*ascendant*) of terugwijkend (*recessive*) zijn. Wagenaar (1993) spreekt over additieve (verrijkende) tweetaligheid en subtractieve tweetaligheid. Van additieve tweetaligheid is sprake wanneer de tweede taal naast de eerste taal wordt geleerd. Op individueel niveau betekent dat een toevoeging van een tweede taal, zonder dat dit ten koste gaat van de eerste taal. Bij subtractieve tweetaligheid komt de tweede taal in de plaats van de eerste taal. Introductie van de tweede taal gaat dan samen met verwaarlozing van de eerste taal, waardoor verdere ontwikkeling daarvan kan stagneren. Of een taal additief of subtractief is, hangt samen met de context en de status van de taal en doeltaalgemeenschap. Een taal die een gelijke status (en prestige) of minder heeft als de moedertaal, is niet bedreigend voor de eerste taal. Bij subtractieve tweetaligheid heeft de tweede taal een hogere status dan de eerste taal. Op individueel niveau betekent dat verlies voor de eerste taal (Baker, 2001).

De volgende dimensie is de context waarin de taal wordt verworven en gebruikt. Hierbij zijn verschillende combinaties mogelijk zoals thuis, op school en binnen de samenleving. Iemand kan thuis opgroeien met een andere taal dan de taal die op school onderwezen wordt. Binnen een thuissituatie kunnen

meerdere talen gesproken worden, wanneer de vader en de moeder ieder een andere moedertaal hebben. Het is belangrijk dat de taalleerder (vooral jonge taalleerders) een taal aan een bepaald persoon of situatie kan koppelen (Goorhuis-Brouwer, 2000).

Valdés en Figuero hebben nog een laatste dimensie toegevoegd waarbij onderscheid wordt gemaakt tussen gekozen (*elective*) tweetaligheid en situationele tweetaligheid (*circumstantial*). Bij gekozen tweetaligheid is het een keuze om een taal te leren, terwijl het in het tweede geval gaat om het leren van een andere taal om te “overleven”. Door bepaalde omstandigheden, zoals bij migratie, wordt iemand gedwongen een tweede taal te leren.

## 1.2 Algemene taalverwervingstheorieën toegepast op de tweede taal

### 1.2.1 Behavioristische theorie

Er zijn verschillende theorieën voorhanden over het proces van tweede taalverwerving. Vanuit de behavioristische theorie over taalverwerving, is een precieze en strakke controle van input door de docent belangrijk bij taal leren. Belangrijke aanhangers van de behavioristische theorie zijn Pavlov, Watson, Thorndike en Skinner (Johnson, 2001). Skinner (in Johnson) beargumenteerde dat het (taal)leren een proces is van gewoontevorming (*habit formation*), waarin een stimulus tot een reactie leidt en de kracht heeft om een gewoonte te worden. Goede resultaten kunnen behaald worden door intensieve oefening en herhaling. Een tweede taal moet in kleine, hoge sequentiële doseringen aangeboden worden met veel oefening en bekrachtiging (*reinforcement*).

Wanneer het gedrag dat geleerd moet worden complex is, moet het ontwikkeld worden door een proces dat vorming genoemd wordt. Om dat gedrag te vormen moet het in kleine stukjes verdeeld worden. Elk stukje moet apart onderwezen worden totdat uiteindelijk het hele complexe gedrag aangeleerd is (Johnson, 2001). Goed gedrag, of te wel een goede imitatie kan beloond worden. Die beloning betekent een versterking van dat gedrag: de leerder zal het beloonde gedrag immers opnieuw willen vertonen (Appel en Vermeer, 1996). Imitatie door het kind, sturing door de ouders en frequentie van het taalaanbod zijn volgens Skinner de bepalende factoren in het taalverwervingsproces. Maar kinderen kunnen niet vanaf het begin alles imiteren, ze moeten een selectie maken. Dit verklaart Skinner door het begrip frequentie te introduceren. Wat een kind vaak hoort, zal eerder succesvol geïmiteerd worden dan wat het kind niet vaak hoort (Aalbers e.a., 1992).

De behavioristische theorie wordt toegepast in de benadering van het Audiolingualisme. Het taalleren draait in deze visie om het leren van structuren, klanken en woorden. Volgens het Audiolingualisme is tweede taalverwerving mogelijk door verwerving van een bepaalde set van taalgewoontes. Voorbeelden van taalgewoontes zijn de aanleg om een klank te produceren of een grammaticaal correcte zin te schrijven (Baker, 2001). De nadruk ligt in de audiolinguale benadering op mondelinge vaardigheden. Leerlingen moeten meteen vanaf de eerste les de tweede taal gebruiken. Ze moeten geen grammaticale regels leren, maar steeds dezelfde type zinnen opzeggen om een bepaalde regelmaat te ontdekken (Appel, Kuiken en Langen, 1996).

### 1.2.2 De Universele-grammaticahypothese

Chomsky daarentegen ging uit van een aangeboren vermogen om een taal te leren, het *language-acquisition device* (LAD). Elk kind (zonder een bijzondere handicap) verwerft immers in een zeer korte tijd en zonder moeite zijn eerste taal (Klein, 1986). Kinderen zijn in staat zinnen te produceren en te begrijpen die ze nooit eerder gehoord hebben. In tegenstelling tot de hierboven genoemde theorie, dat taal bestaat uit een serie van oppervlakkige patronen en gewoontes, benadrukte Chomsky de abstracte en universele aard van regels (universele grammatica) die aan de individuele taalcompetentie ten grondslag liggen (Baker, 2001). Volgens de theorie van de Universele Grammatica bestaat het aangeboren taalvermogen uit een aantal algemene principes die op alle talen van de wereld van toepassing zijn. Alle talen van de wereld bezitten bijvoorbeeld zelfstandig naamwoorden en werkwoorden. Ook worden in alle talen van de wereld klanken in klinkers en medeklinkers onderscheiden. Daarnaast bestaan de algemene principes uit parameters, die per taal verschillende waarden aan kunnen nemen. In het Nederlands wordt bijvoorbeeld het bijvoeglijk naamwoord vòòr het zelfstandig naamwoord gezet (Appel & Vermeer, 1996). Op basis van minimale informatie uit het taalaanbod ontdekt het kind hoe de specifieke taal die het moet leren gestructureerd is. De universele grammatica is niet alleen van toepassing op de eerste taalvererving, maar ook op de tweede taalvererving. Een tweede taal efficiënt en effectief leren vindt noch plaats door enkel stimulus-antwoord sequenties, noch door de leerder louter en alleen aan de tweede taal bloot te stellen. Er ontwikkelde zich een hele andere benadering ten opzichte van taal onderwijzen (Baker, 2001). Het aanbieden van input welke past bij het niveau van de ontwikkeling van de tweede taalleerder wordt belangrijk. Chomsky ontwikkelde het competentiemodel, dat uitgaat van de ideale spreker/luisteraar. De linguïstische competentie is de kennis die de ideale spreker/luisteraar in staat stelt een oneindige reeks zinnen te produceren en te begrijpen (Wijgh, 1996).

### 1.2.3 Het communicatieve model van Hymes

Hymes was niet geïnteresseerd in de ideale spreker/luisteraar. Volgens Hymes (in Johnson, 2001) werd er teveel gekeken naar de mogelijke structuren die door de regels van het taalsysteem worden toegelaten (systematische competentie). Hymes noemde dit ‘het mogelijke’ (*the possible*). Op deze manier leert men niets over hoe talen gebruikt worden in de betekenis van communicatie tussen mensen (Johnson, 2001). Hymes (in Baker, 2001) beargumenteerde dat taal essentieel is om te communiceren. Taal wordt gebruikt voor een bepaald doel. Bij effectieve taal draait het niet om grammaticale correctheid of vloeiende uitspraak, maar om de competentie om te communiceren. Er ontstond een meer communicatieve benadering voor tweede taalvererving. Hymes introduceerde het communicatieve model. Hiermee breidt hij het competentiemodel van Chomsky uit door de context waarin taal gebruikt wordt in de beschrijving te betrekken. Andere factoren dan alleen ‘het mogelijke’ zouden volgens hem bestudeerd moeten worden, zoals ‘het haalbare’ (*the feasible*). Er zijn zinnen, die ondanks dat ze grammaticaal correct zijn, nooit door iemand gebruikt zullen worden, omdat ze moeilijk zijn om te volgen. Een andere factor wordt ‘het voorkomende’ (*the performed*) genoemd. Hiermee doelt hij op zinnen die, ondanks dat ze duidelijk uiten wat een spreker wil zeggen, nooit voorkomen. De laatste factor ‘het passende’ (*the appropriate*) heeft het meeste effect gehad op de studie van taalleren en onderwijzen. Het heeft te maken met de regels van taalgebruik, de sociolinguïstische competentie. Hierbij gaat het om de mate waarin iets gepast, adequaat of succesvol is in relatie met de context waarin het gebruik wordt. (Johnson, 2001).

### 1.3 Specifieke theorieën tweede taalverwerving

Klein (1986) onderscheidt drie factoren die van belang zijn om tweede taalverwerving mogelijk te maken. Ten eerste moet de taalleerder de behoefte hebben om een tweede taal te leren (*language propensity*). Daarnaast moet de tweede taalleerder de mogelijkheid hebben tot het leren van de tweede taal (*language faculty*). Deze factor wordt gezien als een universele menselijke eigenschap die behalve in geval van neurologische stoornissen, bij alle kinderen aangeboren aanwezig is. Bovendien moet er in de omgeving van de tweede taalleerder voldoende input (*access*) zijn. Deze drie factoren (behoefte, mogelijkheid en input) moeten in bepaalde mate aanwezig zijn om het taalleren mogelijk te maken. Appel en Vermeer (1996) spreken over taalcontact: de taalleerder moet naast voldoende input ook voldoende gelegenheid krijgen tot taalproductie. De mogelijkheid tot communicatie over en weer met andere taalgebruikers moet aanwezig zijn, waarbij de taalleerder feedback krijgt over de taaluitingen (zie verder § 1.4 *De rol van het taalaanbod*).

#### 1.3.1 De Linguïstische afhankelijkheidshypothese

Volgens de linguïstische afhankelijkheidshypothese van Cummins wordt tweede taalverwerving beïnvloed door de mate waarin de eerste taal ontwikkeld is. Dit afhankelijkheidsprincipe zegt dat bepaalde vaardigheden die in de ene taal geleerd zijn, overgedragen worden als vaardigheden in de tweede taal. Deze overdracht geldt alleen voor de translinguale vaardigheden die een gemeenschappelijk fundament (*common underlying proficiency*) vormen voor beide talen (Teunissen, 1986). Volgens Cummins (in Wagenaar, 1993) omvat tweetaligheid niet twee los van elkaar staande vaardigheden, maar één onderliggende, gezamenlijke taalvaardigheid met twee verschillende uitingsvormen. In aansluiting op de afhankelijkheidshypothese, die verband legt tussen vaardigheden in een eerste en tweede taal, hebben Toukama, Skutnabb-Kangas en Cummins (in Baker, 2001) de drempelhypothese geformuleerd. Deze hypothese vat gedeeltelijk de relatie tussen cognitie en het niveau van tweetaligheid samen. Elke drempel staat voor een niveau van taalcompetentie. Wanneer een kind zich onder de laagste drempelwaarde bevindt, heeft het een lage vaardigheid in beide talen en ondervindt het negatieve cognitieve gevolgen van zijn tweetaligheid. Als een kind zich in een taal goed ontwikkeld heeft, maar in de andere taal minder competent is, zal het hier geen negatieve of positieve effecten van ondervinden. Pas wanneer kinderen in beide talen competent zijn, zullen zij hier positieve cognitieve effecten van ervaren. Een probleem met de drempelhypothese is dat het lastig is te bepalen welk niveau van taalvaardigheid de kinderen verworven moeten hebben om negatieve effecten van tweetaligheid te vermijden en positieve effecten van tweetaligheid te verkrijgen (Baker, 2001).

#### 1.3.2 De Input hypothese

Krashen (in Baker, 2001) benadrukt dat taalverwerving het resultaat is van begrijpelijke taalinput (*comprehensible input*) en niet van taalproductie. Volgens hem is het doel van taal onderwijzen het aanbieden van begrijpelijke input zodat de tweede taalleerder de taal makkelijk kan verwerven. De Input hypothese houdt in dat de input voor de taalleerders niet alleen begrijpelijk moet zijn, het moet net een beetje verder gaan dan de huidige competentie van de leerder (*comprehensible + one*) (Baker, 2001). Het taalaanbod moet door de taalleerder goed begrepen worden en naast bekende, ook nieuwe elementen bevatten (Westhoff, 1999). De input moet behalve begrijpelijk ook betekenisvol (*meaningful*) zijn. Block (2003) haalt het onderscheid aan dat Krashen maakt tussen 'verwerven' en 'leren' (zie ook Westhoff, 1999). Volgens Krashen vindt verwerving



onbewust plaats in een natuurlijke context, waar de aandacht op betekenisvolle communicatie is gericht. Tweede taalverwerving is verwant aan het proces van eerste taalverwerving bij kinderen; dat wat bekend is over eerste taalverwerving is volgens Krashen ook van toepassing op tweede taalverwerving. De minimale voorwaarde voor het verwerven van een taal is deelnemen aan natuurlijke communicatie situaties (Johnson, 2001). Het beheersen van een (tweede) taal kan via Krashen's hypothese alleen via verwerving bereikt worden. Een taal leren is daarentegen een bewust proces, dat plaats vindt in een formele context. De aandacht is gericht op de formele aspecten van de taal. Dit onderscheid heeft echter een aantal beperkingen. Krashen geeft niet of nauwelijks het onderscheid tussen de verschillende processen die verwerven en leren met zich meebrengen aan. Het enige verschil waarover hij spreekt is in termen van de omgeving, maar er is zeker een bepaalde overlap in deze gebieden te vinden. Het grootste probleem met het onderscheid tussen verwerven en leren is dat het volgens Krashen niet mogelijk is dat kennis die oorspronkelijk door een leerproces eigen gemaakt is, transformeert naar verworven kennis. De geleerde kennis leidt niet, in tegenstelling tot verworven kennis, tot automatische taalproductie. Automatische productie is het resultaat van verworven kennis. Geleerde kennis is alleen beschikbaar als de tweede taalverwerver kan nadenken over de vorm van taal (Appel & Vermeer, 1996). De inputhypothese van Krashen werd aangehangen door initiatiefnemers van het immersion onderwijs in Canada in 1965 en vormt een belangrijke theoretische fundering voor deze vorm van onderwijs (Coleman & Huibregtse, 1994). Onderzoek heeft echter aangetoond dat input alleen niet voldoende is. Voor taalverwerving is ook output nodig. Daarnaast moeten tweede taalleerders ook grammatica-onderwijs krijgen (Westhoff, 1999).

### 1.3.3 Betekenisvolle output

In tegenstelling tot Krashen gaat Swain (in Baker, 2001) er vanuit dat taalverwerving het resultaat is van betekenisvolle output. Swain is juist van mening dat het belangrijk is om veel nadruk te leggen op het orale aspect van taal leren. Een taal wordt sneller vloeiend gesproken wanneer er veel mogelijkheid is om die taal te spreken. Als die betekenisvolle output er niet is, zal een leerder de taal wel passief beheersen, maar niet actief. Swain claimt (in de Bot, 1996) dat leerlingen in het tweetalig onderwijs te weinig worden gedwongen om zelf de vreemde taal te produceren.

### 1.3.4 Contrastieve analyse hypothese

De behavioristen gaan er vanuit dat bij het leren van een nieuwe gewoonte, oude (al eerder geleerde) gewoontes invloed hebben op het leerproces. Het effect van de ene gewoonte op het leren van een andere gewoonte wordt *transfer* genoemd. Er zijn twee vormen van transfer. Positieve transfer vindt plaats wanneer de twee gewoontes gelijke aspecten delen, zodat de kennis van de ene gewoonte kan helpen bij het leren van de andere gewoonte (Johnson, 2001). De andere vorm van transfer, negatieve transfer, wordt ook wel *interferentie* genoemd.

#### Interferentie of negatieve transfer fouten

Interferentie doet zich voor als een onderdeel van de tweede taal verschilt van het betreffende onderdeel in de eerste taal. Het resultaat is dat de structuur van de eerste taal wordt overgebracht naar de tweede taal (Appel en Vermeer, 1996). Interferentie wordt veroorzaakt door de verschillen tussen de eerste en de tweede taal (interlinguaal). Interferentie van de eerste taal op de doeltaal is een belangrijk aspect van taalleren. Veel studies hebben de verschillende factoren onderzocht die van invloed kunnen zijn op het voorkomen van interferentie. Een van deze factoren is het niveau van de taalleerder. Een lager niveau van de taalleerder neigt naar negatieve

transfer, hoewel er ook voldoende bewijs is van beginnende taalleerders die non-transfer fouten maken. Een andere factor waarvan men denkt dat het invloed heeft op de mate van interferentie is het taalgebied. (Johnson, 2001). Daar waar bij kinderen onderzoek is gedaan naar interferentie komt het zelden voor op fonologisch gebied. Tweetalige kinderen kunnen de uitspraak van de klanken van de verschillende talen goed gescheiden houden. Ook op morfologisch gebied treedt interferentie niet vaak op. Samenstellingen, derivaties (afleidingen) en inflecties (verbuigingen) worden niet vaak van de eerste taal overgebracht naar de tweede taal. Semantische interferentie treedt vaker op. Bijvoorbeeld wanneer woorden die in de ene taal een gelijke, maar niet identieke betekenis dragen als in de andere taal, overmatig gebruikt worden (overgeneralisatie). Na lexicale interferentie vindt syntactische interferentie het meest plaats. Woorden kunnen op verschillende manieren gecombineerd worden in een taal. Bepaalde combinaties uit de ene taal worden dan overgebracht in de andere taal (Döpke, 1992).

Lado (in Johnson, 2001) was geïnteresseerd in wat het leren van een tweede taal moeilijk maakt en wat juist makkelijk. Hij was ervan overtuigd dat wanneer de moedertaal vergeleken werd met de doeltaal (de structuur, de klanken en het lexicon), de moeilijke en makkelijke aspecten gevonden zouden worden voor het leren van de doeltaal. De elementen uit de tweede taal die gelijk zijn aan de moedertaal zullen makkelijk te leren zijn. De elementen die verschillen zullen moeilijker zijn om te leren. Deze gedachte werd een soort van manifest voor de contrastieve analyse (CA) hypothese. De CA-hypothese ging ervan uit dat wanneer de moedertaal vergeleken wordt met de doeltaal, alle informatie verkregen wordt die nodig is om een programma voor talenonderwijs te ontwikkelen. De CA-hypothese bleek echter niet te kloppen, dit leidde tot een afgezwakte versie van de CA-hypothese: CA kan helpen met het identificeren en verklaren van fouten van de taalleerder, maar CA kan de fouten niet voorspellen (Johnson, 2001).

### 1.3.5 Creatieve constructie hypothese

Dulay en Burt (in Johnson, 2001) hebben een alternatief voor de CA-hypothese ontwikkeld die ze de Creatieve-Constructiehypothese (CCH) hebben genoemd. Zij waren voornamelijk geïnteresseerd in de fouten die een leerder zelf naar voren brengt. Transfer van de eerste taal naar de tweede taal kwam veel minder voor dan men veronderstelde. Bovendien traden fouten die, gezien het verschil tussen de eerste taal en de tweede taal, voor zouden moeten komen, juist niet op. Fouten die daarentegen niet voorspeld werden door de CA-hypothese traden wel op. De term Creatieve-Constructiehypothese is gekozen omdat tweede taalverwervers, net als eerste taalverwervers, zich op basis van het eigen, creatieve taalverwervingsvermogen de taal eigen maken. Op basis van het taalaanbod stelt de tweede taalverwerver een hypothetisch regelsysteem van de taal op, dat weer wordt aangepast op basis van nieuwe gegevens. Taalaanbod speelt dus een belangrijke rol in de CCH.

#### Inferentie of ontwikkelingsfouten

Op grond van het grote aantal ontwikkelingsfouten die tweede taalverwervers maken, wordt er aangenomen dat er een grote overeenkomst is tussen aan de ene kant de manier waarop iemand een taal als tweede taal verwerft, en aan de andere kant de manier waarop iemand diezelfde taal als eerste taal verwerft. Inferentie speelt een belangrijke rol bij de CCH. Er is sprake van inferentie wanneer een taalleerder, op basis van een aantal voorkomende gevallen van een bepaald verschijnsel, een regel afleidt of infereert. Inferentie leidt tot fouten als gevolg van overgeneralisaties en fouten die gemaakt worden doordat uitzonderingen en beperkingen van regels niet worden toegepast. Een belangrijk kenmerk van deze fouten is dat ze vaak gelijkenis vertonen met fouten die

door kinderen gemaakt worden wanneer zij de eerste taal leren. Deze fouten worden door Richards (in Johnson, 2001) ook wel beschreven als ontwikkelingsfouten (*developmental*). De oorzaken van ontwikkelingsfouten zijn te vinden binnen de structuur van de taal (intralinguaal). De CCH impliceert dat de eerste taal er weinig toe doet. De volgordes waarin een tweede taal geleerd wordt, zijn ongeveer gelijk, ongeacht welke moedertaal de leerder heeft. Het verwervingsproces wordt in deze visie vooral bepaald door de structuur van de tweede taal. De natuurlijke volgorde zou ook in het onderwijs aangehouden moeten worden (Appel en Vermeer, 1996).

De meeste fouten die gemaakt worden zijn ontwikkelingsfouten. Uit onderzoek van Dulay en Burt (in Johnson, 2001) is naar voren gekomen dat slechts drie procent van de fouten het resultaat was van interferentie (negatieve transfer) en 85 procent van inferentie (ontwikkelingsfouten). De andere fouten konden niet geplaatst worden in de contrastieve of ontwikkelingscategorie. Er is veel kritiek gekomen op het werk van Dulay en Burt. Het zou om een klein aantal leerders en taalitems gaan. Bovendien waren er slechts twee groepen informanten (Spaanse en Chinese) bij betrokken. Andere studies komen met andere resultaten naar voren. Hierbij variëren de percentages van fouten die het resultaat zijn van interferentie (negatieve transfer) van 23 procent tot 51 procent (Johnson, 2001).

Een probleem van het rangschikken van fouten in een bepaalde categorie is dat het moeilijk is te definiëren wat precies als een transfer fout geldt. Onderzoek geeft dus geen sluitende conclusies, maar er zijn wel enkele algemene tendensen te onderscheiden. In de eerste plaats komt transfer niet op alle linguïstische niveaus in dezelfde mate voor. Transfer komt vooral bij oudere tweede taalleerders veel voor op fonologisch gebied. Jonge kinderen zijn in staat om zich de vreemde klanken uit de tweede taal geheel eigen te maken. Oudere tweede taalleerders gebruiken een klank uit de eerste taal die enigszins lijkt op de vreemde klank uit de tweede taal. Vervolgens komen transfer fouten in het begin van het verwervingsproces frequenter voor dan in latere fases, maar transfer treedt daarentegen vaker op bij oudere taalleerders dan bij jongere taalleerders. Wanneer talen weinig op elkaar lijken ligt transfer niet voor de hand in tegenstelling tot een taal die veel overeenkomsten heeft met de eerste taal. Transfer vindt vooral plaats als de tweede taalverwerwers min of meer gedwongen worden om de taal op een hoger niveau te gebruiken dan waar zij aan toe zijn. Ten slotte lijkt transfer minder op te treden als verschijnselen gemarkeerd zijn, dat wil zeggen bijzonder of opvallend (Appel en Vermeer, 1996).

#### 1.4 De rol van het taalaanbod

De belangrijkste factor in het succes waarmee een tweede taal wordt verworven, is de aard en de mate van contact met de tweede taal. De factor taalcontact blijkt het meest samen te hangen met succes in de tweede taal. De taalomgeving bepaalt het taalaanbod dat een kind krijgt. Veel en divers taalaanbod van de omgeving heeft een gunstig effect op de taalverwerving (Appel e.a., 1996; Westhoff, 1999). Op grond van veel en gevarieerd taalaanbod, kan de taalleerder zijn eigen grammatica construeren (Westhoff, 1999).

Appel en Vermeer (1996) geven aan dat studies over tweede taalverwerving over het algemeen gebaseerd zijn op de aanname dat een aangepast taalaanbod de tweede taalverwerving bevordert. Deze veronderstelling is echter nooit door onderzoek ondersteund. Er zijn nooit groepen taalverwerwers in een experimentele setting geplaatst, waarbij de ene groep een aangepast taalaanbod ontvangt en de andere groep niet. De bewijzen voor de effectiviteit van een aangepast taalaanbod ontbreken, maar men gaat ervan uit dat, net als bij het aangepast taalaanbod dat jonge kinderen ontvangen bij eerste taalverwerving, dit gunstig is voor de taalontwikkeling.

Op een aantal aspecten kan het taalaanbod voor de tweede taalverwerver aangepast worden. Door het spreektempo te vertragen, kan de tweede taalverwerver makkelijker de woorden in een zin identificeren. Via herkenning van die woorden kunnen ze beter de betekenis van de zin achterhalen. Belangrijke inhoudswoorden worden vaak sterker geaccentueerd. Ook dit lijkt bevorderlijk voor interpretatie omdat die woorden makkelijker opgemerkt zullen worden. Door topicalisatie, dat wil zeggen het onderwerp van de zin voorop zetten, legt de moedertaalspreker de nadruk op het onderwerp van het gesprek. Het taalaanbod aan de tweede taalverwerver bevat minder verschillende woorden dan dat aan moedertaalsprekers. Er worden ook minder moeilijke, weinig frequente woorden, idiomatische uitdrukkingen en metaforen tegenover tweede taalverwerwers gebruikt. Moeilijke woorden worden vaak direct uitgelegd of omschreven (Appel en Vermeer, 1996).

Het taalaanbod aan tweede taalverwerwers is relatief simpel en het bevat over het algemeen weinig gecompliceerde zinnen. Er vindt veel herhaling plaats, al of niet in gewijzigde vorm. Ook probeert de moedertaalspreker via begripsonderhandeling (begripscontrole) na te gaan of hij de tweede taalverwerver goed heeft begrepen. Hij geeft veelvuldig positieve feedback om de tweede taalverwerver te laten blijken dat hij het volgt en begrijpt. Wanneer taal gekoppeld wordt aan handelingen, vergroot dat de kans dat het betreffende woord onthouden wordt. Er wordt meer gebruik gemaakt van contextuele inbedding, dat een bijdrage levert aan de begrijpelijkheid van het taalaanbod (Appel en Vermeer, 1996).

Moedertaalsprekers 'spiegelen' vaak het taalgebruik van de tweede taalverwerver in een correcte versie. In de vreemde taal wordt dan herhaald wat door de tweede taalleerder in de moedertaal wordt gezegd. Modelling treedt op wanneer de moedertaalspreker de ongrammaticale uiting van de tweede taalverwerver verbetert. Expansie vindt plaats wanneer de moedertaalspreker een onvolledige uiting uitbreidt tot een volledige uiting. Expansies zijn volgens verschillende auteurs waarnaar Lantman en Verhulst (1998) verwijzen zeer gunstig voor de taalontwikkeling. Door expansie wordt een voorbeeld van goed taalgebruik gegeven, wordt het taalbegrip vergroot en zo bevordert het impliciet de productie. Door middel van modelling en expansie geven moedertaalsprekers niet alleen correcte doeltaalmodellen, door deze feedback laten ze ook blijken dat ze de tweede taalverwerver begrijpen en volgen. Naast modelling en expansie zijn minimale reacties (hm, knikken, ja etc.) ook een vorm van feedback. De moedertaalspreker geeft zo blijk van een actieve luisterhouding. Er is sprake van 'verticale constructies' wanneer de moedertaalspreker en de tweede taalverwerver samen, in een sequentie van uitingen, een zin maken. In deze sequenties vindt betekenisonderhandeling plaats (Appel & Vermeer, 1996).

Bovenstaande aspecten betreffen vereenvoudiging van het taalaanbod, waarbij het taalaanbod zelf grammaticaal correct blijft (*foreigner register*). In sommige gevallen wordt dit taalaanbod ongrammaticaal. Dit ongrammaticale taalaanbod wordt *foreigner talk* genoemd. Woorden of morfemen met een grammaticale functie worden weggelaten. Foreigner talk is niet alleen schadelijk voor de tweede taalverwerving, het is ook beledigend omdat de tweede taalverwerver het gevoel kan krijgen dat hij niet serieus genomen wordt (Appel en Vermeer, 1996).

### 1.5 Effecten van tweetaligheid

Vanaf het begin van de negentiende eeuw tot 1960 werd er nogal negatief gedacht over tweetaligheid. Onderzoek tot 1960 keek vooral naar intelligentie. Wetenschappers dachten dat tweetaligheid een schadelijk effect had op de cognitieve ontwikkeling. Uit intelligentietesten bleek dat bilingualen veel slechter scoorden dan monolingualen. Deze onderzoeken bevatten echter veel tekortkomingen en zijn daardoor niet betrouwbaar en

valide. Een groot probleem van de IQ (Intelligentie Quotiënt) testen die gehanteerd werden, is dat ze maar een klein stukje meten van de alledaagse intelligentie, dat bovendien cultureel bepaald is. Een tweede probleem van de IQ testen is de taal waarin gemeten wordt. Bilingualen zijn in bepaalde contexten en domeinen beter in de ene taal dan in de andere. Het is beter om bilingualen te testen in de taal die ze in een bepaalde context of domein het beste beheersen. Bovendien waren er vele methodologische gebreken (Baker, 2001).

Na 1960 werd de relatie tussen tweetaligheid en cognitie onderzocht. In het onderzoek van Peal en Lambert werden niet alleen de methodologische problemen overwonnen, er werd bewijs gevonden dat tweetaligheid geen schadelijke effecten aanricht. Tweetaligheid leidt mogelijk tot positieve effecten:

- Tweetaligheid vergroot het abstract denken.
- Tweetaligheid bevordert de ontwikkeling van het IQ.
- Tweetaligheid vergroot de mentale flexibiliteit. Het bezit van twee talen bevordert de vloeiendheid, flexibiliteit, originaliteit en elaboratie in het denken (Baker, 2001). Elaboratie houdt in dat iemand in staat is extra details toe te voegen aan het basisgebruik van een object. Tweetaligen kunnen bijvoorbeeld naast het basisgebruik van een stoel, meer functiemogelijkheden beschrijven dan eentaligen. Onderzoek naar divergent denken bevestigt dat bilingualen beter scoren in divergentietests. Divergent denken wordt ook wel creatief denken genoemd, het vermogen om meerdere oplossingen voor een probleem te kunnen zien. Wagenaar haalt Slavin aan, die divergent denken als een belangrijke voorspeller ziet voor het latere succes in de meer abstracte denk- en leerprocessen (Wagenaar, 1993).
- Tweetaligheid vergroot het metalinguïstisch bewustzijn. Bialystok en Codd concludeerden dat evenwichtige bilingualen een verhoogd metalinguïstisch bewustzijn hebben. Onder metalinguïstisch bewustzijn wordt verstaan het vermogen om te kunnen denken en te reflecteren over de functies van taal. Snow (in Wagenaar, 1993) benadrukt dat tweetalige kinderen eerder dan eentalige kinderen beseffen dat de intrinsieke relatie tussen woord en object slechts fictief is, omdat een object in verschillende talen met een verschillend woord wordt aangeduid. Dit besef draagt bij aan de groei van het metalinguïstisch bewustzijn.
- Tweetaligheid vergroot de communicatiegevoeligheid. Tweetaligen moeten altijd goed opletten wanneer ze welke taal tegen wie gebruiken. Hierdoor hebben bilingualen een grotere communicatiegevoeligheid dan monolingualen (Baker, 2001).

Toch zijn ook hier enkele methodologische beperkingen gevonden. Het onderzoek van Peal en Lambert betreft een beperkte groep bilingualen uit Canada waardoor de resultaten niet zomaar generaliseerbaar zijn. Bovendien gaat het met name om evenwichtige bilingualen (Baker, 2001).

Uit onderzoek van Verhoeven en Vermeer blijkt dat kinderen een tweede taal bijna accentloos kunnen leren spreken, dit in tegenstelling tot mensen die een tweede taal na de puberteit leren (Verhoeven & Vermeer, 1996). Jonge kinderen kunnen nieuwe klanken uitstekend herkennen, onderscheiden en produceren. Op latere leeftijd is het produceren van klanken een volledig geautomatiseerd proces. Het produceren van nieuwe klanken verloopt niet meer automatisch en daardoor minder soepel en vloeiend. Kinderen die op jonge leeftijd een vreemde taal leren kunnen wat betreft intonatie en uitspraak een near-native niveau bereiken (Edelenbos, 2003). Op het gebied van woordenschat is per taal de omvang van de woordenschat van tweetalige kinderen kleiner dan die van eentalige kinderen. Maar in totaal hebben tweetalige kinderen evenveel (of meer) concepten als eentalige

kinderen, alleen hebben ze niet alle labels in beide talen tot hun beschikking. Interferentie treedt bij tweetalige kinderen alleen in de beginfase op en is dus slechts tijdelijk (Appel en Vermeer, 1996). In het algemeen kan er dus gezegd worden dat tweetaligheid niet tot negatieve effecten leidt. De mogelijk positieve effecten, die tweetaligheid teweeg brengt, zijn afhankelijk van verschillende factoren. Bij de inrichting van het onderwijs zal met deze factoren rekening moeten worden gehouden, wil men de positieve mogelijkheden van tweetaligheid optimaal benutten. In het volgende hoofdstuk wordt tweetalig onderwijs vanuit verschillende situaties en modellen toegelicht.

## HOOFDSTUK 2 Tweektalig onderwijs

---

In hoofdstuk 1 is het begrip tweede taalverwerving gedefinieerd en toegelicht vanuit verschillende theorieën. In dit hoofdstuk wordt eerst een definitie gegeven van tweektalig onderwijs (§ 2.1). De verschillende onderwijsmodellen voor tweektalig onderwijs komen in paragraaf 2.2 aan de orde, waarop in de volgende paragraaf wordt gegaan op één bepaalde vorm van tweektalig onderwijs: het immersion onderwijs (§ 2.4). In deze paragraaf wordt ingegaan op de kenmerken van het prototypisch immersion onderwijs (§ 2.4.1) en de effecten van tweektalig onderwijs (§ 2.4.2). Vervolgens wordt de taalsituatie in Nederland beschreven in paragraaf 2.5. Hierbij wordt ook het onderwijsbeleid ten aanzien van tweektalig onderwijs toegelicht (§ 2.5.1). Het hoofdstuk wordt afgesloten met een beschrijving van het vervroegd Engels (§ 2.6).

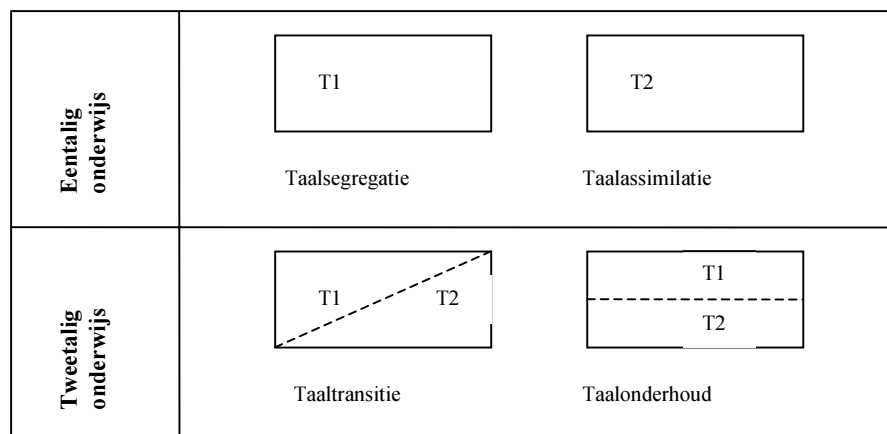
### 2.1 Tweektalig onderwijs

Tweektalig onderwijs is een simpele term voor een complex fenomeen. In Baker (2001) wordt een onderscheid gemaakt tussen onderwijs waarbinnen twee talen gebruikt en gestimuleerd worden en onderwijs voor kinderen in minderheidstalen. De overkoepelende term ‘tweektalig onderwijs’ wordt gebruikt om naar beide vormen van onderwijs te verwijzen, hierdoor blijft de term ambigu. In dit onderzoek wordt met tweektalig onderwijs het gebruik van twee (of meer) instructietalen op een bepaald moment in het onderwijs bedoeld, zoals Cummins (1997) daar een beschrijving van geeft: *“The term bilingual education usually refers to the use of two (or more) languages of instruction at some point in the student’s school career. The languages are used to teach subject matter content rather than just the language itself”*. Het uitgangspunt van de Content-based Approach is het inzicht dat taalverwerving in principe een natuurlijk proces is. Deze benadering wordt vooral ingezet in het tweede taalonderwijs. Het natuurlijke taalverwervingsproces wordt in de klas nagebootst. (Hajer, Meestringa, Miedema, 2000).

### 2.2 Onderwijsmodellen voor tweektalig onderwijs

In Baker (2001) worden tien verschillende typen taalonderwijs beschreven. Hierbij wordt onderscheid gemaakt tussen zwakke en sterke vormen van onderwijs aan bilingualen. Extra, Folmer en van der Heijden (1992) plaatsen deze vormen van onderwijs in vier modellen door naar de doelen van het onderwijs te kijken. De situatie in deze modellen is sterk toegepast op minderheidsgroepen in Nederland. De modellen staan in figuur 2.1. De zwakke vormen van onderwijs aan bilingualen van Baker komen gedeeltelijk overeen met eentalig onderwijs uit de modellen van Extra e.a. Zwakke vormen van onderwijs geven geen of weinig aandacht aan de thuistaal van minderheden. De sterke vormen van onderwijs aan bilingualen komen gedeeltelijk overeen met tweektalig onderwijs uit het modellen van Extra e.a.

**Figuur 2.1** Vier modellen voor (taal) onderwijs; horizontaal: schoollooptijd; verticaal: mate van aandacht voor de eerste en/of tweede taal (Extra e.a., 1992).



Het eerste model, *Taalsegregatie*, komt overeen met de beschrijving segregatie-onderwijs van Baker (2001) dat onder de zwakke vorm van onderwijs aan bilingualen valt. In een segregatiemodel wordt de minderheidstaal als schoolvak en als medium voor instructie gebruikt. De kinderen krijgen geen les in de tweede taal. In de praktijk komt dit alleen voor bij kleine, specifieke groepen voor wie een spoedige terugkeer naar het land van herkomst wordt verwacht. Baker voegt hieraan toe dat sprekers van de minderheidstaal geen toegang hebben tot lessen die worden bijgewoond door meerderheidssprekers. Een andere zwakke vorm van onderwijs die in Baker behandeld wordt, is gescheiden onderwijs (*separatist education*). Hierbij ligt de keuze bij de spreker van de minderheidstaal om uitsluitend les te krijgen in de minderheidstaal.

Twee verschillende vormen van submersion onderwijs (onderdompeling) uit Baker (2001) zijn vergelijkbaar met het *Taalassimilatiemodel*. Baker plaatst submersion onder de zwakke vormen van onderwijs aan bilingualen. Bij submersion worden kinderen uit minderheidsgroepen met een eerste taal die een laag prestige heeft, onderwezen in een tweede taal met een hoge status. Deze laatste taal is tevens de moedertaal van de meeste klasgenoten en leraren. De kinderen met een andere taalachtergrond worden als het ware ondergedompeld in de tweede taal.

In een assimilatiemodel krijgen de kinderen uitsluitend les in de tweede taal. De eerste taal van de kinderen komt niet aan bod. Hierbij is het doel de kinderen zo snel mogelijk en zo goed mogelijk de tweede taal te leren, waarbij het gebruik van de eerste taal als belemmering wordt gezien om dit doel te bereiken. Van de kinderen wordt verwacht dat ze zich assimileren. Deze situatie komt veel voor in Nederland en in de meeste andere landen in Europa, voornamelijk bij kinderen uit minderheidsgroepen. Extra e.a. (1992) maken in dit model onderscheid tussen submersion en immersion (indompeling). Baker behandelt immersion onderwijs als een apart type van taalonderwijs dat onder de sterke vorm van onderwijs voor bilingualen geplaatst wordt. Een belangrijk verschil tussen submersie en immersie is gerelateerd aan het belang van de status van de in het geding zijnde talen.

In een immersionprogramma krijgen sprekers van een moedertaal met een hoge status onderwijs in een tweede taal, bijvoorbeeld Engels sprekende kinderen in Canada die Franstalig onderwijs volgen. De leerkracht spreekt, in tegenstelling tot het submersionprogramma, beide talen. Er is hier geen sprake van het verwerven van een tweede taal die de eerste taal zal gaan vervangen. Deze taalverwervingsituatie is additief, in tegenstelling tot het submersionprogramma. Bij een submersionprogramma wordt de tweede taal onder druk verworven om de



eerste taal te vervangen of te degraderen. Deze taalverwervings situatie is subtractief (Baker, 2001). Het immersion onderwijs wordt in paragraaf 2.3 verder uitgewerkt.

Binnen de tweektalige modellen van Extra e.a. (1992) worden transitie- en taalbehoudmodellen onderscheiden. Het *Transitiemodel* komt overeen met de zwakke vorm van onderwijs aan bilingualen, die Baker tweektalig transitie onderwijs (*Transitional Bilingual Education*) noemt. Het *Taalbehoudmodel* komt overeen met de sterke vorm van onderwijs aan bilingualen die ontwikkelingsbehoud (*Developmental Maintenance*) en taalerfgoed onderwijs (*Heritage Language Bilingual Education*) wordt genoemd. De eerste taal wordt in het transitie model gebruikt met als doel de overgang naar het gebruik van de tweede taal te vergemakkelijken, in sociaal-emotioneel, pedagogisch-didactisch en linguïstisch opzicht. In de eerste schooljaren wordt vooral de eerste taal van de kinderen gebruikt. De tweede taal wordt tegelijkertijd of korte tijd later geïntroduceerd. Uiteindelijk wordt overgestapt naar onderwijs in uitsluitend de tweede taal. In Baker wordt dit onderwijs verdeeld in twee soorten. Bij vroege stop (*early exit*) krijgen de kinderen maximaal twee jaar les met behulp van de moedertaal. Bij late stop (*late exit*) krijgen de kinderen 40 procent les in de moedertaal tot groep 6.

In een taalbehoudmodel worden zowel de eerste als de tweede taal van het begin tot het eind van de schoolperiode gebruikt als voertaal en als vak. De talen worden gelijkwaardig behandeld. Behoud en ontwikkeling van de eerste taal wordt als een waardevol doel gezien. In Nederland bestaat deze situatie in Friesland, voor het Fries in het basisonderwijs (Extra e.a., 1992).

In Baker (2001) komen drie typen onderwijs aan bod die niet door Extra e.a. (1992) zijn behandeld. Het gaat om *Dual language Bilingual Education*, waarbij evenveel kinderen van meerderheidstalen als kinderen van minderheidstalen in één klas zitten. Beide talen worden evenveel gebruikt in de lessen met als doel evenwichtige (*balanced*) bilingualen te creëren. In Nederland komt deze vorm van onderwijs niet voor. Een ander type onderwijs *Bilingual education in Majority Languages* zijn onderwijsprogramma's die twee of meer meerderheidstalen tegelijkertijd gebruiken. Deze scholen komen vaak voor in maatschappijen waar het grootste deel van de bevolking al bi- of multilinguaal is, zoals Luxemburg of Singapore. Deze twee vormen vallen onder de sterke vormen van onderwijs aan bilingualen. Het laatste type onderwijs is een zwakke vorm van onderwijs dat Baker *Mainstream Education* (met vreemde talenonderwijs) noemt. De kinderen kunnen naast hun vakken die gegeven worden in de meerderheidstaal enkele uren in de week een andere, vreemde taal als vak kiezen. In Nederland is op de middelbare school Engels vaak verplicht, Frans, Duits, Spaans etc. zijn facultatief.

### 2.3 Immersion onderwijs

In Canada is immersion onderwijs ontstaan om het percentage tweektalige burgers te vergroten. De eerste immersion scholen ontstonden in het Franstalige Quebec. Anglofone ouders die tweektaligheid voor hun kinderen uit economische, maar ook vaak uit idealistische overwegingen belangrijk vonden, zijn zelf begonnen met het opzetten van Franstalige scholen (Westhoff, 1994). Vanaf 1965 heeft immersion onderwijs zich snel verspreid in Canada en delen van Europa. Bij dit programma gaat het niet zo zeer om minderheidstalen, maar om tweektaligheid in twee prestigieuze talen met status (Baker, 2001). Men werd zich bewust van de waarde van immersion onderwijs op economisch, sociaal en politiek gebied. Deze bewustwording werd gestimuleerd door acties, die door de federale regering van Canada werden gevoerd (Johnson & Swain, 1997).

Immersion onderwijs kan worden ingedeeld aan de hand van verschillende variabelen. De belangrijkste variabelen zijn het tijdstip waarop er begonnen wordt en het percentage van de lessen dat in de vreemde taal wordt gegeven. De verschillende mogelijkheden worden weergegeven in tabel 2.1.

Tabel 2.1 Variabelen waar naar immersion onderwijs ingedeeld kan worden (Baker, 2001).

<i>Beginmoment</i>	<i>Percentage van de lessen in de vreemde taal</i>
Vroeg (vanaf groep 1-3)	Totaal (100% in de vreemde taal bij aanvang)
Midden (vanaf groep 6)	Partieel (ongeveer 50% in de vreemde taal)
Laat (vanaf de brugklas)	Uitgebreid (twee vakken in de vreemde taal)

Vroege immersion was aanvankelijk het model dat in Canada geïntroduceerd werd. Omwille van ouderlijke zorgen werden variaties van deze vorm geïmplementeerd. Ouders maakten zich vooral zorgen om de eerste taalontwikkeling, dit leidde tot vroege partiële immersion, midden en late immersion programma's. In een vroeg partieel programma wordt vanaf groep 1 ongeveer de helft van de schooldag Engels onderwezen en de andere helft Frans. Midden immersion programma's starten niet eerder dan groep 6 of groep 7. Bij late immersion programma's wordt Frans vaak als vak onderwezen, voorafgaand aan midden immersion programma's (Johnson & Swain, 1997).

### 2.3.1 Kenmerken van een prototypisch immersion programma

Johnson en Swain (1997) geven in "Immersion Education: International Perspectives" de volgende kenmerken van een prototypisch immersion programma. Deze kenmerken moeten aanwezig zijn, wil het programma het label van immersion onderwijs krijgen.

Het doel van het immersion programma is tweetaligheid. De beginsituatie van de kinderen met betrekking tot het niveau in de tweede taal is gelijk en beperkt in tegenstelling tot kinderen die aan een submersion programma beginnen. Aan het eind van het programma zou de vaardigheid in de eerste taal vergelijkbaar moeten zijn met de taalvaardigheid van kinderen die monolinguaal onderwijs hebben gehad in diezelfde taal. Het bereikte niveau van de tweede taal moet hoog zijn, echter niet op het niveau van native speakers. Hierin onderscheidt immersion onderwijs zich van onderwijs waarin alleen de tweede taal als medium van instructie wordt aangeboden. Dan ontwikkelt de tweede taal zich ten koste van de eerste taal (zie taalassimilatie (§ 2.2)).

Immersion onderwijs onderscheidt zich van de vele andere vormen van tweetalig onderwijs doordat de tweede taal een medium van instructie is. Taal als medium is essentieel voor de communicatieve benadering van talenonderwijs. Het gebruik van de tweede taal als medium betekent het maximaliseren van de hoeveelheid begrijpelijke input en doelbewust gebruik maken van de doeltaal in het klaslokaal. Het tweede taalaanbod is echter in hoge mate beperkt tot het klaslokaal. Het prototypische immersion programma zou zijn waarin kinderen buiten het klaslokaal weinig tot niet worden blootgesteld aan de tweede taal. Op dit punt zijn immersion programma's in het nadeel vergeleken met andere tweetalige programma's.

Het curriculum van immersion onderwijs loopt gelijk met het lokale curriculum in de eerste taal. Het curriculum in de tweede taal volgt het curriculum in de eerste taal en is gedefinieerd in termen van de behoefte, doelen en educatieve normen van sprekers van de eerste taal. Alleen de manier waarop de inhoud wordt vorm gegeven verschilt, de inhoudsvakken worden in de tweede taal onderwezen. Net als het curriculum is ook de cultuur van het klaslokaal de cultuur van de samenleving van de sprekers van de eerste taal. Openlijke steun voor de eerste taal en positieve attitudes ten opzichte van deze taal is een essentieel element in het curriculum. De eerste taal wordt op een bepaald niveau tenminste als vak onderwezen in het curriculum. Vaak wordt de eerste taal ook als medium van instructie gebruikt. De leerkrachten zijn tweetalig, zodat kinderen zowel in de eerste taal als in de tweede taal met de leerkracht kunnen communiceren. Wederom verschilt dit kenmerk van

monolinguale programma's en submersion programma's, waarin het onwaarschijnlijk is dat leerkrachten de eerste taal van de kinderen beheersen.

Andere kenmerken die door Johnson en Swain (1997) genoemd worden, kunnen onderling verschillen per immersion programma zoals het niveau binnen het onderwijssysteem waarin immersion onderwijs geïntroduceerd wordt, de omvang van immersion onderwijs (zie tabel 2.1), de verhouding van de eerste taal tot de tweede taal op verschillende niveaus, doorstroommogelijkheden naar andere niveaus, de status van de tweede taal en de doelen van het immersie programma. Variatie in deze kenmerken heeft implicaties voor de administratie, planning en leerresultaten. Bovendien zijn deze kenmerken niet allemaal uniek voor immersion programma's.

### 2.3.2 Effecten van tweektalig onderwijs

Leerlingen in vroege totale immersion programma's in Canada blijken in de eerste fase vaak een achterstand te vertonen in hun moedertaalontwikkeling in vergelijking met hun leeftijdgenoten in het reguliere onderwijs. Deze achterstand heeft vrijwel uitsluitend betrekking op lees- en schrijfvaardigheid en wordt snel ingehaald na introductie van de moedertaal in het curriculum als vak of als medium van instructie. Wat betreft mondelinge communicatieve vaardigheden in de moedertaal vertonen immersion leerlingen geen achterstand. Immersion leerlingen blijken ten aanzien van creativiteit in het taalgebruik en gevoeligheid voor de communicatieve behoeften van de luisteraar zelfs beter te presteren dan vergelijkbare leerlingen in het reguliere onderwijs (Westhoff, e.a.1994). Deze voordelen zijn ook genoemd bij de effecten van tweektaligheid (zie § 1.5).

Leerlingen in vroege totale immersion programma's in Canada presteren in alle onderzoeken met betrekking tot de Franse taalvaardigheid beter dan leerlingen in Engelstalige programma's, die Frans als vak volgen. De leerlingen behalen na zes of zeven jaar een vergelijkbaar receptief taalvaardigheidsniveau als dat van Franstalige leeftijdgenootjes. De resultaten zijn, vanwege de gebruikte toetsinstrumenten, alleen vergelijkbaar op het gebied van de schooltaal. Het productieve taalvaardigheidsniveau ligt een stuk lager dan dat van Franse leeftijdgenootjes. Ze gebruiken een relatief eenvoudig grammaticaal systeem en blijven veel grammaticale fouten maken (Westhoff, e.a.1994).

De resultaten van vroege totale immersion in de Verenigde Staten komen in hoge mate overeen met de resultaten van vroege totale immersion programma's in Canada. Ook zijn de resultaten van vroege partiële immersion programma's in Canada vergelijkbaar met die van vroege totale programma's. Het taalvaardigheidsniveau in de tweede taal dat door de leerlingen in vroege partiële programma's wordt behaald, ligt hoger dan dat van leeftijdgenoten in late immersionprogramma's, maar lager dan dat van leeftijdgenoten in vroege totale immersion programma's. Verschillende onderzoeksresultaten suggereren dat late immersion minstens even effectief kan zijn als vroege totale immersion. Er zijn echter ook onderzoeksresultaten die het tegendeel bewijzen. Methodologische verschillen kunnen de oorzaak zijn van de inconsistente onderzoeksresultaten. Het is niet verstandig de resultaten van Canadese immersion zonder meer te generaliseren naar andere landen. De kenmerken van het immersion onderwijs en de situatie in Canada verschillen op een aantal gebieden met de Nederlandse situatie. Een verschil tussen Canada en Nederland is bijvoorbeeld dat de tweede taal in Nederland niet veelvuldig wordt gebruikt in de naaste omgeving van de leerlingen. Onderzoek heeft echter uitgewezen dat immersion onderwijs ook effectief kan zijn in gemeenschappen waar de doeltaal niet wordt gesproken of erkend (Westhoff e.a. 1994).

Carrol (in Edelenbos, 2003) heeft onderzoek gedaan naar de effecten van tweektalig onderwijs in acht verschillende landen. De hoeveelheid input en de leeftijd waarop begonnen werd, verschillen per land. Het onderzoek wees uit dat niet de jonge leeftijd waarop begonnen werd met het leren van een vreemde taal grote voordelen opleverde, maar de hoeveelheid instructietijd.

Uit veel onderzoek blijkt het effect van tweektalig onderwijs sterk beïnvloed te worden door de status die zowel de moedertaal als de tweede taal heeft voor het betreffende kind en zijn thuissituatie. Tot nu toe zijn alleen goede resultaten gevonden als de moedertaal een hoge status heeft en het goed beheersen van de vreemde taal ook thuis als begerenswaardig wordt gezien (Westhoff, 1994).

Volgens het proefschrift van Huibregtse (2001) zijn de taalprestaties in het Engels van leerlingen bij tweektalig voortgezet onderwijs voor wat betreft receptieve woordenschat, leesvaardigheid, algemene spreekvaardigheid en uitspraak beter dan bij leerlingen uit het reguliere onderwijs. Ook wordt het Nederlands door dit type onderwijs niet nadelig beïnvloed. Huibregtse verwijst naar verschillende auteurs (Baker, Cummins & Swain, Genesee, Pawley en Swain & Lapkin) die op grond van samenvattingen en besprekingen van evaluatie-onderzoek geconcludeerd hebben dat niet het verwachte niveau van een native speaker ten aanzien van de productieve taalvaardigheid in de tweede taal wordt bereikt.

Baker (2001) beschrijft dat er veel onderzoek is gedaan naar de effecten van tweektalig onderwijs. De resultaten zijn echter niet eenduidig. Ook de onderzoeken die Edelenbos (2003) aanhaalt, hebben verschillende resultaten opgeleverd. Vaak komt als resultaat naar boven dat het aanbieden van een vreemde taal geen nadelen met zich meebrengt wat betreft de ontwikkeling van de moedertaal en de prestaties in de andere vakken. Het is moeilijk de effecten van tweektalig onderwijs wetenschappelijk te bewijzen. In de eerste plaats omdat er niet altijd aan de methodologische eisen is voldaan (a-selecte steekproef, controlegroep, etc.) Er is vaak een politieke drijfveer die het onderzoek naar tweektalig onderwijs beïnvloedt. Tot slot omdat de resultaten van tweektalig onderwijs niet zonder meer generaliseerbaar zijn voor een andere situatie. Daarvoor zijn er teveel verschillen.

## 2.4 Taalsituatie in Nederland

De Nederlandse situatie heeft een meertalig karakter gekregen. Thuis, op straat, op school, op het werk en in de media is het niet meer alleen de Nederlandse taal die gebruikt wordt. Toch is het Nederlands de taal met het grootste aantal moedertaalsprekers. Het Nederlands heeft de meeste publieke functies en is een meerderheidstaal met status en prestige. Nederland kent verschillende regionale dialecten. Het Fries heeft een officiële status en wordt door meer dan 60 procent van de bevolking van Friesland gesproken (Extra & Verhoeven, 1993). Meer dan 1.900.000 personen zijn buiten Nederland geboren of hebben een vader of moeder die uit het buitenland komt. Ongeveer een derde komt uit westerse landen als België, Duitsland, Frankrijk, Italië, Portugal, Spanje en het Verenigd Koninkrijk. Twee derde komt uit niet-westerse landen als China, Marokko, Nederlandse Antillen, Aruba, Turkije en Vietnam. De meesten wonen voor onbepaalde tijd in Nederland, maar er is ook een groep die er kort woont, bijvoorbeeld om te werken voor een internationaal opererende organisatie, of te studeren via internationale overeenkomsten (Gerritsen & Nortier, 2002).

Engels is veel te horen op televisie en radio zoals in films en series, reclame en liedjes. Het Engels wordt daarnaast veel gebruikt in (studie)boeken, wetenschappelijke artikelen en publicaties. Engels is een taal die bovendien veel gebruikt wordt op de computer. Hierdoor heeft het Engels ook een hoge status. Het spreken van twee talen wordt met het groeien van de communicatiewereld steeds meer gezien als een pluspunt. Bilingualen, vooral degenen die Engels spreken, zijn steeds belangrijker geworden op de arbeidsmarkt (Baker, 2001).

### 2.4.1 Onderwijsbeleid in Nederland t.a.v. het Engels

#### *Voortgezet onderwijs*

In het voortgezet onderwijs zijn al ruim 55 scholen tweetalig. Dit houdt in dat ongeveer de helft van de lessen in een andere taal, doorgaans het Engels, wordt gegeven. Tweetalig onderwijs is ontstaan vanuit het Internationaal Georiënteerd Onderwijs (igo). Igo is met name bedoeld voor buitenlandse leerlingen die tijdelijk in Nederland wonen of kinderen van ouders die langere tijd in het buitenland hebben gewerkt of daar binnenkort heengaan. Deze internationale stroom trok echter ook de aandacht van Nederlandse ouders en leerlingen, die niet aan de eisen van igo konden voldoen. In 1989 besloot daarom een van de internationale scholen een tweetalige stroom voor Nederlandse leerlingen op te zetten. Tweetalig onderwijs heeft zich in Nederland vanuit de scholen zelf ontwikkeld. De formele criteria vanuit de Inspectie voor het Onderwijs en het Ministerie van OCenW zijn dat maximaal vijftig procent van het totaal aantal lessen in de vreemde taal mag worden gegeven, dat het Nederlandse curriculum wordt gevolgd, tweetalig onderwijs in principe kostenneutraal plaats moet vinden en niet ten koste mag gaan van de ontwikkeling van de Nederlandse taalvaardigheid.<sup>3</sup> Het doel van tweetalig onderwijs is het verwerven van een hoog taalvaardigheidsniveau in de vreemde taal zonder dat dit ten koste gaat van de taalvaardigheid in de moedertaal en de prestaties in de normale schoolvakken (Westhoff e.a., 1994).

#### *Basisonderwijs*

Engels is niet de enige taal waarin les wordt gegeven op de basisschool. In Nederland is het ook mogelijk om in talen als het Frans, Duits Spaan, of Italiaans les te krijgen. Naast onderwijs in deze talen is het ook mogelijk om onderwijs in allochtone levende talen (OALT) te krijgen. Engels is echter de enige taal die verplicht is (Edelenbos, 2003). Sinds 1981 werd de Wet op het Basisonderwijs aangenomen waarin het Engels als verplicht vak werd geïntroduceerd voor groep 7 en 8. De laatste jaren beginnen steeds meer scholen al in groep 6 of zelfs nog eerder met het aanbieden van Engels. Een van de redenen hiervoor is dat leerkrachten constateren dat kinderen al veel Engels kennen, ook op veel jongere leeftijd. Een typering van het gebied uit de kerndoelen Engels in het basisonderwijs 1998 wordt in Oskam (2000) weergegeven. Deze luidt als volgt:

*Het aanbieden van Engels op de basisschool heeft enerzijds tot doel kinderen al vroeg vertrouwd te maken met een vreemde taal. Anderzijds wordt hiermee aandacht besteed aan de functie van Engels als belangrijke internationale taal. Leerlingen herkennen het Engels als bron van leenwoorden in het Nederlands. Ze leggen de basis voor spreken en lezen van de Engelse taal, uitgaande van alledaagse situaties. Leerlingen moeten daartoe een begin maken met de verwerving van een woordenschat, inzicht krijgen in zinsbouw en de betekenis van woorden kunnen achterhalen.*

In Nederland zijn onlangs ongeveer zeven basisscholen gestart met tweetalig onderwijs. Een uitzondering is een school in Enschede die al tien jaar bezig is met tweetalig onderwijs. Twee scholen in Rotterdam zijn dit schooljaar van start gegaan met het tweetalige programma. Binnen korte tijd zullen dertien scholen in Rotterdam beginnen met het aanbieden van tweetalig onderwijs. In de meeste gevallen gaat het om vervroegd Engels of versterkt Engels. Er zijn ook basisscholen waarbij Frans of Duits de voertaal is. Versterkt Engels houdt in dat er

---

<sup>3</sup> [www.tweetaligonderwijs.nl](http://www.tweetaligonderwijs.nl)

in tegenstelling tot reguliere basisscholen niet begonnen wordt in groep 7 of 8 met Engelse lessen, maar al vanaf groep 6 of zelfs nog eerder. Gedurende tenminste 90 minuten per week wordt Engels als vak gegeven en mogelijk ook een ander vak of activiteit in het Engels. In Friesland zijn meerdere basisscholen tweetalig. Omdat het dan om Nederlands-Fries onderwijs gaat, wordt het in dit onderzoek verder buiten beschouwing gelaten.

## 2.5 Vroegtijdig Engels

Onder vervroegd Engels wordt verstaan dat kinderen vanaf groep 1 drie tot zes uur Engels per week krijgen van een native speaker.<sup>4</sup> Een native speaker is een moedertaalspreker, in dit geval van het Engels. Er wordt veelal gewerkt met liedjes en spelletjes in het Engels waarbij de kinderen letterlijk spelenderwijs de taal oppikken. Vaak vormen thema's zoals kleuren en vormen, feesten en seizoenen het uitgangspunt voor taalactiviteiten. Bij kleuters vinden de taalactiviteiten veelal plaats tijdens de kringgesprekken. Van Norden en Teunissen (in Lantman & Verhulst, 1998) menen dat kringgesprekken een belangrijke functie hebben in het talenonderwijs. In een onderwerpgebonden kringgesprek heeft de leerkracht, in tegenstelling tot een vrij kringgesprek, het onderwerp waarover gesproken wordt van tevoren vastgesteld. Dergelijke kringgesprekken kunnen het beste gehouden worden naar aanleiding van een concreet voorwerp dat in de kring aanwezig is. Voorwerpen brengen kinderen sneller op concrete ervaringen dan abstracte onderwerpen (Lantman & Verhulst, 1998). Ook de gymles leent zich goed voor het gebruik van de Engelse taal. De native speaker verzorgt uitsluitend Engelstalige activiteiten. De groepsleerkracht praat alleen Nederlands tegen de kinderen. Hierdoor koppelen de kinderen een taal aan een bepaald persoon. Dit is een voorwaarde voor tweetaligheid bij jonge kinderen volgens Goorhuis-Brouwer (2000). In groep 3 en 4, wanneer de kinderen Nederlands leren lezen en schrijven, wordt de intensiteit van het Engelstalige programma tijdelijk wat minder, waarna in groep 5 of 6 deze weer toeneemt en ook het vak Engels aangeboden wordt.<sup>5</sup>

Zoals in hoofdstuk 1 en 2 naar voren is gekomen, zijn er verschillende argumenten waarom het aanbieden van een vreemde taal op jonge leeftijd voordelig kan zijn. Daarnaast hebben jonge kinderen van vier tot zes jaar een sterke behoefte en een groot vermogen om snel te leren wat onbekende woorden en uitdrukkingen betekenen (Damhuis en Boogaard in Wagenaar, 1993). Jonge kinderen pikken een vreemde taal spelenderwijs op. Ze krijgen veel nieuwe woorden middels visuele ondersteuning aangeboden. De woorden worden hierdoor met een ervaring opgeslagen. Op deze manier leren jonge kinderen in verhouding sneller dan volwassenen. De opzet van het onderzoek naar vervroegd Engels in het basisonderwijs zal in hoofdstuk 3 worden beschreven.

---

<sup>4</sup> <http://home.planet.nl/~bodde009/pages/rdam.htm>

<sup>5</sup> <http://www.earlybirdie.nl/publicarea/default.php>

## HOOFDSTUK 3 Methode van onderzoek

---

In de voorgaande hoofdstukken is een theoretisch kader geschetst van waaruit dit onderzoek vertrekt. Deze theorie is gebruikt om dit onderzoeksverslag te ondersteunen. In dit hoofdstuk wordt de doelstelling van het onderzoek en de opzet ervan uitvoerig uitgewerkt. Als eerste wordt beknopt de aanleiding van het onderzoek weergegeven in paragraaf 3.1. Vanuit de theorie en de aanleiding van het onderzoek zijn de vraagstellingen en hypotheses opgesteld (§ 3.2). Vervolgens volgt er een korte typering van de onderzoekspopulatie in paragraaf 3.3. In de volgende paragraaf worden de instrumenten beschreven (§ 3.4). Het hoofdstuk wordt afgesloten met de procedure van het onderzoek en een beschrijving van de analyse van de gegevens (§ 3.5).

### 3.1 Aanleiding

Het programma vervroegd Engels is nog vrij nieuw in Nederland. Over de resultaten is nog niet veel bekend. Voor veel andere landen is tweetalig onderwijs echter eerder regel dan uitzondering (Johnson & Swain, 1997). Alleen in Canada al zijn ruim duizend onderzoeksrapporten geschreven over het immersion onderwijs dat in 1960 is ontstaan. Uit verschillende onderzoeken komt naar voren dat immersion onderwijs niet leidt tot verlies van de moedertaal en daar ook geen negatieve effecten op heeft (Coleman & Weltens, 1998). De enorme hoeveelheid onderzoeken die naar tweetalig onderwijs gedaan is, is veelal politiek geladen (Baker, 2001). Bovendien vormt succes van een onderwijsvorm in het buitenland geen garantie voor succes van vergelijkbaar onderwijs in Nederland. Om te bepalen in hoeverre vroegtijdig Engels een succes zal zijn in Nederland, is het nodig om in de Nederlandse context onderzoek te verrichten naar de resultaten van vroegtijdig Engels in het basisonderwijs.

### 3.2 Vraagstelling en hypotheses

De doelstelling van dit onderzoek is zicht te krijgen op de wijze waarop het vroegtijdig Engels in het basisonderwijs in de praktijk plaats vindt en wat de resultaten daarvan zijn bij kinderen die voor het tweede jaar vervroegd Engels onderwijs genieten. Daarbij worden de volgende onderzoeksvragen en deelvragen gesteld:

1. *Hoe verloopt het vroegtijdig Engels in de praktijk?*
  - a. Hoe wordt het vroegtijdig Engels vormgegeven in het curriculum en in de schoolorganisatie?
  - a. In welke mate gebruiken kinderen en de leerkracht Engels tijdens de Engelse lessen?
  - b. In welke mate gebruiken kinderen en de leerkracht Nederlands tijdens de Engelse lessen?
  
2. *Wat zijn de ervaringen en attitude van de kinderen en ouders wat betreft de Engelse lessen, en de ervaringen van de leerkrachten die deze Engelse lessen verzorgen?*
  - a. Wat is de attitude van de kinderen ten opzichte van de Engelse lessen?
  - b. Wat zijn de motivaties, attitude en verwachtingen van de ouders ten opzichte van de Engelse lessen?
  - c. Wat zijn de ervaringen van de leerkrachten die deze Engelse lessen verzorgen?

3. *Welk niveau bereiken leerlingen uit groep 2 die deelnemen aan het programma vervroegd Engels wat betreft hun receptieve vaardigheden Engels?*
4. *Is er invloed van het vervroegd Engels op de ontwikkeling van de taalvaardigheid in het Nederlands?*
  - a. Wat zijn de resultaten van de kinderen wat betreft receptieve en productieve Nederlandse taalvaardigheden?
  - b. Is er een verschil tussen de resultaten van de kinderen op de Nederlandse toets vergeleken met de normgroep van leerlingen die geen vroegtijdig Engels hebben gehad?
5. *Welke factoren hebben invloed op de resultaten die de kinderen behalen wat betreft hun Engelse taalvaardigheid?*
  - a. Is er een correlatie tussen sekse en de resultaten op de Engelse toets?
  - b. Is er een correlatie tussen de taalsituatie van de kinderen en de resultaten op de Engelse toets?
  - c. Is er een correlatie tussen de Nederlandse taalvaardigheid van de kinderen en de resultaten op de Engelse toets?
  - d. Is er een correlatie tussen de cognitieve ontwikkeling van de kinderen en de resultaten op de Engelse toets?
  - e. Is er een correlatie tussen de attitude van de kinderen ten opzichte van het Engels en de resultaten op de Engelse toets?

Dit onderzoek is zowel toetsend als exploratief van aard. Door gebruikmaking van verschillende toetsen worden kwantitatieve gegevens verzameld over de Nederlandse en Engelse taalvaardigheid. Daarnaast is het onderzoek exploratief; aan de hand van observaties en interviews zal een kwalitatieve beschrijving worden gegeven van het vervroegd Engels. Het onderzoek zal een bijdrage leveren op empirisch en theoretisch gebied. De wetenschappelijke relevantie van dit onderzoek is dat er meer kennis ten aanzien van vervroegd Engels verkregen zal worden, aangezien hierover in Nederland nog niet veel bekend is. Openbare basisschool Letterland heeft zijn medewerking gegeven voor het uitvoeren van dit onderzoek. Voor hen zal de verkregen informatie vooral intern bruikbaar zijn. De hypotheses die ten aanzien van de hoofdvraag geformuleerd zijn, luiden:

#### *Hypothese 1*

De prestaties op het gebied van de Engelse taalvaardigheid van leerlingen die vroegtijdig Engels (zoals op de openbare basisschool Letterland) volgen, zijn hoger dan die van leeftijdgenootjes uit het reguliere onderwijs<sup>6</sup> die op deze leeftijd geen Engelse lessen ontvangen. Verwacht wordt dat de kinderen een lager niveau van Engelse taalvaardigheid zullen hebben, vergeleken met Engelse leeftijdsgenootjes.

---

<sup>6</sup> Met regulier onderwijs wordt in dit onderzoek monolinguaal onderwijs bedoeld.



*Hypothese 2*

De verwachting is dat het vervroegd Engels geen negatieve effecten zal hebben op de Nederlandse taalontwikkeling. Wanneer kinderen op deze leeftijd in aanraking komen met een tweede (of derde) taal, zullen zij hier mogelijk een positief effect van ondervinden, omdat zij een verhoogd metalinguïstisch bewustzijn hebben, vergeleken met eentalige kinderen. Daarnaast bevordert het bezit van twee talen de vloeiendheid, flexibiliteit, originaliteit en elaboratie in het denken. De ontwikkeling van het Nederlands zal dus gelijk lopen aan de ontwikkeling van het Nederlands van leeftijdsgenootjes in het reguliere onderwijs of zelfs hoger zijn.

*Hypothese 3*

De factor sekse zal geen invloed hebben op de behaalde resultaten voor het Engels. Uit onderzoek van Vermeer is gebleken dat leerkrachten meisjes wat betreft hun taalvaardigheid hoger inschatten dan uit de toetsresultaten naar voren komt. Uit de toetsen en spontane-taalanalyses echter blijkt er geen verschil te zijn tussen jongens en meisjes wat betreft hun taalvaardigheid (Vermeer, 2002). De taalsituatie daarentegen zal wel van invloed zijn. Kinderen die thuis een andere taal naast of in plaats van het Nederlands gebruiken zullen meer taalgevoelig zijn dan kinderen die alleen Nederlands spreken. Zij zijn zich al meer bewust van het feit dat voor één concept meerdere labels gebruikt kunnen worden. Door dit verhoogd metalinguïstisch bewustzijn zullen zij hoger scoren op de Engelse test dan de kinderen die van huis uit alleen Nederlands spreken.

*Hypothese 4*

De cognitieve ontwikkeling zal invloed hebben op de behaalde resultaten van het Engels. Kinderen die doorgaans meer moeite hebben met de stof, zullen ook meer moeite hebben met het oppikken van het Engels. Verwacht wordt dat kinderen met een hogere cognitieve ontwikkeling hoger zullen scoren op de Engelse test dan kinderen met een lagere cognitieve ontwikkeling.

*Hypothese 5*

De attitude die de kinderen hebben ten opzichte van de Engelse lessen zal invloed hebben op de behaalde resultaten voor het Engels. Kinderen die gemotiveerd en taakgericht met de Engelse lessen meedoen, zullen de lessen effectiever benutten dan kinderen die niet positief tegen de Engelse lessen aankijken. Als de kinderen trots zijn dat ze Engels leren of thuis complimentjes krijgen over de Engelse woordjes die ze al weten, zullen ze een meer positieve attitude hebben ten opzichte van het Engels, dan de kinderen die het Engels niet leuk vinden. Kinderen met een meer positieve attitude zullen hogere resultaten boeken op de Engelse test dan de kinderen met een meer negatieve attitude ten opzichte van de Engelse lessen.

Oorspronkelijk is dit onderzoek opgezet voor een school waarbij de kleuters elke dag tenminste een half uur Engels ontvangen. Helaas heeft deze school op het laatste moment afgezegd. Openbare basisschool Letterland wilde graag zijn medewerking verlenen aan het onderzoek. Op deze school krijgen de kleuters vanaf groep 1 ongeveer een uur per week Engels.

### 3.3 Onderzoekspopulatie

Het onderzoek is uitgevoerd onder 28 kinderen (N=28) uit groep 2 van de openbare basisschool Letterland te Almere. Allereerst volgt een korte typering van deze school.

#### 3.3.1 Openbare basisschool Letterland

De openbare basisschool is gesitueerd in de multiculturele Literatuurwijk in Almere-Stad. De school bestaat sinds augustus 2000. Het gebouw is het grootste basisschoolgebouw van Almere. Er zijn in schooljaar 2003-2004 in totaal 19 groepen geformeerd. Per 10 mei 2004 telt de school 502 leerlingen van wie het grootste deel de Nederlandse nationaliteit heeft (68%). Ruim 25 procent van de leerlingen op deze school is van allochtone herkomst. Surinaamse, Turkse, Marokkaanse, Aziatische en Antilliaanse groepen zijn vertegenwoordigd. De school telt zes procent autochtone achterstandsleerlingen.

Letterland is een school met vroegtijdig, versterkt taalonderwijs waarbij is gekozen voor de Engelse taal. Vanaf groep 1 worden er lessen Engels gegeven. De Engelse lessen worden verzorgd door een native speaker en een near native speaker. De native speaker is onderwijsassistente. Ze heeft de opleiding SPW gevolgd en heeft een aantal jaren op een kinderdagverblijf en peuterspeelzaal gewerkt. De near native speaker is de adjunct directeur en coördinator vervroegd/versterkt Engels. In deze scriptie zal de near native speaker aangeduid worden met coördinator om verwarring te voorkomen. Zij is van oorsprong logopediste. Zowel de native speaker als de coördinator zijn in het onderzoek betrokken geweest. Zij hebben deelgenomen aan het interview.

#### 3.3.2 De leerlingen

In het onderzoek zijn zes groepen 1/2 betrokken. De onderzoeksgroep telt 28 leerlingen, selectief gekozen uit in totaal 157 leerlingen. Deze kinderen zijn geselecteerd op twee criteria: leeftijd en geslacht. De kinderen zijn onderverdeeld naar jong/midden/oud afhankelijk van de maand waarin ze geboren zijn. Kinderen die in oktober, november of december 1997 zijn geboren, behoren tot de oudste groep (N=11), kinderen geboren in de maanden februari of maart uit 1998 zijn een midden groep (N= 9), kinderen geboren in de maanden mei, juni of juli uit 1998 behoren tot de jongste deelnemers (N=8). De gemiddelde leeftijd is 6,3 jaar. Er deden evenveel jongens als meisjes mee. Er is gekozen voor de kinderen uit groep 2 omdat deze leerlingen taalvaardiger zijn dan leerlingen in groep 1, en de Engelse taalproductie van leerlingen van groep 1 waarschijnlijk te gering zou zijn voor het onderzoek.

Van alle leerlingen zijn naast leeftijd en geslacht gegevens verzameld over de taalsituatie, de Nederlandse taalvaardigheid en de cognitieve ontwikkeling. In tabel 3.1 wordt een overzicht gegeven van de taalsituatie van de kinderen. Hierbij is onderscheid gemaakt tussen twee typen taalsituaties. De eerste taalsituatie zijn monolinguale kinderen, waarvan het Nederlands de moedertaal is. De tweede taalsituatie betreft kinderen die een andere thuistaal naast of in plaats van het Nederlands hebben.

**Tabel 3.1** Overzicht van de taalsituatie van de kinderen (tussen haakjes het percentage).

<i>Taalsituatie</i>	<i>Frequentie</i>
Thuistaal Nederlands	13 (48%)
Andere thuistaal naast of in plaats van het Nederlands	14 (52%)

Van de 28 deelnemende kinderen zijn er 13 die thuis alleen Nederlands spreken. De andere 14 kinderen hebben verschillende taalachtergronden, zoals Surinaams, Antiliaans, Turks, Marokkaans of Aziatisch. Van een kind was de taalsituatie niet bekend.

De scores van de toets Taal voor kleuters van het Leerlingvolgsysteem (LVS) worden in dit onderzoek gebruikt om het algemeen taalniveau van de kinderen te bepalen. In de toets voor Taal worden passieve woordenschat, het vermogen kritisch te luisteren, klank en rijm, schriftoriëntatie en auditieve synthese getoetst. Daarnaast worden de schoolprestaties van de leerlingen op het onderdeel Ordenen van het LVS gebruikt om de cognitieve ontwikkeling vast te stellen. De toets Ordenen hanteert drie ordeningsprincipes (classificeren, rangschikken, vergelijken en tellen). Leren ordenen is belangrijk voor de verstandelijke ontwikkeling.<sup>7</sup> De scores van de toets Ordenen worden gebruikt om te onderzoeken of cognitieve ontwikkeling invloed heeft op de vorderingen van de Engelse taal.

In tabel 3.2 worden de gemiddelde scores (gem), de standaarddeviaties (sd) en minimum en maximumscore weergegeven van beide onderdelen. In de laatste twee kolommen staan de norm voor alle leerlingen en de norm voor alle scholen van beide onderdelen weergegeven. Voor het vaststellen van de normscore is gekeken naar de score die hoort bij de iets boven het gemiddelde scorende leerlingen van de vergelijkingsgegevens van alle leerlingen en alle scholen uit de handleiding Taal voor kleuters (Kuyk, 1996) en de handleiding Ordenen (Kuyk, 1997) van het LVS. De norm voor alle leerlingen is gebaseerd op de behaalde resultaten van alle leerlingen uit voorgaande jaren. Met deze norm is het mogelijk om de resultaten van de leerlingen met elkaar te vergelijken. De norm van alle scholen is gebaseerd op de behaalde resultaten van alle groepen uit voorgaande jaren. Met deze norm is het mogelijk om de groepsresultaten te vergelijken met andere scholen.

**Tabel 3.2** Resultaten van het onderdeel taal van de Cito-toets die medio groep 2 is afgenomen.

	<i>N</i>	<i>Minimum</i>	<i>Maximum</i>	<i>gem</i>	<i>sd</i>	<i>norm alle leerlingen</i>	<i>norm alle scholen</i>
Taal (LVS)	28	52	97	70,4	9,9	68	67,4
Ordenen (LVS)	28	35	69	55,2	8,1	52	51,5

Uit de tabel blijkt dat op het gebied van Ordenen en Taal het groepsgemiddelde hoger is vergeleken met de norm voor alle leerlingen, en met de norm voor het groepsgemiddelde van alle scholen.

### 3.4 Instrumentarium

In het onderzoek is gebruik gemaakt van de volgende instrumenten:

- Vragenlijsten voor de coördinator vervroegd/versterkt Engels en docent Engels
- Observatie-instrumenten voor de leerlingen en native speaker
- PIPS-test
- Onderdelen van de TAK (passieve woordenschattoon en definitietaak)
- OBIS-test
- Enquête ouders
- Vragenlijst voor de kinderen over hun attitude ten opzichte van de Engelse lessen

Elk instrument zal in deze paragraaf kort toegelicht worden.

<sup>7</sup> <http://www.2citogroep.nl/po/lvs/alg/lwoo.htm>

### Vragenlijst

Er zijn twee vragenlijsten ontwikkeld die bij verschillende doelgroepen zijn afgenomen, te weten de coördinator vervroegd/versterkt Engels en de docenten Engels (native speaker en coördinator). De vragenlijsten zijn opgenomen in de bijlagen (zie bijlage I). Voor het samenstellen van de vragenlijsten is in de literatuur gekeken welke aspecten bij de onderzoeksvragen een rol spelen. Hierbij is gebruik gemaakt van een verslag van een studiereis van Westhoff (1994) en van een evaluatierapport van Coleman en Huibregtse (1994). Deze vragenlijsten zijn in de vorm van een diepte-interview afgenomen. Om zoveel mogelijk informatie te krijgen, is er gebruik gemaakt van een open vraagstijl. De vragen zijn onderverdeeld in verschillende blokken met de onderwerpen organisatie, curriculum en ervaringen.

### Observatie-instrument

Tijdens de observaties is gekeken naar het taalgebruik, de taakgerichtheid, de interacties en werkwijze van de leerlingen en leerkracht. Om deze variabelen te operationaliseren is gebruik gemaakt van het evaluatierapport van Coleman en Huibregtse (1994) en het onderzoeksrapport van Aarts (1997). Tijdens de observatie is in de eerste plaats gekeken naar het taalgebruik van de leerlingen en van de leerkracht. Taalinput en taaloutput zijn belangrijke factoren in het onderwijsleerproces. De hoeveelheid input en output zijn belangrijk. Ook is de lengte van beurten van belang en moet de taalinput begrijpelijk zijn (Coleman en Huibregtse, 1994). Om dit te meten zijn verschillende observatie-instrumenten ontwikkeld. Deze observatie-instrumenten zijn opgenomen in bijlage II. Tabel 3.3 bevat een overzicht van de gebruikte instrumenten en de te observeren aandachtsgebieden, waarbij onderscheid wordt gemaakt tussen de native speaker en de kinderen.

**Tabel 3.3**                      **Overzicht van de observatiepunten en observatie-instrumenten**

	<i>Observatiepunten</i>	<i>Observatie-instrument</i>
Observatie native speaker	Werkvorm Materiaal Activiteit Taal en codewisseling Onderwijsgedrag	Time sampling
	Soort vragen Feedback en corrigeren Taal en codewisseling bij vraag en antwoord Communicatiestrategie	Event sampling
	Input Sfeer	Participerende observatie (vijfpuntschaal)
Observatie kinderen	Werkvorm Activiteit Taal en codewisseling Lengte van beurten Participatie	Time sampling
	Output Taal en codewisseling bij vraag en antwoord	Event sampling
	Begrijpelijkheid output Niveau Engels receptief Niveau Engels productief Sfeer in de groep	Participerende observatie (vijfpuntschaal)

#### *Time sampling*

De time sampling methode is geschikt voor gedragingen die veel voorkomen, zoals in dit geval het taalgebruik van de leerlingen en leerkracht. Elke 20 seconden wordt er genoteerd welke werkvorm op dat moment gehanteerd wordt, welke activiteit de leerkracht of leerlingen hebben en welke taal daarbij gebruikt wordt en of er codewisseling optreedt. Bij de leerlingen wordt daarnaast gekeken naar de lengte van de uitingen en naar de taakgerichtheid. Bij de leerkracht wordt ook genoteerd wat voor soort onderwijsgedrag het betreft. Deze

gedragingen zijn afgeleid van de taalgebruikscategorieën die Edwards en Furlong (in Huibregtse, 1994) onderscheiden. Edwards en Furlong hebben algemene categorieën van taalfuncties toegespitst op aspecten van taalgebruik in een onderwijssetting. Deze categorieën representeren wat werkelijk belangrijk is voor de interactie in de klas:

- Attracting attention; aandacht vragen
- Controlling the amount and distribution of talk; reguleren
- Specifying the topic; specificeren
- Checking or confirming understanding; controleren
- Correcting and editing what is said; corrigeren
- Summarizing; samenvatten

Een aantal categorieën is ook terug te vinden in Aarts (1997). De Nederlandse begrippen die zij hanteert zijn terug te vinden op het time sampling instrument. Hieraan zijn de volgende twee items van Aarts toegevoegd: instructie en belonen.

#### *Event sampling*

De interacties tussen de leerlingen en interacties tussen de leerkracht en individuele leerlingen zijn gedragingen die niet continu voorkomen. In dit geval wordt daarom gebruik gemaakt van event sampling. Het optreden van een bepaald gedrag wordt genoteerd. Zowel bij de leerkracht als bij de leerlingen wordt genoteerd wanneer er codewisseling plaatsvindt en in welke taal dit gebeurt. Hierbij wordt ook genoteerd aan wie de vraag gesteld wordt, of voor wie het antwoord is. Daarnaast wordt van de leerkracht genoteerd welke communicatiestrategie zij gebruikt, wat voor soort vragen zij stelt en wat voor feedback zij geeft. Onder feedback worden de reacties van de leerkracht op de taalproductie van de kinderen verstaan. Feedback kan, volgens verschillende auteurs waar Lantman en Verhulst (1998) naar verwijzen, het beste impliciet gegeven worden en moet zowel op vorm als op inhoud gericht zijn. Feedback is impliciet wanneer de uiting van het kind in verbeterde vorm of in uitgebreide vorm herhaald wordt, zonder expliciet een oordeel te geven over de juistheid van de uiting. Het gebruik van verschillende communicatiestrategieën is een belangrijke factor voor talenonderwijs (Coleman & Huibregtse, 1994). De soorten communicatiestrategieën die tijdens event sampling geobserveerd worden, zijn afkomstig uit Westhoff (1994). Deze communicatiestrategieën worden veel gebruikt in het immersion onderwijs in Canada.

#### *Participerende observatie*

Tenslotte wordt er door middel van participerende observatie gekeken naar de taalinput van de native speaker, het niveau van het taalgebruik van de native speaker en de sfeer in de groep. Bij de leerlingen wordt bij de participerende observatie gelet op de begrijpelijkheid van de output, het niveau van het Engels en de sfeer in de groep. Deze aspecten zijn in de vorm van stellingen weergegeven. Middels een glijdende vijfpuntschaal wordt geregistreerd of deze stelling van toepassing is (5) of niet (1).

### PIPS-test

De PIPS-test (Performance Indicator Primary School: Tymms in van der Hoeven, 2002) is gebruikt om de Engelse taalvaardigheid te meten. Deze test, bedoeld voor Engelstalige kinderen, volgt kinderen vanaf hun derde jaar in hun kunnen en kennen. In dit onderzoek wordt de test gebruikt om Engels als tweede taal te meten, hoewel hij niet bedoeld is voor het meten van Engels als tweede taal. Toch is er voor deze test gekozen wegens praktische redenen. Er zijn in Nederland geen testen die bestemd zijn voor het meten van Engels als tweede taal bij kleuters. De test staat op CD-ROM. Alleen de onderdelen die relevant zijn voor dit onderzoek worden afgenomen. Onderdelen als rekenvaardigheid en leesbegrip en (aanvankelijke) geletterdheid hebben geen relatie tot de onderzoeksvragen en worden daarom niet bij de kinderen afgenomen. Het is een discrete toets. Eén onderdeel is curriculum afhankelijk (getallen), alle andere onderdelen zijn curriculum onafhankelijk. De volgende onderdelen zijn afgenomen:

#### *Woordenschat (N= 23)*

De computer vraagt het kind om een voorwerp aan te wijzen op in totaal vier verschillende voorstellingen. Elke voorstelling heeft een ander thema. Het onderdeel start met een voorstelling van een keuken, met bijbehorende woorden. Vervolgens wordt een afbeelding van een landschap getoond. Het laatste thema is een voorstelling van een speelkamer. Afhankelijk van de antwoorden van het kind komen de voorstellingen allemaal wel of niet aan bod.

#### *Klankvaardigheid (N= 17)*

Dit onderdeel toetst zowel spreekvaardigheid als luistervaardigheid. Bij spreekvaardigheid moeten de kinderen (nonsens) woorden nazeggen. Bij luistervaardigheid moeten de kinderen rijmwoorden herkennen. Ongeacht het aantal fouten komen alle items bij klankvaardigheid aan bod.

#### *Rekenbegrip (N=7)*

Het onderdeel rekenbegrip bevat begrippen zoals 'bigger' en 'less'. De kinderen moeten de juiste afbeelding kiezen bij de vraag die de computer stelt. Alle items worden gesteld ongeacht het aantal fouten van het kind.

#### *Getallen (N=21)*

Op het scherm verschijnt een reeks getallen, oplopend in grootte. De kinderen moeten daarbij het bijbehorende getal verwoorden. De eerste tien items betreffen getallen onder de 10, vervolgens worden tientallen gevraagd en het onderdeel eindigt met honderdtallen. Wanneer de kinderen drie fouten achter elkaar maken, gaat het programma automatisch door met het volgende onderdeel.

#### *Vormen (N=5)*

De kinderen moeten bepaalde vormen herkennen die de computer vraagt. Alle items komen aan de beurt ongeacht het aantal fouten.

### Onderdelen van de TAK

Om de Nederlandse taalvaardigheid vast te stellen worden twee onderdelen van de TAK-toets (Taaltoets Alle Kinderen; Verhoeven en Vermeer 2001) bij de kinderen afgenomen. Het eerste onderdeel is de passieve woordenschattoets. Er wordt gebruik gemaakt van een platenboek. Daarin staan per opgave (N=96) vier tekeningen afgebeeld. Een woord wordt door de onderzoeker voorgelezen. Het kind moet de tekening aanwijzen die bij dat woord hoort. Het tweede onderdeel is woordomschrijving (definitietoets). Het kind geeft een definitie van een woord, een beschrijving, een omschrijving, wijst het aan of doet het voor. Het kind moet kunnen

aangeven dat het de betekenis van een woord kent. De definitietaak heeft 45 items. Voor beide onderdelen geldt een afbreeknorm. Als het kind vijf woorden achter elkaar niet kent, stopt de taak. Voor deze onderdelen is gekozen omdat woordenschat belangrijk wordt geacht als component van taalvaardigheid, zowel in de eerste als in de tweede taalverwerving (Vermeer, 2000). Het is een curriculum onafhankelijke, discrete en indirecte toets. Discreet wil zeggen dat verschillende deelvaardigheden afzonderlijk worden getoetst. Met een indirecte toets doelt men op een gestandaardiseerde procedure, waardoor vergelijking met een norm mogelijk wordt (Verhoeven & Vermeer, 1996).

### **OBIS-test**

Naast twee onderdelen van de TAK-toets, wordt de Nederlandse taalvaardigheid gemeten middels de OBIS-test (Onderbouw Informatie Systeem; van der Hoeven, 2002). Van der Hoeven heeft deze toets vertaald van het Engels (de PIPS-test) naar het Nederlands en geschikt gemaakt voor de Nederlandse situatie. De onderdelen van de OBIS-test zijn gelijk aan de onderdelen van de PIPS-test, met uitzondering van het onderdeel woordenschat. De eerste voorstelling van het onderdeel woordenschat van de OBIS-test (bestaande uit 8 items) komt niet voor bij de PIPS-test. Dezelfde onderdelen als van de PIPS-test zijn van de OBIS-test afgenomen. Dit is gedaan om vergelijking tussen deze testen mogelijk te maken. Het gaat hierbij om een discrete toets. Alleen het onderdeel getallen is curriculum afhankelijk.

### **Enquête ouders**

Om een beeld te krijgen van de attitude en verwachtingen van de ouders krijgen alle ouders (N=69) via de kinderen uit groep 2 een enquête (zie bijlage III). Deze enquête is voor dit onderzoek ontwikkeld, waarmee beoogd wordt de verwachtingen en attitudes van ouders ten aanzien van vervroegd Engels concreet te maken. Daarnaast wordt met deze enquête vastgesteld welke taal (of talen) het kind thuis spreekt en wat voor de ouders de belangrijkste motivaties zijn om voor vroegtijdig Engels te kiezen. De ouders wordt ook gevraagd naar hun ervaringen en de mogelijke effecten van het vroegtijdig Engels voor hun kind. Uit onderzoek van Dornyei (in Edelenbos, 2003) blijkt dat de motivatie om andere talen te leren groter is wanneer op jonge leeftijd begonnen wordt met het leren van een vreemde taal. De enquête bestaat uit zeven gesloten vragen waarbij ouders uit meerdere antwoorden kunnen kiezen, en een achtste vraag waarbij ouders eventueel opmerkingen kunnen plaatsen. De antwoordmogelijkheden op enkele vragen zijn gebaseerd op motivaties en verwachtingen van ouders en leerlingen ten aanzien van tweetalig onderwijs uit Coleman en Huibregtse (1994).

### **Vragenlijst voor de kinderen**

Ten slotte is om een beeld te krijgen van de attitudes ten opzichte van de Engels lessen van de kinderen in dit onderzoek aan ieder van hen gevraagd wat ze van de Engelse lessen vinden. De vragenlijst is opgenomen in bijlage IV. De vragen (N=7) hebben betrekking op de moeilijkheid en begrijpelijkheid van en het plezier in de Engelse lessen. De kinderen kunnen met “ja” (3 punten), “soms/een beetje” (2 punten) of “nee” (1 punt) antwoorden. Uiteindelijk kunnen de kinderen maximaal 21 punten scoren (7 vragen x 3 punten) en minimaal 7 punten (7 vragen x 1 punt). Wanneer de kinderen op elke vraag antwoorden met “soms/een beetje” wordt hieraan een neutrale attitude gekoppeld. Hoe hoger de score hoe positiever de attitude ten opzichte van het Engels is.

Deze resultaten zullen gebruikt worden om te kijken of er een relatie is tussen de attitude van de kinderen ten opzichte van de Engelse lessen en de behaalde resultaten op de Engelse toets.

### 3.5 Procedure en analyse

De procedure van het onderzoek wordt beschreven in paragraaf 3.5.1. Vervolgens komt in de paragraaf 3.5.2 een beschrijving van de analyses. Een schematisch overzicht van het onderzoeksontwerp is opgenomen in de bijlagen (zie bijlage V).

#### 3.5.1 Procedure

De benodigde informatie ter beantwoording van de eerste onderzoeksvraag en bijbehorende deelvragen die betrekking hebben op het verloop van de praktijk van het vervroegd Engels (beschrijving van de organisatie en het curriculum) en de ervaringen van het vervroegd Engels, is verzameld door middel van interviews. De interviews zijn afgenomen in de betreffende school. De vragenlijst voor de leerkracht is afgenomen bij zowel de native speaker als de coördinator. De vragenlijst voor de coördinator vervroegd/versterkt Engels is afgenomen bij de coördinator. Beide interviews zijn op geluidsband opgenomen. In totaal duurden de interviews 2,5 uur en vonden plaats in de laatste twee weken van mei.

In de tweede en laatste week van mei zijn in totaal zes lessen Engels bijgewoond en geregistreerd door middel van participerende observatie, time sampling en event sampling. De verzamelde gegevens van de observatie-instrumenten worden gebruikt om een deel van de eerste onderzoeksvraag en de tweede onderzoeksvraag te beantwoorden. De lessen van drie verschillende groepen zijn geobserveerd. De samenstelling, het lesprogramma, de aanpak en het niveau van deze groepen zijn gelijk. Elke les duurt ongeveer 30 minuten, dit kan variëren afhankelijk van de betrokkenheid van de kinderen. Voor de participerende observatie zijn de eerste twee lessen geobserveerd, in de eerste les werd alleen de native speaker geobserveerd, in de tweede les alleen de kinderen. De derde en vierde les zijn geobserveerd en geregistreerd door middel van time sampling en event sampling, waarbij de aandacht op de native speaker was gericht. De vijfde en zesde les zijn ook geobserveerd en geregistreerd door middel van time sampling en event sampling, maar nu was de aandacht op de kinderen gericht. Zowel voor time sampling als event sampling werd per keer ongeveer 15 minuten aangehouden, waarbij de eerste 15 minuten van de les het time sampling instrument gebruikt werd, en de laatste 15 minuten van de les het event sampling instrument.

Om een beeld te krijgen van de attitude van de kinderen ten opzichte van de Engelse lessen, zijn een zevental vragen gesteld. De vragen zijn door de onderzoeker aan het eind van de afname van de PIPS-test aan elk kind gesteld, dit duurde ongeveer twee minuten.

Om het niveau van de Nederlandse taalvaardigheid vast te stellen, is gebruik gemaakt van bestaande toetsen, de TAK-toets en de OBIS-test. Van de TAK-toets zijn de volgende twee deeltaken gebruikt: de passieve woordenschat (receptieve taak) en de definitietaak (productieve taak). De taken zijn bij alle kinderen afgenomen, per kind duurde dit ongeveer 15 minuten. De afname van de OBIS-test duurde ongeveer 15 minuten. De kinderen werden om beurten uit de klas gehaald. Er werd steeds getest op een rustig plaatsje in het schoolgebouw. Om de kinderen op hun gemak te stellen werd eerst even met hen gepraat, alvorens aan de test te beginnen. Er werd begonnen met de OBIS-test en direct daarna de passieve woordenschattaak en definitietaak. Samen duurden dat ongeveer 30 minuten.



Om te bepalen wat het niveau van de kinderen is wat betreft hun receptieve vaardigheden Engels is een bestaande test (PIPS) uit Engeland gebruikt. Het afnemen van de PIPS-test duurde per kind ongeveer 10 minuten. Tussen het afnemen van de OBIS-test en de PIPS-test zat ongeveer een week. Er is bewust gekozen voor de volgorde waarin de testen zijn afgenomen. De kinderen hebben eerst kunnen wennen aan het soort vragen, doordat ze eerst met de Nederlandse versie (OBIS-test) gewerkt hebben. Na een week werd de test nogmaals gemaakt, maar dit keer in het Engels. De kinderen wisten dat er van hen ongeveer hetzelfde verwacht zou worden (aanwijzen, nazeggen, tellen), hierdoor vormde de Engelse instructie geen belemmering. Daar er een week tussen het afnemen van de twee toetsen zat, werd de kans kleiner dat kinderen zich de verschillende items zouden herinneren van de Nederlandse test. Bij twee kinderen is het onderdeel woordenschat naderhand nogmaals afgenomen. Dit keer hield de onderzoeker de scores handmatig bij. Op deze manier werden alle items van het onderdeel woordenschat gevraagd, er trad geen afbreeknorm op. Dit werd gedaan om te kijken of bepaalde thema's van het onderdeel woordenschat (zoals speelkamer en landschap) beter beheerst werden, dan het eerste thema (keuken). De kinderen scoorden echter op de andere thema's niet beter vergeleken met het eerste thema. Het was niet nodig om alle kinderen handmatig te toetsen.

Alle kinderen uit de onderzoekspopulatie hebben deelgenomen aan het onderzoek. Begin mei hebben alle ouders van de kinderen uit groep 1/2 een brief ontvangen waarin om toestemming werd gevraagd om de kinderen te observeren. De ouders van kinderen die getest zouden worden, ontvingen een meer uitgebreide brief, waarin ook om toestemming werd gevraagd voor het toetsen. Deze brieven zijn te vinden in de bijlagen (zie bijlage VI). De dataverzameling heeft plaats gevonden in de maand mei van het schooljaar 2003-2004. Dat betreft dus zowel de afname van de vragenlijsten en enquêtes, het verzamelen van achtergrondgegevens en invulling van de observatie-instrumenten, als ook de afname van de OBIS-test, de PIPS-test en onderdelen van de TAK.

### 3.5.2 Analyse

De antwoorden van de vragenlijsten (diepte-interviews met coördinator en native speaker) op de geluidsband zijn niet letterlijk getranscribeerd, maar verwerkt door uit ieder interview de informatie te destilleren die relevant is voor het beantwoorden van de onderzoeksvragen. Op deze manier is een samenvatting gemaakt van de interviews. Deze werkwijze levert kwalitatieve informatie op.

De participerende observatie is geregistreerd door middel van een vijfpuntschaal, waaraan opmerkingen zijn toegevoegd. De scores zijn in een tabel weergegeven, de opmerkingen worden hierbij toegelicht. De gegevens van het time- en event sampling instrument zijn omgerekend naar percentages. De gegevens uit de observaties zijn zowel kwalitatief, als kwantitatief.

De kwantitatieve gegevens van de vragenlijst van de kinderen zijn in een gegevensbestand van SPSS verwerkt. Vraag 2 en 3 zijn in het gegevensbestand van SPSS omgepoold, zodat ook bij deze vragen een hogere score voor een meer positieve attitude staat. Vervolgens zijn met deze data de frequenties en percentages uitgerekend.

De kwantitatieve gegevens van de enquête van de ouders zijn in een gegevensbestand van SPSS verwerkt. Hiervan zijn frequenties en percentages berekend. Daarnaast is een correlatie berekend tussen het leuk vinden van de Engelse lessen en de moeilijkheidsgraad ervan (vraag 6).

De resultaten van de TAK-toets zijn beoordeeld volgens de in de handleiding gegeven normen (Verhoeven en Vermeer, 2001). Naast de normscores wordt er ook gewerkt met de ruwe scores, omdat hierdoor betere vergelijking van de kinderen onderling mogelijk is. Hierbij moet rekening worden gehouden met het feit dat kinderen die thuis (naast het Nederlands) een andere taal spreken een andere normering toegekend zouden krijgen volgens de handleiding van de TAK-toets. Er wordt met de ruwe scores van de OBIS- en PIPS-test gewerkt. Alle toetsresultaten zijn in een gegevensbestand van SPSS verwerkt.

Met betrekking tot de gegevens over de leeftijd, sekse en taalsituatie zijn frequentiegegevens berekend, om vergelijkingen tussen groepen leerlingen mogelijk te maken. Voor elke test zijn de gemiddelde scores, standaarddeviaties en minimum- en maximumscores berekend voor de hele groep en per onderscheiden groep. Vervolgens zijn er T-tests en variantie-analyses uitgevoerd en correlaties berekend om te toetsen of de gevonden verschillen tussen de onderscheiden groepen al dan niet significant waren en of er een samenhang tussen de resultaten was.

## HOOFDSTUK 4      Analyse van de resultaten

---

In dit hoofdstuk worden de onderzoeksresultaten beschreven. Allereerst wordt ingegaan op de vormgeving van het vervroegd Engels (§ 4.1). Daarna worden de ervaringen van de leerkrachten, kinderen en ouders beschreven (§ 4.2). In paragraaf 4.3 worden de resultaten van de toetsen besproken. Dit betreft de resultaten van de PIPS-test (§ 4.3.1), de resultaten van de onderdelen van de TAK-toets (§ 4.3.2) en de resultaten van de OBIS-test (§ 4.3.3). Als laatste wordt gekeken welke samenhang de verschillende factoren (sekse, taalsituatie, Nederlandse taalvaardigheid, cognitieve ontwikkeling en de attitude van de kinderen ten opzichte van de Engelse lessen) op de Engelse test hebben (§ 4.3.4). Daarnaast wordt getoetst welke van de genoemde factoren invloed hebben op de resultaten van de PIPS-test. De verschillende individuele uitslagen van de toetsen zijn te vinden in bijlage VII.

### 4.1      Vormgeving van het vroegtijdig Engels

Een deel van de vragenlijst heeft betrekking op de vormgeving van het vroegtijdig Engels. De vragen die betrekking hebben op de ervaringen van de leerkrachten zijn ondergebracht in paragraaf 4.2 *Ervaringen*. Eerst volgt nu een beschrijving van de organisatie van het vervroegd Engels en het curriculum waarin het wordt vormgegeven. Dan wordt de informatie die is opgedaan middels de participerende observatie en het time- en event sampling instrument beschreven, zodat er een beeld wordt geschetst van het onderwijs in de praktijk.

#### 4.1.1      Resultaten van de vragenlijsten

##### **Organisatie**

###### *Implementatie*

De school bestaat nu vier jaar. Vanaf het begin is er sprake geweest vanuit de gemeente Almere om een nieuw onderwijsconcept neer te zetten. Almere heeft meer pilots van onderwijsvernieuwingen, waaronder vervroegd en versterkt Engels. De coördinator werkt hier nu één jaar, waardoor ze geen rol heeft gespeeld bij de invoering van het vroegtijdig/versterkt Engels. Ze is de initiator van nieuwe ontwikkelingen, zoals het invoeren van het taalportfolio, het afnemen van het Anglia Examen en het uitzoeken van een nieuwe methode. In overleg met de native speaker worden deze beslissingen genomen.

Er blijken niet veel informatiebronnen beschikbaar te zijn voor het implementeren van vroegtijdig/versterkt Engels. Schoolbegeleidingsdiensten verlenen geen inhoudelijke steun voor het opzetten van vervroegd Engels. Oriëntatie bij en samenwerking met andere scholen in Nederland worden genoemd als belangrijke bron van informatie. Het Europees Platform begeleidt tweetalige scholen en brengt ieder jaar een boekje uit waarin alle adressen staan van scholen die vroegtijdig Engels aanbieden. Er wordt geparticipeerd in deze netwerken. Men heeft veel aan de ervaringen van elkaar. Het Europees Platform speelt hierin een centrale rol.

Onverwachte problemen hebben zich niet voorgedaan. In het begin waren de lesprogramma's een struikelblok. Dit blijft nog steeds een aandachtspunt, omdat het niveau van de kinderen elk jaar hoger wordt. Hierdoor moet men alert blijven op het taalniveau van de kinderen en het programma daarop bijstellen.

Een ander aandachtspunt is de Engelse taalvaardigheid van de leerkrachten. De groepsleerkracht moet een goede beheersing van het Engels hebben. Om dit probleem te ondervangen, wordt voor het tweede jaar interne scholing

gegeven aan de groepsleerkrachten. Tenslotte is tijd een aandachtspunt. De native speaker (of coördinator) geeft een half uur per week Engels en de groepsleerkracht herhaalt deze les in diezelfde week. Het blijkt echter in de praktijk dat de groepsleerkracht niet altijd toe komt aan het herhalen van de Engelse lessen. Daarnaast wordt nu bekeken of in plaats van het versterkt Engels in de hogere groepen de overstap kan worden gemaakt naar tweetalig onderwijs. Dat wil zeggen dat het Engels als instructietaal functioneert bij andere vakken, naast of in plaats van de Engelse lessen. Er wordt met name gekeken naar de creatieve vakken waarbij instructie in het Engels zal gaan plaatsvinden. Deze lessen zijn immers niet perse gebonden aan methodes. Andere vakgebieden worden ondersteund door Nederlandstalige methodes. De coördinator geeft aan dat het lastig is om Nederlandse methodes te combineren met de Engelse instructie en bovendien zal het Engels dan meer aandacht krijgen dan het betreffende vak.

### *Tijd*

In alle groepen blijft het aantal uren Engels dat per week gegeven wordt ongeveer gelijk. Ongeveer 75 minuten Engels per week bij groep 3 t/m 8, waarvan 30 minuten door de native speaker (of de coördinator). De rest wordt verzorgd door de groepsleerkracht. De kleuters krijgen ongeveer een uur per week Engels, waarvan ook 30 minuten door de native speaker (of de coördinator). De tijd die hiervoor staat, is in de groepen 3 t/m 8 mogelijk gemaakt doordat een van de gymlessen niet in de gymzaal plaats vindt. Deze gymles wordt als een spelles op het schoolplein gegeven. Hierdoor wordt tijd bespaard, omdat er niet omgekleed en gedoucht hoeft te worden. Bij de kleuters vinden twee kringactiviteiten in het Engels plaats. De keuze 60/75 minuten Engelse les is gemaakt op basis van verplichtingen en mogelijkheden binnen het rooster.

### *Groepen*

De groepen variëren van 20 tot 31 kinderen. Alle kinderen op school volgen hetzelfde programma. Het is mogelijk dat sommige kinderen een aantal lessen missen wanneer zij door de interne begeleider uit de klas worden gehaald. Kinderen die thuis een andere taalachtergrond hebben dan het Nederlands worden op bepaalde momenten uit de klas gehaald voor extra Nederlandse taaltrainingen, verzorgd door de onderwijsassistent. Deze trainingen vallen wel eens toevallig samen met de Engelse lessen. Er bestaat geen toelatingsprocedure voor de kinderen wanneer zij op school worden aangemeld.

### *Leerkracht*

Het liefst werkt de school met een native speaker die de Engelse lessen verzorgt. Volgend schooljaar worden meer uren van de coördinator overgenomen door de native speaker. Aan de groepsleerkrachten worden geen specifieke taaleisen gesteld. Bij de sollicitatieprocedure wordt wel gevraagd of ze welwillend staan tegenover de Engelse taal en hoe zij hun eigen Engelse taalvaardigheid inschatten. Wanneer in de toekomst tweetalig onderwijs wordt gegeven in plaats van versterkt Engels, zullen er meer eisen aan de leerkrachten gesteld gaan worden.

### *Werkvorm*

De werkvorm die toegepast wordt tijdens de Engelse lessen is klassikaal. Voor deze werkvorm is gekozen omdat er slechts een half uur per week door de native speaker/coördinator les wordt gegeven. Op deze manier worden

de meeste kinderen betrokken bij de les. Daarnaast is het belangrijk dat de kinderen de leerkracht zoveel mogelijk Engels horen praten. Een klassikale werkvorm is daar het meest geschikt voor. Tijdens de Nederlandse lessen worden daarentegen ook andere werkvormen toegepast, zoals individuele lesjes of groepswork.

Er zijn geen afspraken gemaakt over het gebruik van Nederlands/Engels tijdens de Engelse lessen. De native speaker probeert zoveel mogelijk Engels te praten. Ze moet echter regelmatig overschakelen op het Nederlands omdat ze merkt dat ze anders niet de aandacht van de kinderen krijgt. De kinderen worden gestimuleerd om Engels te spreken, maar ze mogen ook in het Nederlands antwoorden en vragen stellen.

## Curriculum

### *Doelstellingen*

De algemene doelstelling van het Engels op deze school is de kinderen zo vroeg mogelijk met een tweede (en soms een derde) taal in aanraking laten komen. Er is voor het Engels gekozen, omdat het de meest gebruikte taal in Europa is.

### *Inhoud*

De onderwerpen die in de Engelse les naar voren komen, sluiten aan bij de thema's die in de groep behandeld worden. In groep 1 t/m 4 is het Engels vooral gericht op mondelinge communicatie. Vanaf groep 4 komt langzamerhand het schrijven en lezen aan bod.

De kleuterlokalen hebben geen veranderingen ondergaan toen voor vroegtijdig Engels gekozen werd. De groepsleerkracht vult soms een hoek aan met Engelse begrippen, afhankelijk van het thema dat behandeld is. In andere groepen hangt wel eens iets aan de muur dat door de kinderen gemaakt is.

### *Output van de kinderen*

De native speaker probeert de kinderen te stimuleren om Engels te gebruiken door spelletjes aan te bieden en door het zingen van liedjes. Tijdens het zingen van liedjes worden veel gebaren gebruikt. Deze gebaren doen de kinderen automatisch na. In de onderbouw wordt van de kinderen nog niet verwacht dat ze zinnen kunnen maken, het gebruiken van losse woordjes vindt de native speaker belangrijker.

Uitingen van kinderen worden door de native speaker herhaald, uitgebreid en soms gecorrigeerd. De kinderen leren het Engels op deze manier op een vergelijkbare wijze als hoe een kind een eerste taal verwerft. De Engelse taal heeft vooral een communicatieve functie. Voor sommige kinderen zijn gebaren al genoeg, anderen geven reacties in het Nederlands en sommigen proberen het direct in het Engels. De kinderen moeten niet verkrampen omdat ze niet weten hoe of wat ze moeten zeggen. Het is vooral belangrijk dat de kinderen het Engels leuk vinden. De native speaker legt niet de nadruk op fouten die de kinderen maken. Er wordt veel herhaald, zodat de kinderen de correcte uitspraak nog eens goed horen. Herhaling speelt een belangrijke rol. Er worden wel eens momenten ingebouwd, waarbij het accent ligt op de juiste uitspraak, zoals de /th/ klank. Dit wordt dan op een speelse manier aangeboden. Wanneer een Engels woord veel op het Nederlands lijkt, spreken de kinderen het vaak niet goed uit in het Engels. Dan probeert de native speaker wel de nadruk te leggen op de verschillen in uitspraak, zoals bij neus/nose en beer/bear.

Er wordt geen expliciete aandacht gegeven aan aspecten over taal. De grammatica leren de jongste kinderen vooral door het veel te horen. Hooguit worden bepaalde aspecten meer benadrukt. De meervoudsvorm komt

bijvoorbeeld aan bod wanneer een aantal voorwerpen in de kring gebruikt worden. De nadruk wordt dan gelegd op de meervouds –s (one bear and two bear-s), zonder verdere grammaticale uitleg.

#### *Leermiddelen/materiaal*

Voor de Engelse lessen in de onderbouw is “Play wait to English” aangeschaft. Deze methode is bestemd voor kinderen die Engels als tweede taal krijgen. Er worden alleen bepaalde elementen uitgehaald, omdat de methode gericht is op kinderen die kunnen lezen en schrijven. De reden waarom voor deze methode gekozen is, zijn vooral de spelletjes en liedjes die erin voorkomen. Het zelf bedenken van thema’s is niet het probleem, maar om die thema’s te ondersteunen zijn spelletjes en liedjes nodig.

Lesplannen voor groep 1 t/m 4 en beeldmateriaal worden momenteel zelf gemaakt. Er worden veel materialen van thuis meegenomen om concrete voorwerpen te kunnen laten zien bij de thema’s, zoals een koffer met inhoud die aansluit bij het thema “op vakantie gaan”. Daarnaast worden er plaatjes uit de Nederlandse methode “Schatkist” gebruikt. Een voordeel hiervan is dat het goed aansluit bij de lessen die in het Nederlands gegeven worden. In de klas zelf is geen Engelstalig materiaal aanwezig. Het materiaal blijft wel tijdelijk beschikbaar voor eigen gebruik in de klas, zodat de groepsleerkracht de les kan herhalen.

De native speaker geeft aan dat ze graag een handpop zou willen aanschaffen. De handpop keert dan in ieder thema en verhaal terug. Grotere afbeeldingen, grotere platen met beeldmateriaal, videobanden en Cd’s of Engelstalige prentenboeken zou men ook graag nog willen aanschaffen.

#### *Toetsen*

De taalontwikkeling op het gebied van het Engels wordt niet bijgehouden of geregistreerd. De kinderen worden niet getoetst op hun Engelse taalvaardigheid. Er vindt geen terugkoppeling naar ouders plaats wat betreft de vorderingen op het gebied van Engels. Alleen op initiatief van de ouders komt bij een oudergesprek het Engels ter sprake.

#### **4.1.2 Resultaten van de observaties**

De stellingen die betrekking hebben op de native speaker en de kinderen, die geregistreerd zijn tijdens de participerende observatie worden weergegeven in een tabel. De verschillende onderdelen die betrekking hebben op de native speaker zijn input en de sfeer in de groep (tabel 4.1). De onderdelen die bij de kinderen geobserveerd zijn, betreffen output, het niveau van het Engels (receptief en productief) en de sfeer in de groep (tabel 4.2). Een korte toelichting van ieder onderdeel volgt na de tabel. Daarna worden alle resultaten van het time sampling en event sampling instrument beschreven.

*Resultaten van de participerende observaties*

**Tabel 4.1** Participerende observatie van de input van de native speaker en de sfeer in de groep.

<i>Input</i>	1	2	3	4	5
De leerkracht let op de spreesnelheid				X	
De leerkracht gebruikt herhalingen					X
De leerkracht motiveert de leerlingen Engels te spreken			X		
De leerkracht heeft aandacht voor de vorm van de taal	X				
De leerkracht let op extra nadruk van belangrijke woorden in de zin					X
De leerkracht gebruikt eenvoudige woorden					X
De leerkracht gebruikt eenvoudige zinnen					X
De leerkracht vertelt van tevoren wat zij gaat doen, wat er gaat gebeuren		X			
De leerkracht kiest concrete onderwerpen					X
De input is begrijpelijk voor de leerlingen				X	
<i>Sfeer</i>	1	2	3	4	5
De leerkracht prijst gewenst gedrag					X
De leerkracht is enthousiast					X
De leerkracht maakt grapjes tussendoor			X		

*Input*

De input van de native speaker is begrijpelijk voor de kinderen. Ze gebruikt veel herhalingen, en ze benadrukt belangrijke woorden in een zin. De native speaker gebruikt eenvoudige woorden en zinnen. Ze spreekt alleen in de tegenwoordige tijd, over het hier en nu. Ze maakt veel gebruik van de –ing vorm. Haar uitingen worden ondersteund door gebaren. Daarnaast wordt er veel teruggeschakeld op het Nederlands. De onderwerpen zijn concreet en worden ondersteund door visueel materiaal. De onderwerpen zijn bekend voor de kinderen zoals verjaardag, (huis)dieren, lichaamsdelen, familie, kleuren etc. De kinderen worden enkel gestimuleerd om Engelse woorden te benoemen. Ze worden niet gestimuleerd om zelf Engelse zinnen te vormen.

*Sfeer in de groep*

De native speaker is enthousiast. Ze zoekt oogcontact, kijkt rond en stelt gerichte vragen door de kinderen bij de naam te noemen. Ze probeert zoveel mogelijk kinderen te betrekken bij de les. De native speaker geeft veel complimentjes aan de kinderen.

**Tabel 4.2** Participerende observatie van de output van de leerlingen, het niveau van het Engels (receptief en productief) en de sfeer in de groep.

<i>Output</i>	1	2	3	4	5
De output is begrijpelijk voor de leerlingen				X	
De output is begrijpelijk voor de leerkracht					X
De output is grammaticaal correct			N.V.T.		
<i>Niveau Engels receptief</i>	1	2	3	4	5
De leerlingen zijn geheel (of bijna geheel) aanspreekbaar in het Engels			X		
De leerlingen kunnen concrete voorwerpen in de klas aanwijzen					X
De leerlingen kunnen bij een woord een bepaalde handeling uitvoeren					X
De leerlingen kunnen bij een zin een bepaalde handeling uitvoeren					X
De leerlingen kunnen iets nadoen van wat er in een verhaal voorkomt			X		
<i>Niveau Engels productief</i>	1	2	3	4	5
De leerlingen kunnen een reactie geven op iets dat door de leerkracht of een leerling verteld/gevraagd wordt			X		
De leerlingen kunnen concrete voorwerpen in de klas benoemen			X		
De leerlingen kunnen een handeling verwoorden		X			
De leerlingen kunnen een handeling in een korte zin verwoorden		X			
De leerlingen kunnen een verhaal navertellen		X			
<i>Sfeer in de groep</i>	1	2	3	4	5
De leerlingen zijn enthousiast				X	
De leerlingen helpen elkaar				X	
De leerlingen stellen vragen aan elkaar		X			
De leerlingen stellen vragen aan de leerkracht		X			
De leerlingen luisteren naar elkaar				X	
De leerlingen luisteren naar de leerkracht				X	

### *Output*

De kinderen reageren of in het Nederlands, of met losse woorden in het Engels. Hierdoor is de output begrijpelijk voor de native speaker en voor de meeste kinderen. Over de grammatica kan geen uitspraak worden gedaan, omdat het steeds alleen losse woorden betreft, de kinderen maken geen zinnen.

### *Niveau Engels receptief*

De kinderen begrijpen veel van wat de native speaker in het Engels zegt, mede door de vele vertalingen die de native speaker geeft. Wanneer de native speaker iets in het Engels vraagt begrijpt vaak een aantal kinderen direct wat de native speaker bedoelt. De native speaker werkt veel met plaatjes. Wanneer de native speaker in het Engels vraagt of iemand een bepaald dier (“*a dog*”) kan pakken of aanwijzen, gaan er meestal een hoop vingers de lucht in. Ook wanneer de kinderen een bepaalde handeling moeten uitvoeren (een handeling die elke les wel een keer terug komt zoals “*sit on your chair*” en “*please, will you close the door*”), begrijpen de meeste kinderen wat ze moeten doen. De anderen volgen dan later. Wanneer de kinderen een verhaal na moeten vertellen (bijvoorbeeld naar aanleiding van een prentenboek), kunnen slechts enkele kinderen dit in het Nederlands.

### *Niveau Engels productief*

Het productieve niveau van het Engels is een stuk lager dan het receptieve niveau. De kinderen kunnen alleen één woord zeggen waarnaar de native speaker vraagt of wijst. Niet alle kinderen kunnen dit en vaak wordt er in het Nederlands geantwoord. De kinderen kunnen zelf geen Engelse zinnen maken. De zinnen die de kinderen produceren zijn zinnen uit de liedjes die ze hebben geleerd. Ze kunnen zelf nog geen zinnen construeren, maar de meesten kunnen een aantal liedjes wel zelfstandig zingen. Tijdens de Engelse lessen wordt er veel gezongen. Deze Engelse liedjes verhogen de productie van het Engels door de kinderen, waardoor er relatief veel Engels wordt gesproken door de kinderen.

### *Sfeer in de groep*

De meeste kinderen zijn enthousiast. Het moment waarop de Engelse lessen gegeven worden, heeft hier wel invloed op. In een aantal klassen is de Engelse les vlak voor de pauze. Vaak hebben de kinderen dan honger, waardoor ze wat onrustiger zijn. De leerlingen helpen elkaar. Het gebeurde meerdere keren dat een kind spontaan in het Nederlands iets ging uitleggen aan een kind dat het niet begreep. Meestal ging het dan om kinderen uit groep 2, die kinderen uit groep 1 hielpen (“*Jij bent vijf jaar, dus je moet opstaan!*”). De kinderen stellen geen vragen aan elkaar. Soms vragen ze wel iets aan de leerkracht, maar dat is altijd in het Nederlands. De meeste kinderen luisteren goed naar zowel de leerkracht als naar elkaar. Slechts enkele kinderen doen helemaal niet mee.

## **4.2 Resultaten van het time- en event sampling instrument**

In de volgende tabellen worden eerst de resultaten van het time sampling instrument gepresenteerd. Vervolgens worden de resultaten van het event sampling instrument weergegeven. Hierbij gaat het om de observaties die bij zowel de native speaker als bij de kinderen gemaakt zijn. De verschillende onderdelen van het observatie-instrument worden apart in een tabel weergegeven. Niet alle onderdelen die bij de native speaker geobserveerd zijn, komen overeen met de onderdelen die bij de kinderen geobserveerd zijn. Daar waar de onderdelen



overeenkomen zijn zowel de resultaten van de native speaker (NS) als van de kinderen (KN) weergegeven. In de tabellen zijn de resultaten per geobserveerde les (obs) weergegeven, en van die twee observaties het totaal.

**Tabel 4.3 Time sampling van de werkvorm (tussen haakjes het percentage).**

Werkvorm	Obs 1 NS	Obs 1 KN	Obs 2 NS	Obs 2 KN	Totaal NS	Totaal KN
Klassikaal	45 (100%)	45 (100%)	45 (100%)	45 (100%)	45 (100%)	45 (100%)
Groepswerk	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
Individueel	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)

De meest gebruikte werkvorm die wordt toegepast is klassikaal. In alle lessen die geobserveerd werden, kwam geen andere werkvorm voor.

**Tabel 4.4 Time sampling van het materiaal dat de native speaker gebruikt (tussen haakjes het percentage).**

Materiaal	Obs 1	Obs 2	Totaal
Audio	8 (18%)	6 (13%)	14 (15%)
Visueel	13 (29%)	10 (22%)	23 (26%)
Geen	24 (53%)	29 (65%)	53 (59%)

Tijdens de lessen worden verschillende soorten materiaal gebruikt. Er wordt gewerkt met Cd's waarop liedjes te horen zijn, maar ook bijvoorbeeld geluiden van dieren gevolgd door de naam van het dier. Een kwart van de tijd wordt visueel materiaal gebruikt. Dit zijn bijvoorbeeld plaatjes waarop dieren staan afgebeeld die aangeleerd worden of een prentenboek. In meer dan helft van de tijd wordt geen gebruik gemaakt van ondersteunend materiaal. Hierbij moet opgemerkt worden dat gebaren en non-verbale communicatie niet is meegerekend. Deze worden echter veelvuldig gebruikt om de nieuw te leren woorden te ondersteunen, zoals het nadoen van een dier.

**Tabel 4.5 Time sampling van de soort activiteit van de native speaker en de kinderen (tussen haakjes het percentage).**

Activiteit	Obs 1 NS	Obs 1 KN	Obs 2 NS	Obs 2 KN	Totaal NS	Totaal KN
Spreken	25 (56%)	5 (11%)	33 (73%)	10 (22%)	58 (65%)	15 (17%)
Voorlezen	5 (11%)	-	8 (18%)	-	13 (14%)	-
Zingen	11 (24%)	7 (16%)	4 (9%)	3 (7%)	15 (17%)	10 (11%)
Luisteren	4 (9%)	33 (73%)	0 (0%)	32 (71)	4 (4%)	65 (72%)

Tijdens de Engelse lessen is de native speaker 95 procent van de tijd aan het woord, waarvan de native speaker het grootste gedeelte aan het spreken is. De rest van de tijd leest ze voor (14%) of wordt er gezongen (17%). Tijdens het zingen, zingt de native speaker samen met de kinderen. Slechts vier procent van de tijd is de native speaker aan het luisteren. Er wordt dan een vraag gesteld door een van de kinderen, of de native speaker luistert naar een antwoord van de kinderen. De kinderen zijn het grootste deel van de tijd aan het luisteren naar de native speaker. Een derde van de tijd dat de kinderen aan het woord zijn, zijn ze aan het zingen.

**Tabel 4.6 Time sampling van de taal die de native speaker en de kinderen gebruiken (tussen haakjes het percentage).**

Taal	Obs 1 NS	Obs 1 KN	Obs 2 NS	Obs 2 KN	Totaal NS	Totaal KN
Nederlands	9 (20%)	5 (42%)	6 (13%)	5 (38%)	15 (17%)	10 (40%)
Engels	29 (64%)	6 (50%)	34 (76%)	8 (62%)	63 (70%)	14 (56%)
Codewisseling N-E	3 (7%)	1 (8%)	1 (2%)	0 (0%)	4 (4%)	1 (4%)
Codewisseling E-N	4 (9%)	0 (0%)	4 (9%)	0 (0%)	8 (9%)	0 (0%)

De native speaker gebruikt tijdens de lessen het meest Engels. Wanneer de native speaker Engels spreekt, zijn alleen lange sequenties van Engelse zinnen geregistreerd bij het gebruik van Engels. Er wordt vaak eerst iets in het Engels gezegd, daarna wordt het herhaald in het Nederlands of vice versa. Deze wisseling is niet geregistreerd als codewisseling, omdat dit zeer frequent plaats vindt. Wanneer in een Engelse zin een Nederlands

woord opduikt, of tussen een reeks Engelse zinnen een Nederlandse zin, alleen dan zijn deze uitingen geregistreerd als codewisseling. Dit geldt ook voor het Nederlands. Codewisseling van het Nederlands naar het Engels, komt iets minder vaak voor dan codewisseling van het Engels naar het Nederlands. Meestal gaat het dan enkel om een equivalent Nederlands woord. Codewisseling vindt vooral plaats wanneer nieuwe begrippen of belangrijke inhoudswoorden aangeboden worden. In de tijd dat de kinderen aan het woord zijn, gebruiken zij net iets meer Engels dan Nederlands. Dit komt omdat er veel Engelse liedjes worden gezongen tijdens de les. Wanneer de kinderen op een vraag van de native speaker antwoorden, doen zij dat vaak in het Nederlands. De kinderen wisselen nauwelijks van taal. Dat komt omdat de kinderen in het Engels slechts met één woord antwoorden, ze maken zelf nog geen zinnen. Eén keer komt het voor dat een kind in een Nederlandse uiting een Engels woord plaatst (“*dat is een mouse*”).

**Tabel 4.7** Time sampling van de lengte van beurten van de kinderen (tussen haakjes het percentage).

Lengte van beurten	Obs 1	Obs 2	Totaal
Minimaal	6 (43%)	10 (77%)	16 (64%)
Phrase	2 (14%)	0 (0%)	2 (8%)
Clause	6 (43%)	3 (23%)	9 (36%)
Sustained	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)

De beurten van de kinderen zijn kort. De meeste antwoorden van de kinderen bestaan uit slechts één (of twee) woord(en), dit geldt voor zowel het Nederlands als voor het Engels. De soort vragen die de native speaker stelt (“*what is a dog?*”, “*who has a pet?*”), lokt dit vaak uit (zie ook tabel 4.10 voor de vragen van de native speaker). In slechts twee gevallen kwam het voor dat de kinderen met een gedeelte van een zin antwoorden. Beide keren betreft een Nederlands antwoord. De kinderen maken in 37 procent van de beurten zinnen, zowel in het Engels als in het Nederlands. De kinderen produceren alleen Engelse zinnen, wanneer zij aan het zingen zijn. Ze geven op een vraag geen Engelse zin als reactie.

**Tabel 4.8** Time sampling van het onderwijsgedrag van de native speaker (tussen haakjes het percentage).

Onderwijsgedrag	Obs 1	Obs 2	Totaal
Aandacht vragen	11 (24%)	8 (18%)	19 (21%)
Instructie	15 (33%)	20 (44%)	35 (39%)
Reguleren	3 (7%)	6 (13%)	9 (10%)
Specificeren	7 (16%)	4 (9%)	11 (12%)
Controleren	4 (9%)	1 (2%)	5 (5%)
Corrigeren	1 (2%)	1 (2%)	2 (2%)
Belonen	4 (9%)	6 (13%)	10 (11%)
Samenvatten	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)

Het onderwijsgedrag van de native speaker bestaat voor het grootste gedeelte uit het geven van instructie. Daarna gaat de meeste tijd uit naar het vragen van aandacht. Dit gebeurt zowel in het Engels als in het Nederlands. Specificeren van het onderwerp waarover gesproken wordt, gebeurt in 12 procent van de tijd. De native speaker is minder vaak bezig met het reguleren van bepaalde zaken, zoals bepalen wie er een beurt krijgt. Nog minder vaak controleert de native speaker of de kinderen het begrepen hebben. De native speaker corrigeert de kinderen nauwelijks (2%). Geen enkele keer wordt hetgeen er verteld is, samengevat. Ze belooft de kinderen in alle gevallen (11%) in het Engels (“*well done*”).

**Tabel 4.9** Time sampling van de taakgerichtheid van de kinderen (tussen haakjes het percentage).

<i>Participatie</i>	<i>Obs 1</i>	<i>Obs 2</i>	<i>Totaal</i>
Helemaal niet taakgericht (>80%)	0 (0%)	3 (7%)	3 (1%)
Enigszins niet taakgericht (60-80%)	3 (7%)	1 (2%)	4 (4%)
Taakgericht (50%)	16 (36%)	13 (29%)	32 (35%)
Enigszins taakgericht (60-80%)	20 (44%)	24 (53%)	44 (49%)
Helemaal taakgericht (>80%)	5 (11%)	1 (2%)	6 (7%)
Geen taak	1 (2%)	3 (7%)	4 (4%)

De kinderen zijn bijna de helft van de tijd enigszins taakgericht (49%). Dat wil zeggen dat meer dan 80 procent van de kinderen taakgericht bezig is. Ongeveer een derde deel van de tijd is de helft van de kinderen taakgericht bezig (35%). Slechts een klein deel van de tijd zijn de kinderen helemaal niet (1%), of enigszins niet (4%) taakgericht bezig.

De resultaten van het event sampling instrument worden gepresenteerd in de volgende tabellen. De verschillende onderdelen van het event sampling instrument worden apart in een tabel weergegeven.

**Tabel 4.10** Event sampling van het stellen van vragen door de native speaker (tussen haakjes het percentage).

<i>Vragen</i>	<i>Obs 1</i>	<i>Obs 2</i>	<i>Totaal</i>
Ja/nee vragen	9 (24%)	4 (14%)	13 (20%)
Non-verbale reacties vragen	13 (35%)	12 (41%)	25 (38%)
Eén-woord vragen	7 (19%)	1 (4%)	8 (12%)
Wh-vragen	8 (22%)	12 (41%)	20 (30%)

Vragen waarbij een non-verbale reactie gevraagd wordt, worden het meest gesteld (38%). Een kind wordt dan bijvoorbeeld gevraagd een kaart van de tafel te pakken waarop het betreffende begrip staat afgebeeld. De wh-vragen vormen vervolgens de grootste groep. Hierbij gaat het om vragen als “*what sound does a dog make?*” en “*what is toys?*”. Eén-woord vragen worden het minst gesteld. Het is moeilijk een onderscheid te maken tussen de wh-vragen en de één-woord vragen. Vragen als “*wie weet het Engelse woord voor hond?*” en “*is that right?*” zijn tot de één-woord vragen gerekend.

**Tabel 4.11** Event sampling van de feedback/correcties die de native speaker geeft (tussen haakjes het percentage).

<i>Feedback/corrigeren</i>	<i>Obs 1</i>	<i>Obs 2</i>	<i>Totaal</i>
Echoën	2 (8%)	0 (0%)	2 (4%)
Voordoën	2 (8%)	0 (0%)	2 (4%)
Spiegelen	5 (19%)	2 (11%)	7 (16%)
Uitbreiden	4 (15%)	2 (11%)	6 (13%)
Uitnodigen	2 (8%)	5 (26%)	7 (16%)
Expliciet verbeteren	5 (19%)	0 (0%)	5 (11%)
Minimale respons	0 (0%)	1 (5%)	1 (2%)
Expliciet pos. feedback	4 (15%)	6 (31%)	10 (23%)
Expliciet neg. feedback	2 (8%)	3 (16%)	5 (11%)

Van alle reacties op een uiting van een kind is positieve feedback het meest gesignaleerd (23%). Dit zijn korte Engelse reacties als “*well done*” en “*very good*”. De native speaker nodigt de kinderen uit tot productie van Engels door gericht een vraag te stellen, waarbij de naam van het kind wordt genoemd. Ook worden de kinderen regelmatig uitgenodigd om mee te zingen met liedjes en om mee te tellen. De native speaker vraagt de kinderen ook wel eens een woord te herhalen. Uitnodigen is even vaak geregistreerd als het spiegelen van een uiting (16%). Meestal gaat het bij spiegelen om een enkel woord. Een kind zegt een woord in het Nederlands en de native speaker vertaalt dit direct naar het Engels. Iets minder vaak breidt de native speaker een uiting van een kind uit (13%). In veel gevallen gaat het dan om een beschrijving van het genoemde begrip. De native speaker

verbetert in een aantal gevallen expliciet de uiting van kinderen (11%). De meeste fouten die kinderen maken, zijn verkeerde labels voor een concept. Ook geven de kinderen vaak een Nederlands antwoord, terwijl de native speaker om het Engelse woord gevraagd had. Slechts een enkele keer verbetert de native speaker de kinderen op hun uitspraak (“*niet mouse maar mouth!*”). Expliciet negatieve feedback wordt in 11 procent van de tijd gesignaleerd. Deze negatieve feedback is in alle gevallen gericht op kinderen die voor hun beurt roepen. De native speaker vraagt dan bijvoorbeeld gericht aan een kind het Engelse woord voor “*eend*”. Als een ander kind het dan snel roept, is de reactie van de native speaker negatief (“*Nee, sst!*”). Voordoen, echoën en minimale respons worden het minst gesignaleerd. De native speaker herhaalt vooral haar eigen uitingen, niet die van de kinderen.

**Tabel 4.12** Event sampling van het taalgebruik en codewisseling van de native speaker (tussen haakjes het percentage).

Taal/codewisseling	Obs 1	Obs 2	Totaal
Eng. groep/klassikaal	35 (39%)	35 (47%)	70 (43%)
Eng. individueel vraag	11 (12%)	6 (8%)	17 (10%)
Eng. individueel antwoord	14 (16%)	4 (6%)	18 (11%)
Ned. groep/klassikaal	6 (7%)	7 (10%)	13 (8%)
Ned. individueel vraag	5 (6%)	1 (1%)	6 (4%)
Ned. individueel antwoord	2 (2%)	3 (4%)	5 (3%)
Codewisseling N-E	6 (7%)	8 (11%)	14 (9%)
Codewisseling E-N	10 (11%)	10 (13%)	20 (12%)

Tijdens de Engelse lessen worden de kinderen als groep bijna de helft van de tijd in het Engels aangesproken (43%). Wanneer de native speaker een vraag stelt aan een kind vindt dit vaker plaats in het Engels (10%) dan in het Nederlands (4%). Ook als een kind een vraag stelt, antwoordt de native speaker vaker in het Engels. Codewisseling van het Engels naar het Nederlands komt meer voor (12%) dan codewisseling van het Nederlands naar het Engels (9%).

**Tabel 4.13** Event sampling van de communicatiestrategie die de native speaker toepast (tussen haakjes het percentage).

Communicatiestrategie	Obs 1	Obs 2	Totaal
Visuele hulpmiddelen	12 (24%)	10 (19%)	22 (22%)
Uitleggen	10 (20%)	10 (19%)	20 (20%)
Omschrijven	2 (4%)	3 (6%)	5 (5%)
Uitbeelden	10 (20%)	14 (27%)	24 (24%)
Demonstreren	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
Verhelderen	3 (6%)	1 (2%)	4 (4%)
Vermijden/niet ingaan op	4 (8%)	0 (0%)	4 (4%)
Parafrazeren	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
Begripscontrole	0 (0%)	2 (4%)	0 (0%)
Synoniemen	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
Non-verbale communicatie	9 (18%)	12 (23%)	21 (21%)

De native speaker past vier soorten communicatiestrategieën elke ongeveer een kwart van de tijd toe. Dit zijn het hanteren van visuele hulpmiddelen, uitleggen, uitbeelden of via non-verbale communicatie iets duidelijk maken. Bij non-verbale communicatie maakt de native speaker gebaren, zonder daarbij te praten. Wanneer de native speaker iets uitbeeldt, vertelt ze daarbij wat ze aan het uitbeelden is. Veel minder vaak komt het voor dat de native speaker een omschrijving geeft (5%). Wanneer ze dit doet, is het vaak een omschrijving die past bij een bepaald gebaar, dat ze tegelijkertijd aan het uitbeelden is (“*The dog has a little tail, he is wiggling his little tail*”). Verhelderen en vermijden vinden in slechts vier procent van de tijd plaats. Andere communicatiestrategieën worden niet toegepast.

### 4.3 Ervaringen met vroegtijdig Engels

De vragen van de vragenlijst die betrekking hebben op de ervaringen van leerkrachten, ouders en kinderen zijn gesteld aan de native speaker en de coördinator. Eerst worden de ervaringen van de coördinator vervroegd/versterkt Engels en de leerkrachten besproken (§ 4.3.1). Er werd hen niet alleen naar hun eigen ervaringen gevraagd, maar ook hoe de kinderen en ouders het Engels onderwijs volgens hen ervaren. Vervolgens worden de attitudes van de kinderen ten opzichte van de Engelse lessen weergegeven onder de ervaringen van kinderen (§ 4.3.2). De informatie die de enquête voor de ouders heeft opgeleverd wordt ten slotte gepresenteerd onder de ervaringen van ouders (§ 4.3.3).

#### 4.3.1 Coördinator vervroegd/versterkt Engels en docent Engels

##### *Coördinator vervroegd/versterkt Engels*

De coördinator is verrast over het niveau dat de kinderen bereiken op het gebied van Engels. De kinderen uit groep 8 hebben pas drie jaar Engels gehad, maar scoren hoog op het Anglia Examen. De kinderen uit groep 8 kunnen heel veel begrijpen, durven zich mondeling te uiten en hebben een behoorlijke woordenschat. Ondanks dat de grammatica veelal spelenderwijs ter sprake komt, hebben de kinderen heel wat grammatica opgepikt. De kinderen hebben een gevoel voor het Engels ontwikkeld, daarom is het belangrijk dat er vooral Engels wordt gesproken tijdens de Engelse lessen. De kleuters krijgen ook veel Engelse instructie tijdens de Engelse lessen. De coördinator geeft aan dat de kinderen hiervan nog niet alles zullen begrijpen, maar ook bij hen gaat het erom dat ze zoveel mogelijk Engels ontvangen waardoor ze een gevoel voor het Engels ontwikkelen.

De coördinator geeft aan dat ouders bij de intake geen duidelijke verwachtingen hebben van het vroegtijdig en versterkt Engels. De ouders staan wel positief tegenover het vervroegd Engels, maar ze weten niet wat de resultaten daarvan zullen zijn. Wanneer het taalportfolio ingevoerd gaat worden, zullen de kinderen zich meer bewust zijn van hun Engelse vaardigheden. Nu zijn ze daar niet bewust mee bezig, aldus de coördinator. Zowel de kinderen van groep 8 als ouders en leerkrachten zijn aangenaam verrast met de scores op het Anglia Examen. De coördinator verwacht dat volgend jaar nog meer kinderen de hoogste score zullen halen.

##### *Docent Engels*

De native speaker vindt het vroegtijdig Engels zoals dat op deze school wordt vormgegeven goed werken. Het verbaast haar hoeveel de kinderen al weten. Het vervroegd Engels zal volgens haar vooral goed zijn voor de overgang naar het voortgezet onderwijs. Deze kinderen zullen op het voortgezet onderwijs zeker een voorsprong hebben. Wanneer het Engels op een andere manier aangeboden zou worden (zoals tweetalig onderwijs), zou het Nederlands daar volgens de native speaker onder kunnen gaan lijden, vooral voor de kinderen die al van huis uit een andere taal dan het Nederlands spreken.

Een leerkracht die les geeft op scholen waarbij Engels naast het Nederlands aangeboden wordt, moet beide talen machtig zijn. Het is belangrijk dat de leerkracht spontaan veel kan vertellen en goed kan vertalen. In de kleuterklassen is het minder belangrijk dat de native speaker Nederlands kan spreken. Met name in de bovenbouw is het belangrijk dat de leerkracht Engelse instructie naar het Nederlands kan vertalen. Wanneer de Engelse docent geen Nederlands kan spreken, is een goede samenwerking met de groepsleerkracht noodzakelijk.

*Leerlingen*

De kinderen spreken volgens de native speaker veel Nederlands tijdens de Engelse lessen. Het komt echter ook wel eens voor dat de kinderen tijdens de Nederlandse lessen dingen in het Engels zeggen tegen de leerkrachten. Het is belangrijk dat de kinderen zich op hun gemak voelen en volgens de native speaker voelen de kinderen zich meer op hun gemak bij hun eigen taal. Bepaalde typische uitspraken van de native speaker (“*sit on your bottom*”) worden door de kinderen tegen andere kinderen herhaald. Dit zijn wel vaak de kinderen die in groep 2 zitten. Wanneer kinderen in het Nederlands antwoord geven, vraagt de leerkracht aan andere kinderen wie het Engelse woord weet, of ze geeft zelf de Engelse vertaling. Er is nauwelijks verschil op te merken in de hoeveelheid Nederlands-Engels dat de kinderen gebruiken in het begin van het schooljaar en aan het eind. Wel is er duidelijk verschil tussen kinderen uit groep 1 en kinderen uit groep 2. Er wordt in het tweede jaar veel herhaald van datgene dat in het eerste jaar aan bod is gekomen. Kinderen van groep 2 hebben alles al een keer gehad, het wordt alleen net op een andere manier aangeboden. Hierdoor worden veel dingen door de kinderen uit groep 2 herkend.

De native speaker vindt het moeilijk om te zeggen of de aanpak (vroegtijdig Engels) voor alle kinderen werkt, omdat de kinderen pas getoetst worden vanaf groep 5. Volgens haar zou intelligentie invloed kunnen hebben op de resultaten van het Engels. Wanneer kinderen slecht leren, zullen ze ook moeite hebben met Engels. Opmerkelijk is dat “probleemkinderen” (moeilijke thuissituatie, andere taalachtergrond of een lagere intelligentie) het juist goed doen bij de Engelse les, terwijl deze kinderen niet goed mee kunnen doen met de andere lessen. De native speaker geeft als verklaring dat de kinderen merken dat ze toch ergens goed in zijn, waardoor ze beter hun best doen. Ook merkt de native speaker dat tweetalige kinderen meer taalgevoelig zijn. Ze kunnen makkelijker een koppeling maken en spelen met woorden. Dit is echter niet het geval wanneer hun Nederlands niet goed is.

De native speaker heeft geen les gegeven in monolinguale groepen. Ze kan niet aangeven of er verschil te merken is tussen de houding van kinderen uit monolinguale groepen en kinderen die onderwijs krijgen op een school met vervroegd Engels. De coördinator geeft aan dat er geen verschil is.

De native speaker en coördinator vinden het moeilijk in te schatten of kinderen die vervroegd en versterkt Engels hebben gehad betere resultaten zullen behalen in hun schoolcarrière dan kinderen uit monolinguaal onderwijs. Ze zullen wel een voorsprong hebben wat betreft het Engels. Doordat ze een voorsprong hebben op het Engels, zullen ze minder aandacht hoeven te besteden aan het Engels, waardoor ze meer tijd over hebben voor andere vakken. Daarnaast zullen de kinderen waarschijnlijk sneller andere talen leren. De kinderen leren nu al op een meer abstracte manier met taal bezig te zijn. Daardoor gaan de kinderen op een andere manier met hun eigen taal om. Ze gaan dingen vergelijken, waardoor ze merken dat bepaalde dingen uit het Nederlands hetzelfde zijn of juist verschillen met het Engels.

Er kan eigenlijk geen vergelijking worden gemaakt met Engelse kinderen om het niveau van hun Engelse taalvaardigheid te bepalen. Het niveau is heel laag, ze kunnen geen zinnen vormen. De receptieve vaardigheden van de kinderen van groep 2 zijn volgens de native speaker ongeveer vergelijkbaar met de receptieve vaardigheden van Engelse peuters van drie jaar oud.

De native speaker en coördinator verwachten dat het Engels geen nadelige invloed zal hebben op het Nederlands. De kinderen zullen bijvoorbeeld geen meervoudsvormen in het Nederlands maken door achter elk

woord een –s te plakken omdat dit wel het geval is bij de meervoudsvormen in het Engels. De native speaker geeft aan dat de kinderen eerder Engelse werkwoorden op een Nederlandse manier zullen vervoegen.

### Ouders

De coördinator geeft aan dat veel ouders voor deze school kiezen omdat deze school in de buurt ligt. Andere redenen waarom ouders voor vroegtijdig Engels kiezen, zijn volgens de coördinator dat de kinderen op deze manier een voorsprong krijgen met het Engels en de kinderen in de toekomst meer kans krijgen op de arbeidsmarkt als ze goed de Engelse taal beheersen. Ouders hebben vaak een vrij lage verwachting. Ze zijn verbaasd wanneer hun kind thuis komt met een nieuw liedje of nieuwe woordjes. De native speaker heeft tot nu toe wat betreft het Engels geen negatieve reacties van de ouders gekregen, maar de native speaker krijgt dan ook nauwelijks met de ouders te maken. De ouders zijn niet betrokken bij het vroegtijdig Engels. De ouders nemen alleen contact op met de groepsleerkracht.

### 4.3.2 Kinderen

In tabel 4.14 staan de antwoordfrequenties van de kinderen per vraag over hun attitude ten opzichte van de Engelse lessen.

**Tabel 4.14** Attitude van de kinderen t.o.v. het Engels (tussen haakjes het percentage).

Vraag die aan het kind gesteld werd	Antwoordfrequenties		
	Nee	Soms/een beetje	Ja
1. Vind je de Engelse lessen leuk?	9 (32%)	10 (36%)	9 (32%)
2. Vind je het moeilijk om Engels te begrijpen?	5 (18%)	12 (43%)	11 (39%)
3. Vind je het eng om Engels te praten?	5 (18%)	8 (29%)	15 (54%)
4. Kan je de juf goed begrijpen als ze Engels praat?	7 (25%)	12 (43%)	9 (32%)
5. Vind je het leuk om Engels te praten?	3 (11%)	8 (29%)	17 (61%)
6. Kan je al goed Engels spreken?	6 (21%)	5 (18%)	17 (61%)
7. Vind je het leuker als de juf Engels praat (of Nederlands)?	18 (64%)		10 (36%)

Evenveel kinderen (32%) geven aan dat ze de Engelse lessen leuk dan wel niet leuk vinden. De meeste kinderen vinden het soms moeilijk om Engels te begrijpen (43%). De kinderen zijn vrij consistent in het antwoorden op deze vraag, want op de vraag of ze de juf goed kunnen begrijpen als ze Engels praat, geven evenveel kinderen aan dat ze dat soms kunnen. Een ruime meerderheid (54%) vindt het eng om Engels te praten. Terwijl iets meer kinderen aangeven dat ze het wel leuk vinden om in het Engels te praten. Een ruime meerderheid (64%) vindt het toch leuker als de Juf (de native speaker) Nederlands spreekt. De scores van de kinderen bij elkaar opgeteld variëren van 9 tot 20 punten. Het gemiddelde bedraagt een score van 15 met een standaarddeviatie van 3,3 en dat ligt net iets hoger dan de neutrale attitude van 14.

### 4.3.3 Ouders

Alle ouders van de kinderen uit groep 2 hebben via hun kind een enquête ontvangen. In totaal hebben 69 ouders een enquête ontvangen waarvan er 39 geretourneerd zijn. Dat wil zeggen dat er een non-respons is van 43 procent. De resultaten zijn beschreven aan de hand van de ingevulde vragenlijst. Dat wil zeggen dat wanneer ouders een vraag open hebben gelaten deze niet meegerekend wordt. Alle uitspraken hebben betrekking op de ingevulde items.

De meeste kinderen spreken thuis alleen Nederlands (74%). Eén kind spreekt thuis Arabisch (2%). De rest geeft aan dat er thuis meerdere talen gesproken worden (23%). Naast het Nederlands wordt Hongaars, Surinaams, Vietnamees, Engels, Hindoestaans, Russische en tweemaal Turks opgegeven als thuistaal.

Een ruime meerderheid van de ouders staat positief tegenover tweetaligheid in het algemeen (90%). De rest geeft aan neutraal tegenover tweetaligheid te staan. De ouders hebben dan ook redelijke tot hoge verwachtingen ten aanzien van de resultaten van het Engelse programma. Meer dan de helft (56%) verwacht dat de kinderen een redelijke beheersing van het Engels zullen hebben wanneer zij de basisschool verlaten. Slechts één ouder (3%) verwacht dat de beheersing van het Engels matig zal zijn. De rest (41%) verwacht zelfs een goede beheersing van het Engels. Daarnaast verwachten de ouders dat het Engels weinig (6%) tot geen (94%) negatieve invloed op de Nederlandse taalvaardigheid zal hebben.

In tabel 4.15 worden de verwachtingen van de ouders ten aanzien van het verloop van het Engelse programma voor hun kinderen weergegeven in aantallen en percentages.

**Tabel 4.15** Verwachtingen van ouders van de effecten van het Engelse programma voor hun kinderen (tussen haakjes het percentage).

<i>Verwachting ten aanzien van het verloop van het Engelse programma</i>	<i>Aantal keer gekozen</i>
De motivatie om andere talen te leren zal groter zijn	22 (58%)
Men zal meer open staan voor andere talen en culturen	20 (53%)
Het zal makkelijker zijn om andere talen te leren	19 (50%)
Anders	4 (11%)

Uit tabel 4.15 blijkt dat (meer dan) de helft van de ouders verwacht dat de motivatie om andere talen te leren groter zal zijn, dat het makkelijker zal zijn en dat hun kinderen meer open zullen staan voor andere talen en culturen. Vier ouders geven daarnaast nog andere verwachtingen aan. Daarvan wordt drie keer genoemd dat de kinderen er profijt van zullen hebben op het voortgezet onderwijs. Een andere verwachting die door de ouders is gegeven, is dat hun kind hierdoor sneller en beter andere mensen en de media zal begrijpen.

De meeste ouders (90%) merken bepaalde effecten sinds hun kind het Engelse programma volgt. De effecten die door de ouders genoemd worden, variëren van zo nu en dan Engelse woordjes gebruiken en vertalen, Engelse spelletjes willen doen met kleuren en tellen, het herkennen van Engelse woordjes op tv en de betekenis ervan weten, het verstaan van woordjes in liedjes, of meezingen met Engelse liedjes (uit de hitparade) tot (spontaan) Engels praten, Engelse zinnen proberen te maken en behoorlijk goed Engels praten. Ouders geven ook aan dat ze merken dat de kinderen trots zijn dat ze al wat woordjes in het Engels weten, dat hun kinderen van de Engelse lessen genieten en er plezier in hebben. Slechts acht procent geeft aan geen effecten te merken sinds hun kind het Engelse programma ontvangt. Eén ouder heeft deze vraag open gelaten.

In tabel 4.16 worden de motivaties van ouders weergegeven om voor vroegtijdig Engels te kiezen voor hun kinderen.

**Tabel 4.16** Motivaties van ouders om voor vroegtijdig Engels te kiezen (tussen haakjes het percentage).

<i>Motivaties om voor vroegtijdig Engels te kiezen</i>	<i>Aantal keer gekozen</i>
Zelfontplooiing	22 (56%)
Verbreding van de horizon	18 (46%)
Meer mogelijkheden in binnen- en buitenland	16 (41%)
Vergroting van de kansen op de arbeidsmarkt	14 (36%)
Affiniteit met de taal	11 (28%)
Extra uitdaging die mijn kind nodig heeft	9 (23%)
Familieleden en/of vrienden die Engels spreken	6 (15%)
Plannen om naar het buitenland te gaan	4 (10%)
Anders	5 (13%)



De ouders konden meerdere motivaties aangeven waarom zij voor vroegtijdig Engels kiezen. Op de eerste plaats vinden de ouders dit onderwijs belangrijk voor de ontwikkeling van de kinderen. De meeste ouders geven aan dat ze voor dit programma hebben gekozen vanwege zelfontplooiing voor het kind (56%). Veel ouders geven aan dat dit onderwijs een verrijking is voor hun kind, waarmee de kansen op de arbeidsmarkt vergroot worden. Verbreding van de horizon wordt door 46 procent van de ouders als belangrijke motivatie aangedragen. Meer mogelijkheden in binnen- en buitenland wordt door 41 procent van de ouders als belangrijke motivatie gegeven, vergroting van de kansen op de arbeidsmarkt vormt voor 36 procent van de ouders een belangrijke motivatie. Affiniteit met de taal geeft 24 procent van de ouders als belangrijke motivatie. Iets minder ouders geven als motivatie dat hun kind deze extra uitdaging nodig heeft (23%). Van de 39 ouders geeft 15 procent aan dat het hebben van familieleden en/of vrienden die Engels spreken, een motivatie vormt om voor vroegtijdig Engels te kiezen. Plannen om naar het buitenland te gaan vormt de minst belangrijke motivatie (10%). Andere motivaties die gegeven worden (13%) gaan vooral om de situering van de school. Ouders hebben dan niet bewust gekozen voor het vroegtijdig Engels, maar de school is voor hun kinderen goed bereikbaar. Eén ouder geeft zelfs aan dat het vroegtijdig Engels in het begin juist als een nadeel werd gezien. Een andere ouder geeft als motivering “jong geleerd, oud gedaan”.

Bijna alle kinderen ervaren de Engelse lessen volgens de ouders positief. Meer dan de helft van de ouders (58%) is van mening dat hun kind de Engelse lessen heel leuk vindt. Slechts één kind vindt de Engelse lessen volgens de ouders niet leuk. De rest geeft aan dat hun kind de Engelse lessen leuk vindt. Eén ouder heeft deze vraag niet ingevuld en wordt daarom niet meegeteld in de berekening. De helft van de ouders geeft aan dat hun kind de Engelse lessen makkelijk vindt. Een kleiner aantal (40%) laat weten dat hun kind de lessen niet moeilijk, maar ook niet makkelijk vindt. De rest (10%) is van mening dat hun kind de Engelse lessen moeilijk vindt. Negen ouders zijn niet meegeteld omdat zij deze vraag open hebben gelaten.

In tabel 4.17 wordt de samenhang tussen het leuk vinden van de Engelse lessen en het makkelijk vinden van het Engels naar de mening van de ouders weergegeven. Ouders konden op een driepuntschaal aangeven of de kinderen de lessen niet leuk (1), leuk (2) of heel leuk vinden (3).

**Tabel 4.17** Correlatie van het leuk en makkelijk vinden van de Engelse les naar de mening van de ouders.

	<i>N</i>	<i>gem</i>	<i>sd</i>	<i>Correlatie</i>	<i>Sig. (2-zijdig)</i>
Engels leuk vinden	38	2,55	,56	,31	,098
Engels makkelijk vinden	30	2,40	,68	,31	,098

Uit de tabel blijkt dat de correlatie tussen het leuk vinden van de Engelse lessen en het makkelijk vinden van het Engels naar de mening van de ouders weliswaar positief, maar niet significant is. Dit betekent dat wanneer ouders inschatten dat hun kinderen de Engelse lessen leuk dan wel niet leuk vinden, hieruit niet automatisch volgt dat de kinderen het Engels volgens de ouders respectievelijk ook makkelijk dan wel moeilijk vinden, maar het hangt wel met elkaar samen.

## 4.4 Analyse van de toetsen

### 4.4.1 Resultaten PIPS-test

In tabel 4.18 staan de gegevens van de totale PIPS-test en van de verschillende onderdelen weergegeven. In de tweede kolom staat het aantal items. Daarnaast staan de minimaal en maximaal behaalde scores en het gemiddelde (gem). De standaardafwijking (sd) staat in de vijfde kolom. In de laatste kolom staat het gemiddeld aantal goede items in percentages. Eerst worden de resultaten van de hele toets geanalyseerd, vervolgens wordt ieder onderdeel van de toets apart besproken.

**Tabel 4.18** Resultaten van de PIPS-test (N=28).

	<i>Aantal items</i>	<i>Minimum</i>	<i>Maximum</i>	<i>gem</i>	<i>sd</i>	<i>gem. percentage goed</i>
PIPS-test (totaal)	73	15	40	27,8	6,1	38%
Woordenschat	23	0	5	1,6	1,5	7%
Nazeggen	8	2	8	5,2	1,3	65%
Rijmen	9	1	9	6,4	2,6	71%
Rekenkundige begrippen	7	0	7	4,7	1,8	67%
Getallen	21	1	13	7,4	3,0	35%
Vormen	5	0	5	2,4	0,9	48%

In totaal telde de toets 73 items. De scores variëren van 15 tot 40. Op de totale PIPS-test scoorde een kwart van de kinderen lager dan 24. Een kwart van de kinderen had een score van 32 of hoger. De kinderen scoorden het hoogst op de onderdelen nazeggen, rijmen en rekenkundige begrippen.

Op het onderdeel woordenschat scoorde een kwart van de kinderen de laagste score van nul. De hoogst behaalde score was vijf en dit is door één kind behaald. Alle andere kinderen hadden één tot vier items goed, waarvan de meesten een score van 1 hadden. Het onderdeel woordenschat is procentueel gezien het slechtst gemaakt, gemiddeld werd slechts zeven procent van dit onderdeel goed gemaakt.

Op het onderdeel klankvaardigheid (nazeggen en rijmen) is in verhouding tot de andere onderdelen goed gescoord. Op het onderdeel rijmen lag het gemiddelde van het aantal goede items op 71 procent. Op beide onderdelen is de maximumscore behaald, op het onderdeel nazeggen van (nonsens) woorden door vier procent van de kinderen, op de rijmtaak door 25 procent van de kinderen.

Ook bij de rekenkundige begrippen is de maximumscore van zeven items behaald, door een kwart van de kinderen. De meeste kinderen (29%) hadden een score van vier. De helft van de groep scoorde boven de vier en de helft van de groep scoorde onder de vier. Ook het onderdeel rekenkundige begrippen is, procentueel gezien, goed gemaakt.

Van de 21 getallen die de kinderen moesten herkennen en benoemen in het Engels was 13 de hoogste score. Twee kinderen haalden deze hoogste score, en twee kinderen de laagste score (1). De eerste tien items waren getallen tot en met tien. Bijna de helft van de kinderen had een score lager dan 7. Een derde van de kinderen had een score van 8 (29%). Zij konden dus net niet alle getallen tot en met tien benoemen. Boven de tien tellen in het Engels kon 11 procent. 12 procent van de kinderen kwam niet verder dan de eerste drie items.

Op het onderdeel vormen konden de kinderen maximaal vijf punten halen. Dit werd door één kind behaald. Slechts één kind wist geen enkele goede vorm aan te wijzen. De meeste kinderen (61%) wisten twee goede vormen aan te wijzen. Een score van drie werd door een kwart van de kinderen behaald. De andere kinderen (7%) hadden er vier goed.

#### 4.4.2 Resultaten onderdelen TAK-toets

In tabel 4.19 worden de gemiddelde scores van de groep op de passieve woordenschattoets en de definitietoets weergegeven, samen met de minimaal en maximaal behaalde score en de standaardafwijking.

**Tabel 4.19** Resultaten van de passieve woordenschattoets en definitietoets (N=28).

<i>Deeltaak</i>	<i>Aantal items</i>	<i>Minimum</i>	<i>Maximum</i>	<i>gem</i>	<i>sd</i>	<i>gem. percentage goed</i>
Passieve woordenschattoets	96	46	81	64,4	9,7	67%
Definitietoets	45	10	26	17,5	4,4	39%

De passieve woordenschattoets heeft 96 items. In de handleiding Taaltoets Alle Kinderen (Verhoeven & Vermeer, 2001) is gekeken naar de score die hoort bij leerlingen die net boven het landelijk gemiddelde scoren. Deze norm ligt voor kinderen die van huis uit Nederlandstalig zijn op een score van 69 of hoger. Voor de kinderen die thuis naast het Nederlands ook met een andere taal in contact zijn, geldt daarnaast een andere normscore. Met de One Sample T-test kan bepaald worden of de scores van de onderzoekspopulatie significant verschillen van de norm. Deze gegevens zijn terug te vinden in tabel 4.20. Voor beide taken is het gemiddelde, de toetsingsgrootte, het aantal vrijheidsgraden en het significantieniveau bepaald, steeds voor alle kinderen, daarnaast ook voor alleen de kinderen die van huis uit Nederlandstalig zijn. De gemiddelde score van alle kinderen op de passieve woordenschattoets bedroeg 64,4 en bleef daarmee significant onder de gestelde normscore van 69 (zie tabel 4.20). Dit betekent dat de kinderen op de passieve woordenschattoets gemiddeld onder het landelijk gemiddelde scoorden. Van de 28 kinderen scoorde 75 procent onder deze normscore. De standaardafwijking is vrij hoog, dat betekent dat er veel variatie in de scores is. Wanneer de kinderen die thuis naast het Nederlands ook met een andere taal in contact zijn (N=14) uit deze berekening worden gelaten, scoorden de kinderen significant hoger dan de norm score van 69 ( $t(12) = 30,4$ ,  $p < .001$ ).

**Tabel 4.20** One Sample T-Test; gemiddelde (gem) waarde toetsingsgrootte (t), aantal vrijheidsgraden (df) en significantieniveau (Sig.) op de passieve woordenschattoets en definitietoets (tweezijdig,  $\alpha = .05$ ), voor alle kinderen en voor de kinderen die van huis uit Nederlands spreken.

<i>Deeltaak</i>	<i>gem</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>Sig. (2-zijdig)</i>
Passieve woordenschattoets (alle kinderen)	64,4	35,2	27	,000
Passieve woordenschattoets (monolinguale kinderen)	69,7	30,4	12	,000
Definitietoets (alle kinderen)	17,5	21,2	27	,000
Definitietoets (monolinguale kinderen)	20,2	19,9	12	,000

De hoogste score die gehaald kan worden op de definitietoets is 45. De gemiddelde score van alle kinderen op de definitietoets bedroeg 17,5 en bleef daarmee significant boven de gestelde normscore van 16. Dat wil zeggen dat de kinderen op de definitietoets gemiddeld boven het landelijk gemiddelde scoorden. Er is op deze taak minder variatie in de scores. Van de 28 kinderen scoorde 61 procent boven deze normscore. Deze normscore geldt voor kinderen die van huis uit Nederlandstalig zijn. Dus ook wanneer de kinderen die thuis naast het Nederlands met een andere taal in contact komen met deze norm vergeleken worden, blijft het groepsgemiddelde significant boven de gestelde normscore. Wanneer deze kinderen buiten de berekening worden gelaten, ligt het gemiddelde nog hoger (zie tabel 4.20).

In tabel 4.21 staan de gegevens die betrekking hebben op de behaalde niveaus van alle kinderen op de passieve woordenschattoets en definitietoets.

**Tabel 4.21** Behaalde niveaus op de TAK-toets van alle kinderen (N=28) in absolute aantallen voor de passieve woordenschattoets en de definitietoets (tussen haakjes het percentage).

<i>Niveau</i>	<i>Passieve woordenschattoets</i>	<i>Definitietoets</i>
A (goed tot zeer goed)	5 (17,8%)	5 (17,8%)
B (ruim voldoende tot goed)	2 (7,1%)	4 (14,3%)
C (matig tot voldoende)	11 (39,3%)	8 (28,7%)
D (zwak tot matig)	8 (28,6%)	10 (35,7%)
E (zwak tot zeer zwak)	2 (7,1%)	1 (3,6)

Volgens de handleiding van de TAK-toets (Verhoeven en Vermeer, 2001) had een kwart van de kinderen niveau A of B op de passieve woordenschattoets. Iets meer kinderen hadden een D of E score (36%). Op de definitietoets haalde 36 procent niveau A of B en minder kinderen (32%) niveau D of E.

In de handleiding van Verhoeven en Vermeer wordt voor de kinderen die thuis naast het Nederlands met een andere taal in contact komen, daarnaast een andere normering gebruikt. De gegevens die betrekking hebben op de behaalde niveaus van deze kinderen op de passieve woordenschattoets en de definitietoets staan in tabel 4.22.

**Tabel 4.22** Behaalde niveaus op de TAK-toets van de kinderen die thuis naast het Nederlands ook met een andere taal in contact komen (N=14) in absolute aantallen voor de passieve woordenschattoets en de definitietoets (tussen haakjes het percentage).

<i>Niveau</i>	<i>Passieve woordenschattoets</i>	<i>Definitietoets</i>
Hoog	7 (50%)	5 (36%)
Gemiddeld	7 (50%)	7 (50%)
Laag	0 (0%)	2 (14%)

Op de passieve woordenschattoets scoorde precies de helft van de meertalige kinderen hoog, de andere helft scoorde gemiddeld. Op de definitietoets heeft ook de helft van de kinderen gemiddeld gescoord. Slechts 14 procent scoorde op deze taak laag. De andere kinderen (36%) scoorden hoog.

#### 4.4.3 Resultaten OBIS-test

In tabel 4.23 worden de gemiddelde scores van de groep op de OBIS-test weergegeven, samen met de minimaal en maximaal behaalde score en de standaardafwijking. In de laatste kolom staan de gemiddelde scores in percentages. Eerst worden de resultaten van de hele toets geanalyseerd, vervolgens wordt ieder onderdeel van de toets apart besproken.

**Tabel 4.23** Resultaten van de OBIS-test (N=28).

	<i>Aantal items</i>	<i>Minimum</i>	<i>Maximum</i>	<i>gem</i>	<i>sd</i>	<i>gem. percentage goed</i>
Totale score OBIS-test	81	53	79	69,4	6,8	86%
Woordenschat	31	16	30	27,4	3,1	88%
Nazeggen	8	5	8	7,1	0,9	89%
Rijmen	9	1	9	7,5	2,5	83%
Rekenkundige begrippen	7	4	7	6,7	0,8	96%
Tellen	21	9	21	13,4	3,0	64%
Vormen	5	4	5	4,8	0,4	96%

In totaal telde de toets 81 items. De laagste score betrof 53 goede items en werd door één kind behaald. De hoogste score was 79 en was ook door één kind behaald. Meer dan de helft van de kinderen (54%) had een score hoger dan 70.

Het onderdeel woordenschat bestaat uit 31 items. De laagst behaalde score was 16 en werd door één kind behaald. De hoogst behaalde score (30) werd door 6 kinderen behaald. Bijna de helft van de kinderen had een score van 29 of hoger.

Het onderdeel klankvaardigheid bestaat uit het nazeggen van (nonsens) woorden (N=8) en rijmen (N=9). Bijna driekwart van de kinderen had op het onderdeel nazeggen van (nonsens) woorden één of geen fout. Een kwart van de kinderen had zes items goed. De rest had een score van vijf. Ook op het onderdeel rijmen had driekwart van de kinderen één of geen fout. Maar op dit onderdeel scoorde 11 procent laag (1 of 2 items goed).

Ruim driekwart van de kinderen behaalde de maximale score op het onderdeel rekenkundige begrippen. De laagst behaalde score op dit onderdeel (4) werd slechts door één kind behaald.

Op het onderdeel tellen had 22 procent van de kinderen de laagste scores van negen of tien. De eerste tien items waren getallen onder de tien, daarna liepen de getallen op tot tientallen en honderdtallen. Een kwart van de kinderen kon tientallen benoemen (16 items). Twee kinderen scoorden nog hoger. De rest behaalde een score tussen 11 en 15.

Het onderdeel vormen bestaat uit slechts vijf items. De meeste kinderen wisten alle vijf de vormen te benoemen (82%). De rest had een score van vier.

De kinderen scoorden op de OBIS-test gemiddeld bijna 90 procent van de items goed. Op de PIPS-test scoorden de kinderen gemiddeld nog niet de helft van de items goed (38%). Het grootste verschil tussen de resultaten op de PIPS-test en de resultaten op de OBIS-test betreft het onderdeel woordenschat. Gemiddeld werd bijna 90 procent van het onderdeel woordenschat van de OBIS-test goed gemaakt. Van de PIPS-test werd nog geen tien procent van het onderdeel woordenschat goed gemaakt. Naast het onderdeel woordenschat, zijn de onderdelen nazeggen, rijmen en rekenkundige begrippen op de OBIS-test het beste gemaakt. Deze laatste drie onderdelen werden ook op de PIPS-test het beste gemaakt.

#### 4.4.4 Samenhang

In tabel 4.24 staan de gemiddeldes voor de verschillende factoren op de PIPS-test. De factoren sekse (jongen/meisje) en taalsituatie (Nederlands/andere taal naast of i.p.v. het Nederlands) zijn categorisch. De factoren Nederlandse taalvaardigheid, cognitieve ontwikkeling en attitude van de kinderen ten opzichte van de Engelse lessen zijn categorisch ingedeeld. Voor het categoriseren van de taalvaardigheid van het Nederlands en de cognitieve ontwikkeling is gekeken naar de norm. Kinderen die onder de norm hebben gescoord op het betreffende onderdeel worden vergeleken met de kinderen die boven de gestelde norm hebben gescoord. Kinderen die onder de norm hebben gescoord, hebben een laag Nederlands taalvaardigheidsniveau of cognitieve ontwikkeling. Kinderen die boven de norm hebben gescoord, hebben een hoog Nederlands taalvaardigheidsniveau of cognitieve ontwikkeling. Voor het categoriseren van de attitude van de kinderen is gekeken naar alle scores die hoger of lager zijn dan 14 (neutrale attitude). Kinderen die een hogere score hadden, hebben een positieve attitude. Kinderen die een lagere score hadden, hebben een negatieve attitude.

**Tabel 4.24 Scores op de PIPS-test in relatie met de onafhankelijke factoren (tussen haakjes staat de standaardafwijking).**

Sekse		Taalsituatie		Nederlandse taalvaardigheid (LVS Taal)		Cognitieve ontwikkeling (LVS Ordenen)		Attitude	
Jongen (N=14)	Meisje (N=14)	Nederlands (N=13)	Andere taal naast of i.p.v. het Ned. (N=14)	Hoge Ned. taalvaardigheid (N=16)	Lage Ned. taalvaardigheid (N=12)	Hoge cognitieve ontwikkeling (N=17)	Lage cognitieve ontwikkeling (N=11)	Positieve attitude (N=14)	Negatieve attitude (N=14)
27,6 (4,7)	27,8 (7,5)	27,9 (6,0)	27,7 (6,6)	28,2 (5,1)	27,2 (7,5)	27,7 (5,4)	27,8 (7,4)	28,4 (6,4)	27,1 (5,9)

Tabel 4.24 laat zien dat de kinderen met een positieve attitude ten opzichte van de Engelse lessen en de kinderen met een hoge Nederlandse taalvaardigheid gemiddeld het hoogst hebben gescoord op de PIPS-test. Kinderen met een negatieve attitude ten opzichte van de Engelse lessen en kinderen met een lage Nederlandse taalvaardigheid scoorden gemiddeld het laagst op de PIPS-test.

Om te kijken of de onafhankelijke factoren onderling samenhang vertonen, zijn er correlaties berekend. De correlaties staan in tabel 4.25.

**Tabel 4.25** Correlatiematrix van de onafhankelijke factoren onderling.

	<i>Geslacht</i>	<i>Taalsituatie</i>	<i>Ned. taalvaardigheid</i>	<i>Cognitieve ontwikkeling</i>	<i>Attitude van de kinderen</i>
Geslacht					
Taalsituatie	-,26				
Ned. taalvaardigheid	-,14	-,27			
Cognitieve ontwikkeling	,07	-,59**	,63**		
Attitude van de kinderen	,00	-,34	,29	,51**	

Noot. \*\* :  $p < 0.01$

Uit tabel 4.25 blijkt dat de cognitieve ontwikkeling significant correleert met drie factoren. De taalsituatie van de kinderen correleert significant met de cognitieve ontwikkeling. Kinderen die een Nederlandse taalachtergrond hebben, hebben een hogere cognitieve ontwikkeling dan de kinderen die thuis naast of in plaats van het Nederlands een andere taal spreken. De tweede factor is de Nederlandse taalvaardigheid. Kinderen met een hoog Nederlands taalvaardigheidsniveau hebben een hogere cognitieve ontwikkeling dan kinderen met een laag Nederlands taalvaardigheidsniveau. Tot slot heeft de attitude van de kinderen een significante correlatie met de cognitieve ontwikkeling. Kinderen met een positieve attitude ten opzichte van de Engelse lessen hebben een hogere cognitieve ontwikkeling dan kinderen met een negatieve attitude.

In tabel 4.26 staan de correlaties weergegeven van de afhankelijke factoren.

**Tabel 4.26** Correlatiematrix van de afhankelijke factoren onderling: passieve woordenschat- en definitietaak van de TAK-toets, OBIS-test en PIPS-test.

	<i>Passieve woordenschat</i>	<i>Definitietaak</i>	<i>OBIS-test</i>	<i>PIPS-test</i>
Passieve woordenschat				
Definitietaak	,69**			
OBIS-test	,02	,03		
PIPS-test	,36	,17	,09	

Noot. \*\* :  $p < 0.01$  (2-zijdig).

Van de afhankelijke factoren correleert alleen de definitietaak significant met de passieve woordenschat. Kinderen die hoger op de definitietaak scoorden, scoorden ook hoger op de passieve woordenschat. De andere correlatiecoëfficiënten hebben geen significante correlatie. Er mag wel opgemerkt worden dat de verschillende toetsen een positief verband hebben. Kinderen die hoog gescoord hebben op de ene toets, scoorden ook hoog op een andere toets. Deze verbanden zijn echter niet significant. Het is opvallend dat de OBIS-test en de PIPS-test een zeer lage correlatie vertonen. De Nederlandse vaardigheden van de OBIS-test hangen nauwelijks samen met de Engelse vaardigheden van de PIPS-test.

Er zijn ook correlaties berekend voor de drie verschillende passieve woordenschattaken (passieve woordenschat van de TAK-toets, het onderdeel woordenschat van de OBIS-test en het onderdeel woordenschat van de PIPS-test).

**Tabel 4.27** Correlatiematrix van de passieve woordenschattaken onderling: passieve woordenschat van de TAK-toets, het onderdeel woordenschat van de OBIS-test en het onderdeel woordenschat van de PIPS-test.

	<i>Passieve woordenschattaak</i>	<i>Onderdeel woordenschat OBIS-test</i>	<i>Onderdeel woordenschat PIPS-test</i>
Passieve woordenschattaak			
Onderdeel woordenschat OBIS-test	,19		
Onderdeel woordenschat PIPS-test	,21	-,07	

Tussen deze verschillende woordenschattaken zijn echter geen significante correlaties gevonden. De woordenschattaken vertonen geen samenhang.

Tot slot wordt er gekeken of de onafhankelijke variabelen samenhang vertonen met de afhankelijke variabelen. In tabel 4.28 staan de correlaties weergegeven.

**Tabel 4.28** Correlaties van de afhankelijke factoren met de onafhankelijke factoren.

	Geslacht	taalsituatie	Ned. taalvaardigheid	Cognitieve ontwikkeling	Attitude van de kinderen
Passieve woordenschattaak	-,26	-,49**	,44*	,54**	,31
Definitietaak	-,01	-,57**	,53**	,56**	,31
OBIS-test	,18	-,32	,10	,07	,18
PIPS-test	,02	-,02	,08	-,01	,11

Noot. \* : p<0.05; \*\* : p<0.01 (2-zijdig)

Geen enkele onafhankelijke variabele correleert significant met de resultaten op de PIPS-test. Het Nederlands taalvaardigheidsniveau en de cognitieve ontwikkeling correleren significant met beide onderdelen van de TAK-toets (passieve woordenschattaak en definitietaak). Beide correlaties zijn positief. Dat betekent dat de kinderen met een hoog Nederlands taalvaardigheidsniveau, hoger scoorden op de passieve woordenschattaak en definitietaak dan de kinderen met een laag Nederlands taalvaardigheidsniveau. Daarnaast correleert de taalsituatie van de kinderen significant met beide onderdelen van de TAK-toets. Dit is een negatieve correlatie, dat betekent dat kinderen met een Nederlandse taalachtergrond significant hoger hebben gescoord op beide onderdelen, dan de kinderen die een andere taal naast of in plaats van het Nederlands spreken. Ook op de OBIS-test scoorden de kinderen met een Nederlandse taalachtergrond hoger dan de kinderen die een andere taal naast of in plaats van het Nederlands spreken. Deze verschillen zijn echter niet significant.

Naast het berekenen van correlaties tussen de onafhankelijke en afhankelijke variabelen, is er een variantie-analyse uitgevoerd (factorial ANOVA). Hiermee kunnen zowel de interacties tussen de factoren als de effecten van individuele factoren (sekse, taalsituatie, Nederlandse taalvaardigheid, cognitieve ontwikkeling en attitude van de kinderen ten opzichte van de Engelse lessen) onderzocht worden. In tabel 4.29 staan de gegevens die middels de factorial ANOVA verkregen zijn en alleen betrekking hebben op de effecten van individuele factoren op de PIPS-test.

**Tabel 4.29** Resultaten van de variantie-analyse van de onafhankelijke factoren op de PIPS-test.

	Type III of Squares	df	gem. square	F	Sig.
Corrected model	642,157 <sup>a</sup>	15	42,810	1,301	,335
Sekse	,650	1	,650	,020	,891
Taalsituatie	31,224	1	31,224	,949	,351
Nederlandse taalvaardigheid	14,400	1	14,400	,438	,522
Cognitieve ontwikkeling	20,250	1	20,250	,615	,449
Attitude	5,274	1	5,274	,160	,697

Uit de tabel komt naar voren dat de onafhankelijke factoren geen invloed hebben op de resultaten van de PIPS-test. Voor geen enkele factor is er een significant verschil in scores op de PIPS-test. De gemiddelden van de verschillende factoren liggen dicht bij elkaar (zie tabel 4.24), en de factorial ANOVA bevestigt dat er geen sprake is van significante verschillen.



## HOOFDSTUK 5 Conclusie, discussie en aanbevelingen

---

In dit onderzoek is gekeken naar de wijze waarop vroegtijdig Engels in het basisonderwijs wordt vormgegeven en wat de resultaten daarvan zijn bij kinderen in groep 2 die voor het tweede jaar vervroegd Engels onderwijs genieten. In hoofdstuk 4 zijn alle resultaten verwerkt van de gebruikte instrumenten en toetsen. In dit hoofdstuk zal eerst aan de hand van deze gegevens antwoord worden gegeven op de onderzoeksvragen en zullen de belangrijkste conclusies worden beschreven (§ 5.1). In de discussie (§ 5.2) zullen de resultaten kritisch worden besproken. Het hoofdstuk wordt afgesloten met aanbevelingen voor verder onderzoek en aanbevelingen voor de praktijk (§ 5.3).

### 5.1 Resultaten

#### 1. Hoe verloopt het vroegtijdig Engels in de praktijk?

##### a. Hoe wordt het vroegtijdig Engels vormgegeven in het curriculum en in de schoolorganisatie?

Het vervroegd Engels zoals dat op basisschool Letterland wordt vormgegeven, valt onder het tweetalig onderwijs waarbinnen twee talen gebruikt en aangemoedigd worden. Het Engels heeft in Nederland een hoge status, maar het zal niet de plaats in nemen van het Nederlands. De taal wordt aan het onderwijs toegevoegd (additief). De native speaker spreekt beide talen. Van de verschillende typen taalonderwijs die in Baker (2001) onderscheiden worden, is het vervroegd Engels een sterke vorm van talenonderwijs.

De gevolgen van de implementatie van het vroegtijdig Engels voor de school als geheel blijken niet groot te zijn. De school heeft veel aan de ervaringen van andere scholen in Nederland die vroegtijdig Engels aanbieden, het Europees Platform speelt hierin een centrale rol. Voor de Engelse lessen in de onderbouw is de methode “Play wait to English” aangeschaft, deze methode is bestemd voor kinderen die Engels als tweede taal hebben en gericht op kinderen die al kunnen lezen en schrijven. Er worden alleen liedjes en spelletjes uit gebruikt. De lesplannen voor groep 1 t/m 4 en de visuele hulpmiddelen worden zelf gemaakt of van thuis meegenomen. De gebruikte audio- en visuele hulpmiddelen zorgen voor een beter begrip van de nieuwe woorden en daarmee voor de begrijpelijkheid van het taalaanbod (Appel en Vermeer, 1996). Een van de kenmerken van immersion onderwijs is dat het curriculum gelijk loopt aan het curriculum van scholen waarbij in één taal onderwezen wordt (Johnson en Swain, 1997). Bij het vervroegd Engels sluiten de thema’s die in de Engelse les naar voren komen aan bij de thema’s die in de groep behandeld worden. Op deze manier heeft het vervroegd Engels ook dit kenmerk gemeen met het immersion onderwijs. De school werkt het liefst met native speakers. Aan de groepsleerkracht worden geen specifieke taaleisen gesteld. De doelstelling van het Engels op deze school is de kinderen zo vroeg mogelijk met een tweede (of derde) taal in aanraking laten komen. Er vindt geen toetsing of registratie van de ontwikkeling van de Engelse taalvaardigheid plaats. Ook vindt er geen terugkoppeling naar ouders plaats wat betreft de vorderingen in het Engels. In tegenstelling tot het immersion onderwijs in Canada, zijn de ouders niet erg betrokken bij het vervroegd Engels.

Onverwachte problemen hebben zich niet voorgedaan. Belangrijke aandachtspunten zijn de lesprogramma’s, het Engelse taalvaardigheidsniveau van de groepsleerkrachten en de tijd. De lesprogramma’s blijven een aandachtspunt omdat het niveau van de kinderen elk jaar hoger wordt, waarop de programma’s moeten worden bijgesteld. Om het tweede aandachtspunt te ondervangen wordt interne scholing aan de

groepsleerkrachten gegeven. Tenslotte is tijd een aandachtspunt. De tijd die voor de Engelse lessen staat, is gemaakt op basis van verplichtingen en mogelijkheden binnen het rooster. De kinderen krijgen ongeveer een uur per week Engels. De native speaker (of coördinator) geeft een half uur per week Engels en de groepsleerkracht herhaalt deze les in diezelfde week. In de praktijk blijkt echter dat de groepsleerkracht hier niet altijd aan toe komt. Op andere scholen waar vervroegd Engels wordt aangeboden, kan de Engelse les oplopen tot ongeveer zes uur per week<sup>8</sup>. Twee kringactiviteiten worden verzorgd in het Engels. De kring, met name een onderwerpgebonden kring, is uitermate geschikt voor de Engelse les omdat het een belangrijke functie in het taalonderwijs vervult (Norden & Teunissen in Lantman & Verhulst, 1998). De kinderen horen bij deze werkvorm veel Engels van de leerkracht en op deze manier worden de meeste kinderen bij de les betrokken. De native speaker probeert zoveel mogelijk Engels te praten. Ze past het taalaanbod aan de kinderen aan. Ze gebruikt weinig gecompliceerde zinnen, geeft veelvuldig positieve feedback, maakt op verschillende manieren gebruik van contextuele inbedding, spiegelt de uitingen van de kinderen naar het Engels, en breidt de uitingen van de kinderen uit (expansie). Daarnaast herhaalt ze veel van haar uitingen en benadrukt ze belangrijke woorden. Deze aanpassingen dragen bij aan een begrijpelijk taalaanbod voor de kinderen (Appel & Vermeer, 1996). De Engelse taal dient als medium van instructie, waardoor de hoeveelheid input gemaximaliseerd wordt. Dit is ook een van de kenmerken van het immersion programma (Johnson & Swain, 1997). Krashen heeft benadrukt dat taalverwerving het resultaat is van begrijpelijke input (Baker, 2001).

De kinderen worden door spelletjes en het zingen van liedjes gestimuleerd om Engels te praten, maar ze mogen ook in het Nederlands antwoorden en vragen stellen. Er wordt geen nadruk gelegd op fouten die de kinderen maken, en er wordt geen expliciete aandacht gegeven aan aspecten over taal. Kinderen expliciet verbeteren kan namelijk spreekangst opwekken (Lantman & Verhulst, 1998). En het gaat er vooral om dat de kinderen er plezier in hebben. De kinderen leren vanuit de mondelinge communicatieve context. En taal als medium is daarbij essentieel (Johnson & Swain, 1997). Op deze manier leren de kinderen het Engels op een vergelijkbare wijze als hoe een kind een eerste taal verwerft. Het natuurlijke taalverwervingsproces wordt in de klas nagebootst (Hajer, Meestringa, Miedema, 2000). De native speaker is enthousiast en geeft veel complimentjes aan de leerlingen.

- b. In welke mate gebruiken kinderen en de leerkracht Engels tijdens de Engelse lessen?
- c. In welke mate gebruiken kinderen en de leerkracht Nederlands tijdens de Engelse lessen?

Bijna driekwart van de tijd zijn de kinderen aan het luisteren. Maar wanneer zij aan het spreken zijn, gebruiken zij meer dan de helft van de tijd Engels. Vooral door het zingen van liedjes, dat bijna net zo vaak plaats vindt als spreken (17%), is het percentage Engels taalgebruik vrij hoog. Meer dan de helft van de beurten van de kinderen zijn kort (1 of 2 woorden). Hierdoor vindt er geen codewisseling plaats. Engelse zinnen worden alleen geproduceerd tijdens het zingen van liedjes, de kinderen kunnen zelf geen Engelse zinnen maken. De meeste kinderen kunnen bij een Engels woord voorwerpen of plaatjes aanwijzen of een handeling uitvoeren. Hooguit wordt door de kinderen een veel gebruikte, typische uitspraak van de native speaker herhaald tegen andere kinderen. De output van de kinderen is begrijpelijk voor zowel de native speaker als voor de kinderen, omdat het vaak gaat om losse woorden of een Nederlands antwoord. Hoewel in de literatuur naar voren komt dat bij jonge

---

<sup>8</sup> <http://home.planet.nl/~bodde009/pages/rdam.htm>

kinderen interferentie op fonologisch gebied niet voor de hand ligt (Döpke, 1992), spreken de kinderen Engelse woorden die veel op het Nederlands lijken niet goed uit. De kinderen gebruiken dan toch de Nederlandse klank bij het verwoorden van het Engelse begrip. Toch scoorden de kinderen op het onderdeel klankvaardigheid (zowel rijmen als nazeggen) zeer goed. Volgens de native speaker gebruiken de kinderen veel Nederlands tijdens de Engelse lessen. De native speaker vindt het belangrijker dat de kinderen durven te antwoorden en de Engelse lessen leuk vinden, dan dat ze in het Engels antwoorden.

De native speaker gebruikt zelf ook meer Engels dan Nederlands, ze geeft het grootste gedeelte van de tijd instructie. Meer dan driekwart van de kinderen geeft aan dat ze het moeilijk vinden om Engels te begrijpen, terwijl slechts tien procent van de ouders denkt dat hun kind de Engelse lessen moeilijk vindt. Opmerkelijk is dat toch meer dan de helft van de kinderen vindt dat ze al goed Engels kunnen.

2. *Wat zijn de ervaringen en attitude van de kinderen en ouders wat betreft de Engelse lessen, en de ervaringen van de leerkrachten die deze Engelse lessen verzorgen?*

a. Wat is de attitude van de kinderen ten opzichte van de Engelse lessen?

Weinig kinderen hebben een negatieve attitude ten opzichte van de Engelse lessen. Ongeveer de helft van de kinderen staat neutraal tegenover de Engelse lessen, ruim 35 procent heeft een positieve attitude. Toch geeft meer dan de helft van de kinderen aan dat ze het leuker vinden als de native speaker Nederlands spreekt. Een derde van de kinderen geeft aan dat ze de Engelse lessen niet leuk vinden. Bijna alle ouders denken dat hun kinderen de Engelse lessen leuk of zelfs heel leuk vinden. De meeste kinderen (61%) vinden het leuk om Engels te praten, maar ook wel eng (54%).

b. Wat zijn de motivaties, attitude en verwachtingen van de ouders ten opzichte van de Engelse lessen?

De ouders geven bij de intake geen duidelijke verwachtingen van het Engelse programma aan, hierdoor is de coördinator niet goed op de hoogte van de verwachtingen van de ouders. Ze denkt dat de ouders een vrij lage verwachting hebben. Uit de enquête blijkt dat 41 procent van de ouders een goede beheersing van het Engels verwacht wanneer de kinderen de basisschool verlaten. Meer dan de helft van de ouders verwacht tenminste een redelijke beheersing van het Engels. Geen enkele ouder verwacht dat het Engels negatieve invloed zal hebben op de Nederlandse taalvaardigheid. De native speaker verwacht dat veel ouders voor deze school kiezen omdat deze school in de buurt ligt waar ze wonen. Meer dan de helft van de ouders geeft “*zelfontplooiing voor het kind*” als belangrijkste motivatie om voor vroegtijdig Engels te kiezen. “*Verbreiding van de horizon*” wordt door bijna de helft van de ouders als belangrijke motivatie genoemd. Daarnaast vinden veel ouders (36%) dat dit onderwijs een verrijking is voor hun kind, waarmee de kansen op de arbeidsmarkt worden vergroot. Een klein deel van de ouders heeft geen specifieke motivatie voor vroegtijdig Engels, maar heeft voor deze school gekozen vanwege de bereikbaarheid. De ouders staan positief tegenover tweetaligheid in het algemeen en volgens de coördinator ook tegenover vroegtijdig Engels. Door het Engelse programma denken de meeste ouders (58%) dat de kinderen meer gemotiveerd zullen zijn om andere talen te leren.

c. Wat zijn de ervaringen van de leerkrachten die deze Engelse lessen verzorgen?

De leerkrachten zijn verrast over de resultaten die de kinderen boeken. Ze zijn tevreden met de vormgeving en uitvoering van het programma. Het is belangrijk dat de leerkracht beide talen machtig is (met name in de bovenbouw). Ze verwachten dat de kinderen een voorsprong zullen hebben in het voortgezet onderwijs. Door deze voorsprong zullen de kinderen waarschijnlijk meer tijd overhouden voor andere vakken. Daarnaast zullen de kinderen waarschijnlijk sneller andere talen kunnen leren. De leerkrachten verwachten geen nadelige invloed van het Engels op de Nederlandse taalvaardigheid. Negatieve transfer van het Nederlands op het Engels zal, volgens de native speaker, eerder voorkomen. Hierbij geeft ze als voorbeeld dat de kinderen mogelijk Engelse werkwoorden volgens het Nederlandse systeem zullen vervoegen. Inflecties worden echter niet vaak van de eerste taal overgebracht naar de tweede taal (Döpke, 1992). Bovendien is het heel moeilijk om, in het prille stadium van tweede taalverwerving waarin nog nauwelijks sprake is van grammatica, uit te maken of de grammatica van de eerste taal invloed heeft op de tweede taal (Appel en Vermeer, 1996).

3. *Welk niveau bereiken leerlingen uit groep 2 die deelnemen aan het programma vervroegd Engels wat betreft hun receptieve vaardigheden Engels?*

Het niveau van het Engels is volgens de native speaker heel laag, ze kunnen zelf geen zinnen vormen. De kinderen uit groep 2 hebben een hoger niveau van het Engels dan de kinderen uit groep 1, omdat de kinderen uit groep 2 alles al een keer in groep 1 hebben gehad. Uit de PIPS-test blijkt dat de kinderen op alle onderdelen gemiddeld 38 procent van de items goed hebben. Op de onderdelen klankvaardigheid (nazeggen en rijmen) en rekenkundige begrippen scoorden de kinderen gemiddeld het hoogst. De onderdelen nazeggen en rijmen zijn geen taalspecifieke vaardigheden, maar algemene vaardigheden. De kinderen scoorden op deze onderdelen in het Nederlands (de OBIS-test) ook het hoogst. Er vindt positieve transfer plaats; de kinderen beheersen de vaardigheden nazeggen en rijmen in het Nederlands en kunnen deze vaardigheden ook in het Engels toepassen. Het onderdeel rekenkundige begrippen bestond uit woorden als “groter, kleinst, meer, minder”. Deze woorden komen frequenter voor dan inhoudswoorden. In het dagelijks taalgebruik zijn zeer frequente woorden de eerst geleerde woorden, waaronder veel functiewoorden (Appel en Vermeer, 1996).

Het onderdeel woordenschat wordt door iedereen het slechtst gemaakt. De kinderen hadden op dit onderdeel gemiddeld slechts zeven procent van de items goed. De woorden die jonge kinderen in Engeland aangeboden krijgen, worden niet beheerst door de kinderen die vervroegd Engels krijgen. Dit onderdeel is curriculum onafhankelijk, dat betekent dat het mogelijk is dat de kinderen deze woorden niet aangeboden gekregen hebben. Toch is het belangrijk dat de kinderen een groot en divers taalaanbod krijgen. Het leren van woorden is immers de belangrijkste factor voor een succesvolle tweede taalverwerving (Appel en Vermeer, 1996). Opmerkelijk was het grote verschil tussen de scores op het onderdeel woordenschat van de OBIS-test en het onderdeel woordenschat van de PIPS-test. De kinderen hebben op het onderdeel woordenschat in de Nederlandse versie namelijk zeer goede resultaten behaald. Gemiddeld wisten de kinderen bijna 90 procent van de items. De concepten waren dus bekend bij de kinderen, ze wisten alleen niet de labels hiervoor in het Engels. Het onderdeel woordenschat is taalspecifiek. Meer algemene vaardigheden, zoals nazeggen en rijmen, zijn door de kinderen zowel in het Nederlands als in het Engels veel beter gemaakt.

Alleen het onderdeel tellen was een curriculum afhankelijk onderdeel. De native speaker telde regelmatig met de kinderen tot en met tien en soms tot en met 20. Toch had de helft van de kinderen een score van 7 of lager. Een derde had een score van 8. Slechts 14 procent van de kinderen kon tot en met 10 of hoger tellen. De kinderen behaalden op het onderdeel tellen in de Nederlandse versie (OBIS-test) gemiddeld een score van 13,4. Slechts twee kinderen hadden een score van 9, alle andere kinderen scoorden hoger. Dit betekent dat (bijna) alle kinderen in ieder geval in het Nederlands tot en met tien kunnen tellen en het dus geen nieuwe vaardigheid betreft die in een nieuwe taal aangeleerd wordt.

Ondanks de lage scores, met name op het onderdeel woordenschat, hebben de kinderen al een aardig receptief taalvaardigheidsniveau in het Engels ontwikkeld. De instructies, voorafgaand aan elk onderdeel van de Engelse test, werden door (bijna) alle kinderen zonder problemen begrepen. De kinderen wisten niet alleen wat er van hen verwacht werd (aanwijzen, rijmen, nazeggen etc.), ze wisten ook precies wanneer de stem van de computer klaar was met de instructie en wanneer zij aan de beurt waren. Dit heeft mogelijk te maken met het feit dat de kinderen dezelfde test een week eerder in het Nederlands hebben gemaakt (de OBIS-test). De kans bestaat dat sommige kinderen hierdoor hoger gescoord hebben, dan ze werkelijk konden. Deze kinderen hebben mogelijk de items onthouden uit de Nederlandse test.

Het voordeel van de afname van deze Nederlandse test voorafgaand aan de Engelse test is dat er geconstateerd kon worden of de moeilijkheidsgraad van de test aansloot bij het niveau van de kinderen. De gemiddelde score in percentage op de Nederlandse test en voor ieder onderdeel afzonderlijk (het onderdeel tellen uitgezonderd) bedroeg ruim 80 procent. De kinderen kregen dus niet te maken met compleet nieuwe concepten, vaardigheden of vraagsoorten.

De resultaten van de OBIS-test en de PIPS-test correleerden niet significant met elkaar. Het is dus niet zo dat de kinderen die een hoge score op de Nederlandse versie behaalden ook op de Engelse versie hoger scoorden dan de kinderen die een lage score op de Nederlandse versie hadden.

De verwachting wat betreft het niveau van het Engels van de kinderen die vervroegd Engels krijgen (zie hoofdstuk 3; *Hypothese 1*), mag bevestigd worden. De beginsituatie van de kinderen met betrekking tot het niveau van het Engels is namelijk gelijk wanneer zij groep 1 binnen komen. Hierbij wordt ervan uitgegaan dat kinderen dan op het laagste niveau (0) zitten. Kinderen die geen Engelse lessen krijgen, zullen ook in groep 2 het laagste niveau hebben. De kinderen die Engelse lessen hebben ontvangen, zitten daar duidelijk boven. Ze beheersen een aantal basale vaardigheden en begrippen in het Engels. Hun woordenschat is echter nog gering. Er kan echter niets gezegd worden over het verschil in niveau, omdat de test niet bij kinderen is afgenomen die geen Engelse lessen krijgen.

4. *Is er invloed van het vervroegd Engels op de ontwikkeling van de taalvaardigheid in het Nederlands?*
  - a. Wat zijn de resultaten van de kinderen op de receptieve en productieve Nederlandse toets?
  - b. Is er een verschil tussen de resultaten van de kinderen op de Nederlandse toets vergeleken met de normgroep?

Uit het onderzoek zijn geen negatieve effecten van het vroegtijdig Engels op de Nederlandse taalvaardigheid gevonden. De onderzoekspopulatie heeft een vrij hoog Nederlands taalvaardigheidsniveau. In het vroege immersion onderwijs in Canada blijken de leerlingen in het begin vaak een achterstand te vertonen in hun

moedertaalontwikkeling op het gebied van lees- en schrijfvaardigheid. Wat betreft de mondelinge communicatieve vaardigheden vertonen de leerlingen geen achterstand in de moedertaal (Johnson & Swain, 1997). Op de definitietaak van de TAK-toets ligt het groepsgemiddelde van alle kinderen significant hoger dan de gestelde norm. Alleen op het onderdeel passieve woordenschat scoort de groep significant onder de gestelde norm. Deze norm geldt echter voor kinderen die alleen een Nederlandse taalachtergrond hebben. De helft van de kinderen komt thuis naast het Nederlands met een andere taal in contact. Wanneer deze kinderen op de passieve woordenschattaak niet meegeteld worden, is het groepsgemiddelde significant hoger dan de normscore. Wanneer de kinderen die thuis naast het Nederlands met een andere taal in contact komen, worden vergeleken met de norm die voor deze kinderen is opgesteld, scoorde de helft gemiddeld en de helft hoog op de passieve woordenschattaak. Geen enkele leerling scoorde laag op deze taak. De verwachting dat de ontwikkeling van het Nederlands gelijk zal lopen aan de ontwikkeling van het Nederlands van leeftijdsgenootjes in het reguliere onderwijs, of zelfs hoger zal zijn, is hiermee bevestigd (zie hoofdstuk 3; *Hypothese 2*). Beide onderdelen van de TAK-toets correleren significant met het Nederlandse taalvaardigheidsniveau (onderdeel Taal van LVS). Kinderen die een hoog Nederlands taalvaardigheidsniveau hebben, hebben een hogere score op de onderdelen van de TAK-toets dan de kinderen met een laag Nederlands taalvaardigheidsniveau. De kinderen die een hoge score op de passieve woordenschattaak hebben behaald, hoefden niet perse ook een hoge score op de woordenschatonderdelen van de PIPS-test en de OBIS-test te halen. Deze drie passieve woordenschatonderdelen toonden geen significante samenhang.

5. *Welke factoren hebben invloed op de resultaten die de kinderen behalen wat betreft hun Engelse taalvaardigheid?*
- Is er een correlatie tussen sekse en de resultaten op de Engelse toets?
  - Is er een correlatie tussen de taalsituatie van de kinderen en de resultaten op de Engelse toets?
  - Is er een correlatie tussen de Nederlandse taalvaardigheid van de kinderen en de resultaten op de Engelse toets?
  - Is er een correlatie tussen de cognitieve ontwikkeling van de kinderen en de resultaten op de Engelse toets?
  - Is er een correlatie tussen de attitude van de kinderen ten opzichte van het Engels en de resultaten op de Engelse toets?

Sekse, taalsituatie, Nederlands taalvaardigheidsniveau, cognitieve ontwikkeling en de attitude van de kinderen ten opzichte van de Engelse lessen hebben geen invloed op de verschillen in scores op de PIPS-test. Van alle onderzochte factoren correleert geen enkele factor significant met de resultaten op de PIPS-test. Ook na de variantie-analyse (factorial ANOVA) zijn er geen significante verschillen gevonden voor de resultaten van de PIPS-test en de genoemde factoren. Wel correleren de passieve woordenschattaak en de definitietaak van de TAK-toets significant met de taalsituatie van de kinderen, het Nederlands taalvaardigheidsniveau (van het LVS) en de cognitieve ontwikkeling (van het LVS).

De native speaker merkt dat kinderen die thuis een andere taal spreken meer taalgevoelig zijn. Ze kunnen makkelijker een koppeling maken en spelen met woorden. Uit de analyses heeft de factor taalsituatie

echter geen invloed op de resultaten van de Engelse toets. Kinderen die alleen Nederlands spreken scoorden gemiddeld nagenoeg hetzelfde als de kinderen die een andere taal naast of in plaats van het Nederlands spreken. De verwachting dat de taalsituatie van invloed zou zijn op de resultaten van het Engels (zie hoofdstuk 3; *Hypothese 3*) wordt hiermee weerlegd. De taalsituatie hangt wel significant samen met beide onderdelen van de TAK-toets.

Intelligentie zou volgens de native speaker invloed kunnen hebben op de vorderingen van het Engels. Een lagere intelligentie zou kunnen betekenen dat die kinderen meer moeite hebben met het oppikken van het Engels. Opmerkelijk is dat de native speaker ervaart dat dit voor een aantal kinderen tijdens de lessen juist niet geldt. Tegen haar verwachting in doen deze kinderen tijdens de Engelse lessen juist goed mee. De verwachting dat intelligentie invloed zou hebben op de resultaten van het Engels (zie hoofdstuk 3; *Hypothese 4*) blijkt niet juist te zijn. De cognitieve ontwikkeling hangt daarentegen wel significant samen met beide onderdelen van de TAK-toets.

Kinderen met een negatieve attitude ten opzichte van de Engelse lessen scoorden gemiddeld net iets lager dan de kinderen met een positieve attitude ten opzichte van de Engelse lessen. De verschillen in scores waren echter niet significant. Hypothese 5 (zie hoofdstuk 3) wordt hiermee weerlegd.

### 5.1.1 Verklaringen voor de resultaten

Bij de bespreking van de resultaten in hoofdstuk 4, kwam al aan de orde dat de kinderen zeer laag scoorden op de PIPS-test. Mogelijke verklaringen hiervoor zijn in paragraaf 5.1 gegeven. Het Engelse taalvaardigheidsniveau van de kinderen is namelijk nog te basaal. En de PIPS-test is immers niet bedoeld voor kinderen die het Engels als tweede taal hebben. Een andere mogelijke verklaring voor deze onbevredigende resultaten in dit onderzoek is de kwaliteit van de PIPS-test. Daarbij rijst de vraag of de test wel geschikt is om de taalvaardigheid bij de kinderen te meten, zowel in het Engels (middels de PIPS-test) als in het Nederlands (middels de OBIS-test). De test bestaat uit verschillende onderdelen. Alleen die onderdelen die betrekking hebben op het meten van taalvaardigheid zijn bij de kinderen afgenomen. Opmerkelijk is dat het onderdeel woordenschat (zowel van de PIPS-test als van de OBIS-test) niet significant correleerde met de passieve woordenschattaak van de TAK-toets. Ook de woordenschattaak van de OBIS-test correleerde niet significant met de passieve woordenschattaak van de TAK-toets. Beide onderdelen van de TAK-toets (passieve woordenschattaak en definitietaak) correleerden daarentegen wel significant met elkaar. Daarnaast correleerden ook deze onderdelen significant met het Nederlands taalvaardigheidsniveau (volgens het LVS). Kinderen die een hoog Nederlands taalvaardigheidsniveau hebben, scoorden hoger op de TAK-toets, dan de kinderen met een laag Nederlands taalvaardigheidsniveau. Daarnaast correleerden beide onderdelen van de TAK-toets significant met de cognitieve ontwikkeling en ook met de taalsituatie. Maar ook hier is er geen significante samenhang gevonden voor de PIPS-test en OBIS-test.

In het kort gezegd correleerden de PIPS-test en OBIS-test met geen enkele onafhankelijke factor, daar waar de onderdelen van de TAK-toets wel significant correleerden (Nederlandse taalvaardigheid, cognitieve ontwikkeling, taalsituatie). Daarbij heeft de OBIS-test niet veel informatie opgeleverd. De kinderen scoorden op bijna alle onderdelen zeer goed (ruim 80%). Het is duidelijk dat het niveau van de OBIS-test lager ligt dan het niveau van de groep. De vraag mag dus gesteld worden of beide testen wel geschikt zijn voor het meten van taalvaardigheid en in hoeverre het onderdeel woordenschat van beide testen een betrouwbaar resultaat geeft.

## 5.2 Discussie

Tijdens de uitvoering van het onderzoek is er een aantal zaken naar voren gekomen die de onderzoeksresultaten mogelijk onbedoeld beïnvloed hebben.

In de eerste plaats is de selectie van de school niet de meest ideale geweest. Het onderzoek was opgezet voor een school waar de leerlingen vanaf groep 1 een groot deel van de lestijd Engels ontvangen. Deze school heeft op het laatste moment helaas afgezegd omdat ouders klaagden over het feit dat hun kinderen teveel te maken kregen met verschillende mensen, zoals onderzoekers en media. Gelukkig toonde openbare basisschool Letterland alle belangstelling en medewerking van ouders, waardoor het onderzoek meteen kon beginnen. Dit had tot gevolg dat de scores op de Engelse test mogelijk lager zijn dan wanneer de test was afgenomen bij kinderen die per week meer Engelse lessen krijgen.

In de tweede plaats is er voor de PIPS-test gekozen, omdat deze test naast de ruwe scores in principe ook gestandaardiseerde scores oplevert. Met gestandaardiseerde scores is het beter mogelijk om vergelijkingen te maken tussen groepen kinderen. Het niveau van de kinderen kan daardoor beter bepaald worden. Het was helaas om verschillende redenen (onder andere omdat niet de hele test bij de kinderen is afgenomen) niet mogelijk om deze gestandaardiseerde scores te verkrijgen. Hierdoor kon er niet goed bepaald worden op welk niveau de kinderen zitten en is er geen mogelijkheid voor vergelijking met andere (Engelse) kinderen.

Een derde punt is het gebrek aan tijd. Het vergt veel tijd om kinderen individueel te toetsen. Hierdoor was het onderzoek alleen mogelijk bij een beperkte groep leerlingen. De verschillen tussen de leerlingen in relatie met verschillende factoren komen in een beperkte groep minder tot zijn recht. Mogelijk zijn er wel significante verschillen voor de onderzochte factoren wanneer de onderzoekspopulatie groter is.

Tot slot zijn de kinderen kort na elkaar getoetst middels de OBIS-test en de PIPS-test. Voor ieder kind zat er een week tussen de afname van de OBIS-test en de PIPS-test. Het is beter wanneer er meer dan een week tussen het afnemen van de twee testen zit. Op die manier wordt het uitgesloten dat de kinderen zich items herinneren van de Nederlandse versie. Dit zal wellicht te merken zijn in de resultaten op de PIPS-test omdat een aantal kinderen hierdoor een lagere score behaalt. Toch is er voor deze volgorde gekozen. Wanneer de kinderen eerst met de Engelse versie getoetst worden, is het aannemelijk dat het validiteitscriterium overschreden wordt. De kinderen worden dan immers niet alleen op de begrippen getoetst, maar ook op het begrijpen van de instructie. De kinderen die de instructie niet goed begrijpen, worden dan niet getoetst op wat men beoogt te toetsen.

## 5.3 Aanbevelingen

### Vervolg onderzoek

Het zou interessant zijn om in volgend onderzoek een curriculum afhankelijke toets te gebruiken om exact te kunnen meten wat de kinderen van de Engelse lessen oppikken. Door een curriculum afhankelijke toets te ontwikkelen en af te nemen, zullen meer resultaten verkregen worden. Hierdoor kunnen bepaalde effecten en verschillen in scores beter getoetst worden. Het is raadzaam om ook een voortoets af te nemen waarmee de beginsituatie wordt vastgesteld. Om vergelijking mogelijk te maken met kinderen die geen vervroegd Engels ontvangen, moet dezelfde toets bij een controle groep afgenomen worden. Om storende factoren tot een minimum te beperken, moet deze groep zoveel mogelijk overeenkomsten hebben.



Ten tweede verdient het aanbeveling om het onderzoek bij een grotere groep af te nemen. In dit onderzoek is geen invloed van de factoren (taalsituatie, Nederlandse taalvaardigheid, cognitieve ontwikkeling en attitude ten opzichte van de Engelse lessen) gevonden op de resultaten van de Engelse test. De verschillen waren voor geen van de onderzochte factoren significant, hoewel sommige wel dicht bij het significantieniveau kwamen. Wanneer het onderzoek grootschaliger opgezet en uitgevoerd wordt, is de kans groter dat het significantieniveau behaald zal worden.

Naast een controlegroep van kinderen die geen Engelse lessen ontvangen, zou het ook interessant zijn om groepen van verschillende scholen die vervroegd Engels aanbieden met elkaar te vergelijken. De verschillen in aanpak en vormgeving van het vervroegd Engels kunnen op deze manier vergeleken worden. Er kan dan getoetst worden welke aanpak het beste werkt.

### **Voor de praktijk**

Veel kenmerken die genoemd zijn bij het immersion onderwijs (zie § 2.3.1) zijn terug te vinden in het vervroegd Engels zoals dat op openbare basisschool Letterland plaats vindt. De school werkt het liefst met native speakers, de taal dient als medium van instructie en het curriculum in de tweede taal loopt parallel aan het curriculum in de eerste taal. Daarbij is het een sterk punt dat de native speaker tweetalig is waardoor de kinderen zowel in de eerste taal als in de tweede taal met de leerkracht kunnen communiceren. De native speaker past het taalaanbod aan het niveau van de kinderen aan zoals beschreven stond bij de rol van taalaanbod in paragraaf 1.4. De nadruk wordt gelegd op het plezier dat de kinderen beleven aan de Engelse les, waardoor de kinderen betrokken zijn bij de les en een positieve attitude ontwikkelen. Toch zijn er enkele aanbevelingen te noemen ter verbetering van het programma.

Een eerste aanbeveling is de kinderen meer Engelse lestijd aanbieden, omdat de hoeveelheid instructietijd veel invloed blijkt te hebben op de mogelijke positieve effecten die tweetaligheid met zich mee kan brengen. Eventueel zouden de lessen van de groepsleerkracht vervangen kunnen worden door de native speaker. De kinderen krijgen dan zeker één uur Engels per week. De les dient dan niet alleen meer als herhaling, maar ook als een verdieping. Bovendien koppelen de kinderen de Engelse taal dan aan een bepaald persoon. In de huidige situatie wordt ook door de groepsleerkracht Engels gesproken. Het verdient echter de voorkeur dat de groepsleerkracht alleen Nederlands spreekt tegen de kinderen.

Uit het onderzoek is duidelijk naar voren gekomen dat de kinderen een laag productief niveau hebben van het Engels. Volgens Swain (in Baker, 2001) komt dit omdat er te weinig nadruk wordt gelegd op het orale aspect van taal leren. De kinderen worden wel gestimuleerd tot taalproductie, maar dit levert enkel losse Engelse woordjes en liedjes op. Door bij de feedback meer gebruik te maken van expansie (nu wordt dit ongeveer 13 procent van de tijd toegepast) wordt het taalbegrip van de kinderen vergroot en bevordert het impliciet de productie.

Het is gebleken dat de ouders weinig betrokken worden bij het Engelse programma. Uit de enquête blijkt dat de ouders positief staan tegenover het Engelse programma en hoge verwachtingen hebben ten aanzien van het verloop en de resultaten van het vervroegd Engels. Op het moment worden er erg veel materialen gemaakt en voorwerpen van huis uit meegenomen om de Engelse lessen van visueel materiaal te kunnen voorzien. Wellicht kunnen ouders hiermee helpen. De native speaker houdt op deze manier tijd over, die eventueel besteed kan worden aan het aanleggen van een registratieformulier waarop de vorderingen van de kinderen systematisch kunnen worden bijgehouden. Deze vorderingen kunnen dan weer teruggekoppeld worden

naar de ouders. Daarnaast kan de native speaker meer differentiëren in de les wanneer zij een beter beeld heeft van het niveau van de kinderen.

In dit verslag wordt inzicht gegeven in de wijze waarop vervroegd Engels in het basisonderwijs wordt aangeboden. De toename van het aantal basisscholen dat in Nederland vervroegd Engels aanbiedt is een positieve ontwikkeling. Omdat naast kwantiteit de kwaliteit van dit nieuw onderwijsconcept belangrijk is, kan worden gesteld dat nader onderzoek, ter optimalisatie van het vervroegd Engels, gewenst is. Hopelijk geeft dit verslag een evenwichtig beeld van de huidige situatie en kan het een aanzet zijn tot vervolgonderzoek en uitbreiding van het vroegtijdig Engels in Nederland.

## Bibliografie

---

### Artikelen

- Bot, de K. (1996), *Leren praten en door praten leren in een vreemde taal*. In *Toegepaste Taalwetenschap*, jaargang 54, nummer 1 (9-17).
- Hajer, M, T. Meestringa en M. Miedema (2000), *Taalgericht vakonderwijs*. In *Levende Talen Tijdschrift*, jaargang 1, nummer 1 (34-43).
- Lantman, S en M. Verhulst, *Taalleren in de kring*. In *Toegepaste Taalwetenschap*, jaargang 1998, nummer 1 (19-29).
- Vermeer, A. (2002), *Leerkrachten vinden meisjes taalvaardiger. (Voor) Oordelen over de taalvaardigheid Nederlands van autochtone en allochtone meisjes in het speciaal basisonderwijs*. In *Toegepaste Taalwetenschap*, jaargang 68, nummer 2 (85-94).
- Westhoff, G. (1999), *Een leraar met ondertitels. Achtergronden van de doeltaal-voertaalpraktijk*. In *Levende Talen Tijdschrift*, jaargang 1998, nummer 530 (266-269).

### Boeken

- Aalbers e.a. (1992), *Taaldidactiek aan de basis*. Groningen: Wolters-Noordhoff bv.
- Aarts, R. (1997), *Turks in het basisonderwijs: onderzoek naar de dagelijkse praktijk van het onderwijs in eigen taal*. Tilburg: Tilburg University Press.
- Appel, R, F. Kuiken en E. Langen (1996), *Nederlands als tweede taal in het basisonderwijs*. Amsterdam: Meulenhoff Educatief
- Appel, R en P. Muysken (1989), *Language contact and bilingualism*. London: Arnold.
- Appel, R. en A. Vermeer (1996), *Tweede-taalverwerving en tweede-taalonderwijs*. Bussem: Coutinho.
- Baker, C. (2001), *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Baker, C. (2001), *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Block, D. (2003), *The Social Turn in Second Language Acquisition*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Coleman, L. en I. Huibregtse (1994), *Evaluatie van tweetalig onderwijs en versterkt talenonderwijs in Nederland*. Utrecht: IVLOS
- Cummins, J. en D. Corson (1997), *Encyclopedia of Language and Education*. Volume 5. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Döpke, S. (1992), *One parent One language. An interactional approach*. Amsterdam: Benjamins.
- Edelen bos, P. (2003), *Vreemde talen op de basisschool*. Alkmaar: Stichting EuroPrint.
- Extra, G., J. Folmer en H. v.der Heijden (1992), *Tweetalig basisonderwijs: modellen, argumenten en ervaringen*. Tilburg: Tilburg University Press.
- Extra, G. en L. Verhoeven (1993), *Community Languages in the Netherlands*. Amsterdam: Swets & Zeitlinger B.V.
- Huibregtse, I (2001), *Effecten en didactiek van tweetalig voortgezet onderwijs in Nederland*. Utrecht: W.C.C.
- Gerritsen M. en J. Nortier (2002), *Communicatie in een multiculturele en meertalige samenleving*. In: Janssen, T. *Taal in Gebruik*. Den Haag: SDU uitgevers.
- Johnson, K. (2001), *An Introduction to Foreign Language Learning and Teaching*. Harlow: Longman.

- Johnson, R. en M. Swain (1997), *Immersion Education: International Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Klein, W. (1986), *Second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oskam, S. (2000), *Praktische didactiek voor Engels in het basisonderwijs*. Bussem: Coutinho.
- Teunissen, J. (1986), *Een school twee talen*. Utrecht: Vakgroep Onderwijskunde Utrecht.
- Verhoeven, L en A. Vermeer (1996), *Taalvaardigheid in de bovenbouw. Nederlands van autochtone en allochtone leerlingen in het basis- en mlk-onderwijs*. Tilburg: University press.
- Wagenaar, E. (1993), *Tweetaligheid in het aanvangsonderwijs. Een onderzoek naar de effecten van tweetalig kleuteronderwijs op de schoolloopbaan van Marokkaanse kinderen*. Amsterdam: het Spinhuis.
- Westhoff, G. (1994), *Tweetalig onderwijs in de praktijk. Verslag van een studiereis*. Utrecht: IVLOS.
- Westhoff, G., K. de Bot, I. Huibregtse en M. van der Poel (1994), *Vreemde taal als instructietaal. In Tweetalig onderwijs en versterkt talenonderwijs*. Alkmaar: Stichting Europrint.
- Wijgh, I. (1996), *Gespreksvaardigheid in de vreemde taal. Begripsbepaling en toetsing*. Utrecht: Elinkwijk B.V.

### Handleiding

- Kuyk van, J.J. (1996), *Handleiding Taal voor kleuters*. Arnhem; Citogroep.
- Kuyk van, J.J. (1997), *Handleiding Ordenen*. Arnhem; Citogroep.
- Verhoeven, L. en A. Vermeer (2001), *Handleiding Taaltoets Alle Kinderen*. Arnhem; Citogroep.

### Internet

- Appel, R. (2003), *Meer Engels betekent minder Nederlands*. [http://website.leidenuniv.nl/~verhagena/Documenten/Appel\\_Nederlands\\_VO0lang.htm](http://website.leidenuniv.nl/~verhagena/Documenten/Appel_Nederlands_VO0lang.htm) (20-02-2004).
- Council of Europe, Activity Report, *Council of Europe language policy*. [http://www.coe.int/T/E/Cultural\\_Cooperation/education/](http://www.coe.int/T/E/Cultural_Cooperation/education/) (12-07-2004).
- Goorhuis-Brouwer (2000), *Hoe is tweetalige opvoeding mogelijk?* [http://www.earlybirdie.nl/publicarea/docs/goorhuis%20\(1\).pdf](http://www.earlybirdie.nl/publicarea/docs/goorhuis%20(1).pdf) (17-05-2004).
- Hoeven van der, A (2002), *Toetsen moet leuk zijn!* <http://www.its.kun.nl/web/its-info/oktober2002/toetsen%20moet%20leuk%20zijn%20Anneke...> (16-03-2004).
- Vermeer, A (2000), *Ontwikkeling van woordenschat bij jonge NT1- en NT2- verwerwers*. <http://let.uvt.nl/general/people/avermeer/vf2000.htm> (22-03-2004).

## Bijlage I Vragenlijst

---

- Coördinator vervroegd/versterkt Engels
- Docent Engels

## **Interview coördinator vervroegd/versterkt Engels**

Organisatie, Curriculum en Ervaringen  
van het Vroegtijdig Engels in het Basisonderwijs

## Organisatie

---

### *Implementatie*

1. Waar is het idee vandaan gekomen vroegtijdig Engels te starten in deze school?
2. Wat was uw rol bij de invoering van vroegtijdig Engels in deze school?
3. Hebben instanties zoals begeleidingsdiensten en de onderwijsinspectie een rol gespeeld bij de implementatie van vroegtijdig Engels in deze school?
4. Welke problemen/aandachtspunten werden verwacht? Hoe is daarop geanticipeerd?
5. Welke onverwachte problemen hebben zich voorgedaan? Op welke manier is geprobeerd deze problemen op te lossen?
6. Heeft de implementatie van vroegtijdig Engels gevolgen gehad voor de rest van de school?
7. Is er momenteel nog sprake van zaken die verband houden met vroegtijdig Engels die een probleem of aandachtspunt vormen? Zo ja, welke? Op welke manier wordt er aan een oplossing gewerkt?
8. Hoe wordt het vroegtijdig Engels voortgezet naar hogere groepen?

### *Tijd*

9. Hoeveel uren Engels krijgen de kinderen per week/ dag in groep 1/2?
10. Hoe wordt dat doorgetrokken naar de hogere groepen?
11. Waarom is er gekozen voor dit aantal uren in de onderbouw/middenbouw/bovenbouw?
12. Vanaf wanneer krijgen de andere groepen met vroegtijdig Engels te maken?

### *Groepen*

13. Hoe groot zijn de groepen die vroegtijdig Engels volgen?
14. Volgen alle leerlingen vroegtijdig Engels, of bestaat er een toelatingsprocedure voor de kinderen? Waarop is deze gebaseerd?

### *Leerkrachten*

15. Worden er specifieke eisen aan de leerkrachten gesteld?

## Curriculum

---

### *Doelstellingen*

1. Wat zijn de doelstellingen van het tweetalig onderwijs?

### *Inhoud*

2. Heeft de implementatie van vroegtijdig Engels gevolgen gehad voor andere vakgebieden?
3. Welke vakken/aandachtsgebieden worden in het Engels gegeven? Waarom juist deze vakken?

4. Welke veranderingen heeft de inrichting van het lokaal ondergaan toen voor de tweetalige aanpak werd gekozen?
5. Is daar in de loop van de tijd iets in veranderd? Waarom?

## Ervaringen

---

### *Directrice*

1. Wat vindt u van vervroegd Engels, zoals dat nu in deze school wordt toegepast?
2. Wat zijn over het algemeen de verwachtingen van de kinderen en hun ouders ten aanzien van het verloop en de resultaten van het programma?

Zijn er dingen die u heeft gemist in het interview die volgens u wel belangrijk zijn?

Bedankt voor uw medewerking,  
als laatste heb ik nog een aantal gegevens van u nodig.

#### **Achtergrond gegevens**

Naam:

Functie:

Hoe lang werkt u hier al:

Werkervaring:

Indruk van het gesprek, de tijd, de plaats en de context: (in te vullen door de interviewer)

Datum:

Naam van de interviewer:



## **Interview docent Engels**

Organisatie, Curriculum en Ervaringen  
van het Vroegtijdig Engels in het Basisonderwijs

## Organisatie

---

### *Werkvorm*

1. Welke werkvormen worden toegepast tijdens de Engelse lessen? (klassikaal, individueel, groepjes, tweetallen, projectmatig)
2. Waarom is er gekozen voor juist deze werkvormen?
3. Zijn deze werkvormen anders dan de lessen in de moedertaal?

## Curriculum

---

### *Leermiddelen/materiaal*

1. Is er taal/lesmateriaal aangekocht met het oog op het tweetalige model?
2. Welke aandachtspunten hebben daarbij een rol gespeeld?
3. Wordt er gebruik gemaakt van leermiddelen/materialen die in een gewone kleuterklas niet voorkomen? Welke?
4. Hoe ligt de verhouding 'Nederlands'- 'Engels' materiaal?
5. Welk materiaal zou u nog graag willen aanschaffen?
6. Gebruikt u door uzelf (en uw collega's) ontwikkeld materiaal? Zo ja, welke materialen? En hoe vindt u het om zelf materiaal te maken?
7. Welke veranderingen heeft de inrichting van het lokaal ondergaan toen voor de tweetalige aanpak werd gekozen?
8. Is daar in de loop van de tijd iets in veranderd? Waarom?

### *Toetsen*

1. Hoe wordt de taalontwikkeling van de kinderen bijgehouden? (dagboek, toets, ontwikkelingsschema e.d.)
2. Hoe (en hoe vaak) worden de kinderen getoetst op hun Nederlandse taalvaardigheid?
3. Hoe (en hoe vaak) worden de kinderen getoetst op hun Engelse taalvaardigheid?

## Ervaringen

---

### *Leerkracht*

1. Wat vindt u van het tweetalig onderwijs, zoals dat nu in deze school wordt toegepast?
2. Waarin onderscheidt de leerkracht Engels zich van een groepsleerkracht?
3. Is het werken in tweetalig onderwijs zwaarder dan in het regulier onderwijs?
4. Hoe worden de kinderen gestimuleerd tot eigen productie van het Engels?

5. Besteedt u aandacht aan fouten die door de kinderen gemaakt worden in het Engels? Zo ja, wanneer/in welke gevallen besteedt u daar aandacht aan? En hoe verbetert u de kinderen dan? (echoën, voordoen, spiegelen, uitbreiding)
6. Besteedt u expliciet aandacht aan aspecten over de taal?
7. Gelden vraag 5 en 6 ook voor het Nederlands?

#### *Leerlingen*

8. In welke mate komt het voor dat de kinderen Nederlands spreken tijdens de Engelse uren, of Engels spreken tijdens de Nederlandse uren? Zijn er wat dit betreft verschillen tussen het begin van het schooljaar en nu?
9. Welke afspraken zijn er gemaakt over het gebruik van Nederlands tijdens de Engelse uren, of Engels spreken tijdens de Nederlandse uren? (voor zowel leerkracht als kind)
10. Zijn die afspraken in de loop der jaren veranderd en waarom?
11. Werkt de aanpak (vroegtijdig Engels) voor alle kinderen of zijn er verschillen wat betreft intelligentie, achtergrond, thuistaal? Kunt u dit toelichten?
12. Is er verschil te merken tussen de houding van kinderen uit de tweetalige groepen en kinderen uit monolinguale groepen?
13. Verwacht u dat de kinderen uit de tweetalige groepen in het algemeen betere resultaten zullen bereiken in hun schoolcarrière dan de kinderen uit monolinguale groepen? Kunt u dat toelichten?
14. Op welk niveau zitten de kinderen wat betreft hun Engelse taalvaardigheden?
15. Denkt u dat het vroegtijdig Engelse programma de moedertaal beïnvloedt? In welke mate?

#### *Ouders*

16. Wat zijn motivaties van ouders om voor vroegtijdig Engels te kiezen?
17. Wat zijn over het algemeen de verwachtingen van de ouders ten aanzien van het verloop en de resultaten bij aanvang van het programma?
18. Zijn de ouders betrokken bij het onderwijs? Is er wat dat betreft verschil met ouders van kinderen uit het reguliere onderwijs?
19. Hoe (en hoe vaak) worden de ouders op de hoogte gehouden, met name op het gebied van de vorderingen in het Engels?
20. Met wie van de leerkrachten hebben de ouders in het algemeen meer contact: met de Nederlandse of Engelse leerkracht?
21. Op welke terreinen is de tweetalige aanpak van invloed geweest op het contact met de ouders? Wat is er dan veranderd?
22. Wat vinden de ouders over het algemeen van de tweetalige aanpak?

Zijn er dingen die u heeft gemist in het interview die volgens u wel belangrijk zijn?

Bedankt voor uw medewerking,  
als laatste heb ik nog een aantal gegevens van u nodig.

**Achtergrond gegevens**

Naam:

Functie:

Hoe lang werkt u hier al:

Werkervaring:

Indruk van het gesprek, de tijd, de plaats en de context: (in te vullen door de interviewer)

Datum:

Naam van de interviewer:

## **Bijlage II    Observatie-instrumenten**

---

- Time sampling instrument (leerkracht, leerlingen)
- Event sampling instrument (leerkracht, leerlingen)
- Participerende observatie (leerkracht, leerlingen)

### Observatie-instrument

### Time sampling Leerkracht

School: \_\_\_\_\_ Groep: \_\_\_\_\_  
 Datum: \_\_\_\_\_ Observant: \_\_\_\_\_  
 Starttijd: \_\_\_\_\_ Eindtijd: \_\_\_\_\_

Aantal leerlingen: \_\_\_\_\_  
 Activiteit/les: \_\_\_\_\_

Bijzonderheden:

	Minuten	1		2		3		4		5		6		7		8		9		10		11		12		13		14		15	
	Seconden	20	40	60	20	40	60	20	40	60	20	40	60	20	40	60	20	40	60	20	40	60	20	40	60	20	40	60	20	40	60
Werk vorm	Klassikaal																														
	Groepswerk																														
	Individueel																														
Mate riaal	Audio																														
	Visueel																														
	Geen																														
Acti- viteit	Spreken																														
	Luisteren																														
	Zingen																														
	Voorlezen																														
Taal	Nederlands																														
	Engels																														
	Code wisseling N-E																														
	Code wisseling E-N																														
Onderwijsgedrag	Instructie																														
	Reguleren																														
	Specificeren																														
	Controleren																														
	Corrigeren																														
	Belonen																														
	Samenvatten																														
	Aandacht vragen																														

### Observatie-instrument

School: \_\_\_\_\_ Groep: \_\_\_\_\_  
 Datum: \_\_\_\_\_ Observant: \_\_\_\_\_  
 Starttijd: \_\_\_\_\_ Eindtijd: \_\_\_\_\_

### Time sampling Leerlingen

Aantal leerlingen: \_\_\_\_\_  
 Activiteit/les: \_\_\_\_\_

Bijzonderheden:

	Minuten	1		2		3		4		5		6		7		8		9		10		11		12		13		14		15				
	Seconden	20	40	60	20	40	60	20	40	60	20	40	60	20	40	60	20	40	60	20	40	60	20	40	60	20	40	60	20	40	60			
Werk vorm	Klassikaal																																	
	Groepswerk																																	
	Individueel																																	
Acti	Spreken																																	
	Luisteren																																	
	Zingen																																	
Taal	Nederlands																																	
	Engels																																	
	Code wisseling N-E																																	
	Code wisseling E-N																																	
Beurten	Minimaal																																	
	Phrase																																	
	Clause																																	
	Sustained																																	
Participatie	Helemaal niet taakgericht >80 %																																	
	Enigszins niet taakgericht 60-80%																																	
	50 % taakgericht																																	
	Enigszins taakgericht 60-80%																																	
	Helemaal taakgericht >80%																																	
	Geen taak																																	

**Observatie-instrument**

**Event sampling Leerkracht (vragen/feedback)**

School: Groep:

Aantal leerlingen:

Datum: Observant:

Activiteit/les:

Starttijd: Eindtijd:

Bijzonderheden:

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35		
Vragen	Ja/nee vragen																																					
	Non-verbale reacties vragen																																					
	Eén woord vragen																																					
	Open vragen																																					
	Wh-vragen (wat, waarom, wie, waar, welke, wanneer en hoe)																																					
Feedback/corrigeren	Echoën																																					
	Voordoën																																					
	Spiegelen																																					
	Uitbreiden																																					
	Uitnodigen																																					
	Expliciet verbeteren																																					
	Minimale respons																																					
	Expliciet pos. feedback																																					
	Expliciet neg. feedback																																					



**Observatie-instrument**

**Event sampling Leerkracht (taal/communicatie)**

School:

Groep:

Aantal leerlingen:

Datum:

Observant:

Activiteit/les:

Starttijd:

Eindtijd:

Bijzonderheden:

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35			
Taal/codewisseling	Eng. groep/klassikaal																																						
	Eng. individueel vraag																																						
	Eng. individueel antwoord																																						
	Ned. groep/klassikaal																																						
	Ned. individueel vraag																																						
	Ned. individueel antwoord																																						
	Codewisseling N-E																																						
Codewisseling E-N																																							
Communicatiestrategie	Visuele hulpmiddelen																																						
	Uitleggen																																						
	Omschrijven																																						
	Uitbeelden																																						
	Demonstreren																																						
	Verhelderen																																						
	Vermijden/niet ingaan op																																						
	Parafseren																																						
	Begripscontrole																																						
	Synoniemen																																						
Non-verbale communicatie																																							

### Observatie-instrument

School: \_\_\_\_\_ Groep: \_\_\_\_\_  
 Datum: \_\_\_\_\_ Observant: \_\_\_\_\_  
 Starttijd: \_\_\_\_\_ Eindtijd: \_\_\_\_\_

### Event sampling Leerlingen

Aantal leerlingen: \_\_\_\_\_  
 Activiteit/les: \_\_\_\_\_

Bijzonderheden:

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35		
Out-put	Losse woorden																																					
	Korte zinnen																																					
	Langere zinnen																																					
Taal/codewisseling	Eng. onderling																																					
	Eng. vraag (Ik)																																					
	Eng. antwoord (Ik)																																					
	Ned. onderling																																					
	Ned. vraag (Ik)																																					
	Ned. antwoord (Ik)																																					
	Codewisseling N-E																																					
	Codewisseling E-N																																					

**Observatie-instrument**

**Participerende observatie Leerkracht**

School:

Groep:

Aantal leerlingen:

Datum:

Observant:

Activiteit/les:

Starttijd:

Eindtijd:

Bijzonderheden:

		1	2	3	4	5
<b>Input</b>	De leerkracht let op de spreesnelheid					
	De leerkracht gebruikt herhalingen					
	De leerkrachten motiveert de leerlingen Engels te spreken					
	De leerkracht heeft expliciet aandacht voor de vorm van de taal					
	De leerkracht legt nadruk op belangrijke woorden in een zin					
	De leerkracht gebruikt eenvoudige woorden					
	De leerkracht gebruikt eenvoudige zinnen					
	De leerkracht vertelt van tevoren wat hij gaat doen, wat er gaat gebeuren					
	De leerkracht kiest concrete onderwerpen					
	De input is begrijpelijk voor de leerlingen					
<b>Sfeer</b>	De leerkracht prijst gewenst gedrag					
	De leerkracht is enthousiast					
	De leerkracht maakt grapjes tussendoor					

**Aantekeningen:**

**Observatie-instrument**

**Participerende observatie Leerlingen**

School:

Groep:

Aantal leerlingen:

Datum:

Observant:

Activiteit/les:

Starttijd:

Eindtijd:

Bijzonderheden:

		1	2	3	4	5
<b>Output</b>	De output is begrijpelijk voor de leerlingen					
	De output is begrijpelijk voor de leerkracht					
	De output is grammaticaal correct					
<b>Niveau Engels receptief</b>	De leerlingen zijn geheel (of bijna geheel) aanspreekbaar in het Engels					
	De leerlingen kunnen concrete voorwerpen in de klas aanwijzen					
	De leerlingen kunnen bij een woord een bepaalde handeling uitvoeren					
	De leerlingen kunnen bij een zin een bepaalde handeling uitvoeren					
	De leerlingen kunnen iets nadoen van wat er in een verhaal voorkomt					
<b>Niveau Engels productief</b>	De leerlingen kunnen een reactie geven op iets dat door de leerkracht of een leerling verteld/gevraagd wordt					
	De leerlingen kunnen concrete voorwerpen in de klas benoemen					
	De leerlingen kunnen een handeling verwoorden					
	De leerlingen kunnen een handeling in een korte zin verwoorden					
	De leerlingen kunnen een verhaal navertellen					
<b>Sfeer</b>	De leerlingen zijn enthousiast					
	De leerlingen helpen elkaar					
	De leerlingen stellen vragen aan elkaar					
	De leerlingen stellen vragen aan de leerkracht					
	De leerlingen luisteren naar elkaar					
	De leerlingen luisteren naar de leerkracht					

**Aantekeningen**

**Bijlage III Enquête ouders**

Beste ouder(s)/verzorger(s),

Ik zou u vriendelijk willen verzoeken deze vragenlijst in te vullen. U kunt het ingevulde formulier (via uw kind) aan de groepsleerkracht of mij overhandigen.

Bedankt voor uw medewerking,

Sanne Ronde

<p><b>1) In welke groep zit uw kind?</b></p> <p><input type="checkbox"/> groep 1</p> <p><input type="checkbox"/> groep 2</p>	<p><b>2) Welke talen spreekt uw kind thuis?</b></p> <p><input type="checkbox"/> Nederlands</p> <p><input type="checkbox"/> Engels</p> <p><input type="checkbox"/> Anders, nl.:</p>
<p><b>3) Wat zijn voor u de belangrijkste motivaties om voor vroegtijdig Engels te kiezen?</b></p> <p><input type="checkbox"/> Vergroting van de kansen op de arbeidsmarkt</p> <p><input type="checkbox"/> Meer mogelijkheden in binnen- en buitenland</p> <p><input type="checkbox"/> Plannen om naar het buitenland te gaan</p> <p><input type="checkbox"/> Verbreding van de horizon</p> <p><input type="checkbox"/> Zelfontplooiing</p> <p><input type="checkbox"/> Extra uitdaging die mijn kind nodig heeft</p> <p><input type="checkbox"/> Familieleden en/of vrienden die Engels spreken</p> <p><input type="checkbox"/> Affiniteit met de taal</p> <p><input type="checkbox"/> Anders, nl.:</p> <p>Meerdere antwoorden mogelijk</p>	<p><b>4) Hoe staat u tegenover tweetaligheid in het algemeen?</b></p> <p><input type="checkbox"/> Positief</p> <p><input type="checkbox"/> Negatief</p> <p><input type="checkbox"/> Neutraal</p> <p>Kunt u dit toelichten:</p>
<p><b>5) Merkt u bepaalde effecten sinds uw kind het Engelse programma ontvangt?</b></p> <p><input type="checkbox"/> Ja</p> <p><input type="checkbox"/> Nee</p> <p>Zo ja, welke effecten:</p>	<p><b>6) Hoe ervaart uw kind de Engelse lessen volgens u?</b></p> <p><input type="checkbox"/> Heel leuk</p> <p><input type="checkbox"/> Leuk</p> <p><input type="checkbox"/> Niet leuk</p> <p><input type="checkbox"/> Moeilijk</p> <p><input type="checkbox"/> Makkelijk</p> <p><input type="checkbox"/> Neutraal</p> <p>Meerdere antwoorden aankruisen</p>
<p><b>7) Wat zijn uw verwachtingen ten aanzien van het verloop en de resultaten van het Engelse programma?</b></p> <p>- Goede/redelijke/matige* beheersing van het Engels</p> <p>- Engels heeft wel/geen/een beetje* negatieve invloed op de Nederlandse taalvaardigheid</p> <p>* Doorhalen wat niet van toepassing is</p> <p><input type="checkbox"/> Hierdoor zal het makkelijker zijn om andere talen te leren</p> <p><input type="checkbox"/> Hierdoor zal de motivatie om andere talen te leren groter zijn</p> <p><input type="checkbox"/> Hierdoor zal mijn kind meer open staan voor andere talen en culturen</p> <p><input type="checkbox"/> Anders, nl.: .....</p> <p>Meerdere antwoorden mogelijk</p>	
<p><b>8) Heeft u eventueel nog opmerkingen naar aanleiding van bovenstaande vragen?</b></p>	

## Bijlage IV Vragenlijst voor de kinderen

---

*Attitude van de kinderen ten opzichte van de Engelse lessen*

- 1) Vind je het Engels leuk op school?
- 2) Vind je het moeilijk om Engels te begrijpen?
- 3) Vind je het eng om Engels te praten?
- 4) Kan je de juf goed begrijpen als ze Engels praat?
- 5) Vind je het leuk om Engels te praten?
- 6) Kan je al goed Engels kan spreken?
- 7) Wat vind je leuker, als de juffrouw Engels spreekt of als ze Nederlands spreekt?

Antwoordmogelijkheden: ja – soms – nee

Uitzondering op de laatste vraag, hierop wordt Engels en/of Nederlands geantwoord.

**Bijlage V Schematisch overzicht onderzoeksontwerp**

<i>Onderzoeksvraag</i>	<i>Subvraag</i>	<i>Techniek</i>	<i>Instrument</i>
Hoe verloopt het vroegtijdig Engels in de praktijk?	Vormgeving	Interview Observatie	Vragenlijst Observatieformulier
	Niveau Engels van de kinderen tijdens de lessen	Observatie	Observatieformulier
	Codewisseling		Time sampling instrument
	Lengte van beurten		
Wat zijn de ervaringen en attitude van de kinderen en ouders wat betreft de Engelse lessen?	Attitude kinderen	Interview	Vragenlijst
	Attitude ouders	Enquête	Vragenlijst
	Ervaringen leerkrachten	Interview	Vragenlijst
Welk niveau bereiken leerlingen van groep 2 die deelnemen aan het programma vervroegd Engels wat betreft hun receptieve vaardigheden Engels?	Resultaten Engelse toets	Bestaande toets	PIPS-test
Is er invloed van het vervroegd Engels op de ontwikkeling van de taalvaardigheid in het Nederlands?	Resultaten Nederlandse toets	Bestaande toets	Twee onderdelen van de TAK-toets en OBIS-test
	Verskil Nederlandse taalvaardigheid - normgroep	Bestaande gegevens	Gegevens van LVS
Welke factoren hebben invloed op de resultaten die de kinderen behalen wat betreft hun Engelse taalvaardigheid?	Leeftijd	Bestaande toets en verzamelen van gegevens	Twee onderdelen van de TAK-toets, achtergrond gegevens, gegevens van LVS en vragenlijst kinderen

## Bijlage VI Brief ouders

---

- Toestemming observeren
- Toestemming toetsen

### Toestemming observeren

Beste ouder(s)/verzorger(s),

Ik ben een student van de Universiteit van Tilburg. Dit jaar studeer ik af aan de opleiding Taalwetenschap. Voor deze opleiding ben ik afgestudeerd aan de PABO. Ik ben bezig met het schrijven van mijn scriptie over vervroegd Engels in het basisonderwijs.

Ik ga onderzoeken hoe het onderwijs vervroegd Engels in de praktijk verloopt. Hierbij wil ik vooral kijken naar het niveau dat de kinderen behalen wat betreft het Engels.

Binnenkort zal ik daarom enkele lessen Engels gaan observeren in de verschillende groepen 1/2. Hierbij zullen enkele lessen op film vastgelegd worden. Op de achterzijde van deze brief vindt u een enquêteformulier. Ik zou u vriendelijk willen verzoeken deze in te vullen en het liefst voor Hemelvaart in te leveren bij de eigen leerkracht.

Wanneer u vragen heeft, kunt u ook altijd bij mij terecht. U kunt mij bellen (06-14436346) of eventueel mailen (s.ronde@uvt.nl).

Vriendelijke groeten,

Sanne Ronde



## Toestemming toetsen

Beste ouder(s)/verzorger(s),

Ik ben een student van de Universiteit van Tilburg. Dit jaar studeer ik af aan de opleiding Taalwetenschap. Voor deze opleiding ben ik afgestudeerd aan de PABO. Ik ben bezig met het schrijven van mijn scriptie over vervroegd Engels in het basisonderwijs.

Ik ga onderzoeken hoe het onderwijs vervroegd Engels in de praktijk verloopt. Hierbij wil ik vooral kijken naar het niveau dat de kinderen behalen wat betreft het Engels.

Binnenkort zal ik daarom enkele lessen Engels gaan observeren in de verschillende groepen 1/2. Hierbij zullen enkele lessen op film vastgelegd worden. Daarnaast zal ik met een aantal kinderen testjes afnemen om hun taalvaardigheid van het Engels en Nederlands vast te kunnen stellen. Het zijn zeer kindvriendelijke testjes die voornamelijk gericht zijn op het meten van taalvaardigheid. De test neem ik met het kind in een één-op-één situatie af, d.m.v. een Cd-rom. Er wordt gewerkt met kleurrijke plaatjes, voor de kinderen zal het net een spel zijn. Naast deze brief ontvangt u een enquêteformulier. Ik zou u vriendelijk willen verzoeken deze in te vullen en het liefst voor Hemelvaart in te leveren bij de eigen leerkracht.

Via deze brief wil ik u om toestemming vragen voor de medewerking van uw kind. De resultaten worden naar de betreffende leerkracht doorgespeeld. Wanneer u daar informatie over wilt, kunt u zich wenden tot de eigen leerkracht. Ook de leerkrachten zullen veel profijt hebben van de gegevens. In mijn scriptie wordt alles anoniem en vertrouwelijk geregistreerd.

Als u bezwaren heeft, wilt u dit dan melden aan Marian Schreppers (adjunct directeur), voor vrijdag a.s.

Wanneer u vragen heeft, kunt u ook altijd bij mij terecht. U kunt mij bellen (06-14436346) of eventueel mailen (s.ronde@uvt.nl).

Vriendelijke groeten,

Sanne Ronde

## Bijlage VII Individuele uitslagen van de kinderen

	<i>Pips-test</i>						<i>Obis-test</i>						<i>TAK</i>		<i>LVS</i>	
	Pas.ws	Nazeg	Rijmen	Rek.beg	Tellen	Vormen	Pas.ws	Nazeg	Rijmen	Rek.beg	Tellen	Vormen	Pas.ws	Def.taak	Taal	Ordenen
1.	1	6	7	4	6	2	28	6	9	7	13	5	57	13	71	61
2.	1	6	7	7	8	4	28	6	9	7	12	5	79	18	84	58
3.	1	4	9	3	5	2	22	8	9	7	16	5	62	15	74	55
4.	1	6	9	5	6	5	29	6	8	7	9	5	67	24	72	66
5.	4	2	9	7	8	2	30	8	9	7	16	5	67	18	67	51
6.	3	4	5	5	7	3	16	6	8	6	9	5	60	15	64	47
7.	1	6	8	0	10	2	26	5	2	7	10	4	81	23	73	69
8.	4	5	8	7	7	3	28	8	9	7	16	5	79	21	97	55
9.	1	6	8	4	8	4	29	6	5	4	16	5	67	20	65	49
10.	0	4	2	7	5	3	30	7	8	7	10	5	54	13	60	46
11.	0	4	2	7	6	3	29	7	8	7	12	5	72	18	77	58
12.	2	5	6	4	8	2	29	7	9	7	16	5	72	22	72	60
13.	0	6	9	7	7	2	25	6	6	5	10	5	66	14	68	62
14.	1	3	8	2	8	2	28	6	7	7	11	5	67	26	87	66
15.	0	7	9	4	9	2	28	8	9	7	13	5	50	19	73	66
16.	1	5	3	3	8	2	27	8	8	7	19	5	61	13	67	58
17.	0	6	6	6	8	0	25	7	9	7	16	4	46	13	69	48
18.	1	7	3	4	3	2	28	7	9	7	21	5	64	22	76	57
19.	1	6	7	3	8	3	29	8	9	7	12	5	81	23	88	59
20.	1	4	4	4	6	2	30	8	9	7	13	5	57	16	62	54
21.	0	5	6	4	12	2	25	8	1	7	11	4	61	18	67	58
22.	1	4	9	5	9	3	30	8	9	5	15	5	65	18	63	49
23.	4	6	8	7	13	2	29	7	9	7	13	5	81	23	72	65
24.	5	5	8	6	13	2	26	7	9	7	13	5	59	13	58	35
25.	3	8	1	5	7	2	30	8	5	7	10	4	65	17	73	53
26.	0	5	7	5	1	2	30	7	9	7	11	5	54	11	63	48
27.	4	7	9	4	11	3	29	8	8	7	16	5	57	10	52	41
28.	3	4	2	3	1	2	24	7	1	6	15	4	53	13	57	52

