

Are we satisfied?

Engels na ruim twintig jaar in het basisonderwijs

Author(s)

Oostdam, R.J.

Publication date

2010

Published in

Levende Talen Tijdschrift

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):

Oostdam, R. J. (2010). Are we satisfied? Engels na ruim twintig jaar in het basisonderwijs. *Levende Talen Tijdschrift*, 3-13.



General rights

It is not permitted to download or to forward/distribute the text or part of it without the consent of the author(s) and/or copyright holder(s), other than for strictly personal, individual use, unless the work is under an open content license (like Creative Commons).

Disclaimer/Complaints regulations

If you believe that digital publication of certain material infringes any of your rights or (privacy) interests, please let the Library know, stating your reasons. In case of a legitimate complaint, the Library will make the material inaccessible and/or remove it from the website. Please contact the library: <https://www.amsterdamuas.com/library/contact/questions>, or send a letter to: University Library (Library of the University of Amsterdam and Amsterdam University of Applied Sciences), Secretariat, Singel 425, 1012 WP Amsterdam, The Netherlands. You will be contacted as soon as possible.

Ten Gelde

Dit nummer van *Levende Talen Tijdschrift* opent met een artikel van Ron Oostdam over Eibo (Engels in het basisonderwijs). Ruim twintig jaar geleden is Engels als nieuw vak ingevoerd in het basisonderwijs. Op grond van gegevens uit de Periodieke Peilingen van het OnderwijsNiveau en uit onderzoek naar het vak binnen het curriculum van de basisschool, brengt Oostdam de stand van zaken in kaart. Hij gaat in op de ideologische doelstelling van het vak en op vraagstukken met betrekking tot kwaliteit, normering en content. Daarna stelt hij de vraag of de huidige inbedding en vormgeving van het onderwijs Engels op de basisschool voldoet, of dat verbeteracties nodig zijn.

Ook in het tweede artikel, van Verspoor, De Bot en Van Rein, staat het vak Engels centraal, maar nu in het voortgezet onderwijs. In verschillende internationale onderzoeken blijkt het niveau van Engelse taalvaardigheid van Nederlandse middelbare scholieren een van de hoogste van Europa. In hoeverre leren zij Engels op school, dan wel door buitenschools contact met de moderne media? Leerlingen van reformatonische scholen hebben om religieuze motieven nauwelijks of geen contact met het Engels. Acherblijvende eindexamensresultaten zijn voor verschillende reformatonische scholen een belangrijk motief geweest om tweetaalig onderwijs te starten. De aanname was dat meer contact met Engels op school het gebrek aan contact buiten de school zou moeten kunnen compenseren. Dankzij deze leerlingengroep is het mogelijk te onderzoeken in hoeverre het gebrek aan buitenschools contact met de taal gecompenseerd kan worden door tweetaalig

onderwijs, en in hoeverre buitenschools taalcontact een rol speelt in de taalverwerving van Nederlandse leerlingen.

In het derde artikel, van Moonen, Stouffesdijk, De Graaff en Corda, worden de resultaten gepresenteerd van een onderzoek naar kennis en gebruik van het Europees Referentiekader door docenten Engels, Frans en Duits in het voortgezet onderwijs, en naar de behoeften en plannen van die docenten. De gegevens laten opvallende verschillen tussen talen en schooltypes zien. De auteurs kondigen vervolgonderzoek aan, waarin zal worden nagegaan welke factoren een rol spelen bij het gaan volgen van nascholing, en welke stimulansen en belemmeringen er de afgelopen jaren zijn geweest binnen de scholen om het ERK in de lespraktijk te gebruiken.

Ten slotte wordt een signalement gewijd aan de bundel *De toekomst van het talentonderwijs: Nodig? Anders? Beter?*, uitgegeven ter gelegenheid van het experieren van het Nationaal Bureau Moderne Vreemde Talen en het emblemaat van Gerard Westhoff in 2009. Voor deze bundel kregen alle auteurs de opdracht antwoord te geven op de vraag hoe het moderne vreemdtaalenonderwijs zich zou kunnen ontwikkelen en er over 15 jaar uit kan zien op grond van wat we nu weten. Zij moesten zich daarbij baseren op resultaten uit onderzoek en wetenschappelijke inzichten.

Als nieuwe redacteurs van het *Tijdschrift* heten we welkom Kevin Haines en Bart van der Leeuw.

Namens de redactie,
Helge Bonset

Are we satisfied?

Engels na ruim twintig jaar in het basisonderwijs

RON OOSTDAM

Ruim twintig jaar geleden is Engels als nieuw vak ingevoerd in het basisonderwijs. Op grond van gegevens uit de Periodieke Peilingen van het OnderwijsNiveau en onderzoek naar het vak binnen het curriculum van de basisschool, wordt in dit artikel de stand van zaken in kaart gebracht. Er wordt ingegaan op de ideologische doestelling van het vak en vraagstukken met betrekking tot kwaliteit, normering en continuïteit. Daarna wordt de vraag gesteld of de huidige inbedding en vormgeving van het onderwijs Engels op de basisschool voldoet of dat verbeteracties nodig zijn. Centraal aandachtspunt daarbij is het grote spanningsveld tussen retoriek en onderwijspraktijk.¹

Engels in het basisonderwijs (Eibo) is als nieuw vak ingevoerd in 1986 en vanaf dat moment ook een verplicht vak geworden op de pabo. Een nieuw vak invoeren is één, maar pas afgestudeerde leerkrachten moeten natuurlijk wel in staat zijn om een dergelijk vak te onderwijzen. Precies om die reden is er in de periode rond de verplichte invoering van het vak een grootschalige operatie ingezet om pabodocenten en al werkzame leerkrachten in het veld bij te scholen (Carpay, 1990a, 1990b).

Sinds de invoering wordt op de meeste basisscholen in de twee hoogste groepen gemiddeld een half uur tot drie kwartier per week besteed aan Engels. Daarmee wordt direct duidelijk dat het vak een bescheiden plaats inneemt in het curriculum. Die bescheidenheid komt ook naar voren in de kerndoelen voor het basisonderwijs (Besluit kerndoelen basisonderwijs, 2006). Deze geven aan dat het gaat om het leggen van een eerste basis om te kunnen communiceren met moedertaalsprekers of anderen die buiten de school Engels spreken. Het gaat daarbij vooral om mondelinge communicatie en het lezen van eenvoudige teksten. Het schrijven blijft beperkt tot het kennismaken met de schriftwijze van een beperkt aantal vaak voorkomende Engelse woorden. Verder leren leerlingen om woordbetekenissen en schriftwijzen van woorden op te zoeken met behulp van een woordenboek. Kortom, het gaat om een eerste kennismaking met een vreemde taal en het ontwikkelen van een attitude waarbij leerlingen zich durven uit te drukken in het Engels.

Fettelijk zijn de kerndoelen in zulke algemene termen geformuleerd dat zij nauwelijks sturing en houvast bieden voor het ontwikkelen van lesmateriaal. Bovendien zijn het

streefdoelen, waarvoor scholen een inspanningsverplichting hebben, maar waar ze niet op worden afgetrekt. Bij de invoering werd bovendien gesteld dat Engels zoveel mogelijk in samenhang met andere vakken gegeven moest worden en dat de toetsing beperkt zou blijven tot voortgangstoetsen om de communicatieve vaardigheid en inzet van leerlingen te evalueren (Carpay, 1990a, 1990b). Engels maakt om die reden ook geen deel uit van de Cito Eindtoets Basisonderwijs.

Sinds de invoering is de aansluiting met het voortgezet onderwijs al direct als knelpunt signaleerd. Het gaat dan om de continuïteit van het curriculum Engels qua didactiek en vakinhoud (Edelenbos, 1993). Ook de Inspectie van het Onderwijs kwam al vrij snel na de invoering van Eibho tot de conclusie dat indien er geen gerichte stappen worden gezet om de aansluiting voor het vak Engels te verbeteren, de wetgever zich ernstig dient te beraden of voortzetting (...) zinvol is' (Inspectie van het Onderwijs, 1991, p. 17). In 2002 adviseerde de Commissie Kerndoelen Basisonderwijs zelfs aan de minister om Engels niet op te nemen in het verplichte kerncurriculum, maar het te plaatsen in het differentieel deel en er geen kerndoelen meer voor te formuleren. Door de inspanningen van onder andere het sectiebestuur Engels van Levende Talen, het Nationaal Bureau Moderne Vreemde Talen en de Stichting Leerplanontwikkeling is dat voorstel tegengehouden. Nog in datzelfde jaar wordt door de Onderwijsraad een advies uitgebracht waarin geadviseerd wordt om Engels wel in het kerndoel te plaatsen en kerndoelen te formuleren.

te nemen, in Nederland en de ons omringende landen, om al op zeer jonge leeftijd te beginnen met het aanleren van een vreemde taal (Herder & De Bot, 2005). Daarmee staat de legitimering van Eibho niet meer ter discussie, maar het is wel de vraag wat er nu eigenlijk bereikt is ruim twintig jaar na de introductie.

Engels in het curriculum van de basisschool

Op vrijwel alle scholen worden de lessen Engels verzorgd door de groepsleerkracht (Heesters et al., 2008). In de periodieke peiling van 2006 geeft ongeveer de helft van de leerkrachten aan dat ze op de pabo scholing heeft gehad in Eibho, terwijl 14% zegt een nascholingscursus te hebben gedaan. Deze cijfers laten zien dat nog steeds ongeveer een derde van de leerkrachten geen enkele specifieke scholing heeft gevolgd op dit terrein. Een gegeven dat ook uit onderzoek van het Kohnstamm Instituut en de proefgroep Moderne Vreemde Talen van de SLO naar voren komt (Oostdam & Van Toorenburg, 2002). In het schooljaar 2001-2002 had ongeveer 38% van de leerkrachten geen enkele scholing gehad, noch via de initiele opleiding, noch via nascholing. In de jaren 2002-2006 is er dus weinig verbetering waar te nemen.

In de peiling van 2006 zeggen veel leerkrachten geen speciale problemen bij de lessen Engels te ervaren en de overgrote meerderheid is van mening dat de eigen beheersing van de Engelse Taal voldoende is. Zo er al problemen zijn, doen deze zich voor met betrekking tot de grote niveauverschillen tussen leerlingen en de beperkte lestijd die beschikbaar is. Eigenlijk is er grote tevredenheid onder leerkrachten. Zo blijkt uit de laatste peiling dat twee op de drie leerkrachten tevreden zijn met de aandacht die Eibho

momenteel krijgt. Zij onderschrijven ook de opvatting dat het gaat om een eerste kennismaking met een vreemde taal waarmee een goede basis wordt gelegd voor het vervolgonderwijs. Een ruime meerderheid (90%) vindt het ook niet nodig eerder te beginnen met Engels in onderbouwgroepen.

Uit het peilingsonderzoek blijkt dat vrijwel alle leerkrachten voor Eibho een methode hanteren en de meesten (driekwart) volgen deze methode ook getrouw. Gemiddeld wordt de gebruikte methode op een tiempuntsschaal beoordeeld met een 7-8. Men is ook hierover dus redelijk tevreden.

Als we kijken naar de verschillende lesactiviteiten, dan laat de laatste peiling weinig verschillen zien tussen de groepen zeven en acht (Heesters, Feddema, Van der Schoot & Hemker, 2008, p. 41-42). Bij leesvaardigheid valt op dat er relatief weinig oefeningen worden gegeven. In het bijzonder de geringe aandacht voor het lezen van Engelse teksten is opmerkelijk. Zo wordt het beantwoorden van vragen bij een Engelse leestekst maar door ongeveer de helft van de leerkrachten regelmatig gedaan.

Luistervaardigheid heeft een beduidend betere positie dan leesvaardigheid. Verreweg de meeste leerkrachten laten leerlingen regelmatig luisteren naar een Engelse tekst of een gesproken Engelse tekst naspreken. Ook het gebruik van luisterteksten waarbij vragen moeten worden beantwoord, wordt regelmatig door vrijwel alle leerkrachten gedaan.

Bepaalde oefeningen voor spreekvaardigheid worden zeer frequent uitgevoerd. Het gaat dan om het naspreken van nieuwe woorden en het voeren en naspreken van standaardgesprekjes. Opvallend is dat in vergelijking met de vorige peilingen het voeren van een gesprekje met de leerkracht in het Engels steeds minder regelmatig wordt gedaan. In 1991 deed nog 60% van de leerkrachten dat regelmatig, in 2006 nog maar zo'n 22%.

Woordenschatoefeningen worden weinig gedaan. Slechts drie typen oefening worden door ongeveer de helft van de leerkrachten regelmatig ingezet: het invullen van Engelse woorden bij plaatjes, Nederlandse woorden vertalen in het Engels, en vragen beantwoorden over Engelse woordbetekenissen. Ook schriftvaardigheid blijft geen centrale activiteit in de lessen Engels te zijn. De activiteiten die het meest regelmatig worden uitgevoerd, zijn het schrijven van Engelse woorden of zinnen bij plaatjes.

Leerlinjeprestaties

De inhoud van de laatste peiling Engels is gerelateerd aan de herziene kerndoelen voor het basisonderwijs die bij aanvang van de peiling al bekend waren. In tabel 1 op de volgende pagina zijn de percentages leerlingen in groep acht vermeld die voldoen aan de standaarden Minimum en Voldoende op toetsen voor de onderdelen woordenschat, leesvaardigheid en luistervaardigheid. Deze standaarden geven volgens een panel van deskundigen het niveau aan waarop de kerndoelen beheerst worden en zijn bedoeld als referentiekader voor een evaluatieve interpretatie van de peilingresultaten. De standaard Minimum zou door vrijwel alle leerlingen (90-95%) aan het eind van de basisschool bereikt moeten worden. De standaard Voldoende is een streefniveau. Bij een score beneden dit niveau is er sprake van onvoldoende kennis en inzicht. Verwacht wordt dat de basisschool bij 70 tot 75% van de leerlingen dit niveau Voldoende realiseert. Omwille van de overzichtelijkheid worden alleen de resultaten vergeleken van de laatste twee peilingen. Naast jaar van afname worden de percentages verder uitgesplitst naar doorstroom, omdat zich daar interessante verschillen voordoen.

Wat als eerste opvalt, is dat er weinig verschillen zijn waar te nemen in de gemiddelde

prestatieniveaus van de peilingen in 1996 en 2006. Over tien jaar tijd is er sprake van een redelijk stabiel beeld, of zo men wil van weinig verbetering. De standaard

Minimum wordt gemiddeld genomen door de meeste leerlingen wel bereikt voor alle drie de onderdelen. Daarentegen voldoet bij geen van de onderdelen 70-75% van de leerlingen aan de standaard Voldoende. Dat is met name het geval bij woordenschat en leesvaardigheid.

Een blik op de doorstroom geeft meer nuance aan de gemiddelde prestatieniveaus. Van de leerlingen met een wvo-verwijzing voldoen de meesten bij alle drie de onderdelen aan de standaard Voldoende. Bij de andere schooltypen is dat beeld grilliger. Slechts een klein percentage van de leerlingen met een verwijzing naar basis, kader of gemengde leerweg in het vmbo haalt de standaard Voldoende.

Aansluiting met het voortgezet onderwijs

Verreweg de meeste basisscholen en scholen voor voortgezet onderwijs (zo'n 90%) hebben onderling contact (Oostdam & Van Toorenburg, 2002). Het gaat dan in algemene zin over leerling-gegevens of de inhoud van het onderwijsprogramma. Contact over het vak Engels in het bijzonder is er nauwelijks. Ook de mate waarin leerkrachten basisonderwijs en vakdocenten Engels kennis hebben

van elkaars lessen is gering. De overgrote meerderheid (zo'n 90%) geeft aan geen of weinig kennis te hebben van de inhoud van elkaars lessen of de wijze van les geven. Meestal wordt er vanuit de basisschool geen informatie verstrekt over de eindniveau Engels. Dat is niet verwonderlijk, want in groep acht wordt er weinig gedaan aan het vaststellen van de prestatieniveaus (75% zegt

	WOORDENSCHAT		LEZEN		LUISTEREN	
	min	vol	min	vol	min	vol
Afnamejaar 1996 2006	86 84	54 50	92 92	49 50	95 95	68 65
Doorstroom basisberoepsgericht kaderberoepsgericht gemengd of theoretisch havo vwo	58 70 82 93 98	17 27 40 63 82	68 81 90 99 100	10 19 33 66 88	78 92 96 98 100	23 46 59 74 97

Tabel 1. Percentage leerlingen dat de standaard Minimum (min) en Voldoende (vol) bereikt voor de onderdelen woordenschat, leesvaardigheid en luistervaardigheid, uitgesplitst naar doorstroom (gegevens ontleend aan Balans van het Engels aan het einde van de basisschool, 2006)

dit niet te doen). Ook ongeveer twee derde van de docenten Engels in het eerste leerjaar van het voortgezet onderwijs zegt het beginniveau van de leerlingen niet in kaart te brengen. Redenen om dit niet te doen zijn divers. Er zijn geen goede toetsen voorhanden, is een veelgehoorde reden bij leerkrachten basisonderwijs, terwijl docenten voortgezet onderwijs vaak aangeven dat de beginsituatie te uiteenlopend is en dat eventuele effecten van Eibo snel verdwijnen.

Als gevraagd wordt naar de aansluiting tussen primair en voortgezet onderwijs, dan blijkt dat bijna de helft van de leerkrachten basisonderwijs daar een probleem ziet. Een ruime meerderheid van de docenten in het voortgezet onderwijs (57%) vindt de aansluiting eveneens een probleem. Tegelijkertijd is het onderdeel over verbeteracties in de afgelopen vijf tot tien jaar vrij negatief. De overgrote meerderheid (meer dan 90%) is van mening dat de problematiek rond de aansluiting in die periode nauwelijks of niet verbeterd is.

Leerkrachten basisonderwijs zien de oplossing vooral in een betere aansluiting van de methoden, het maken van goede onderlinge afspraken over het leerstofaanbod, en het streven naar meer uniformiteit qua behaalde eindniveaus. Docenten in het voortgezet onderwijs vinden het aanbrengen van uniformiteit in de eindniveaus verreweg het belangrijkste. Verder zoeken zij de oplossing vooral in het verbeteren van de Engelse taalvaardigheid van leerkrachten en het beter op elkaar afstemmen van het onderwijsaanbod. Deze mogelijke oplossingen worden echter nauwelijks in praktijk gebracht. Geen tijd en geen prioriteit zijn de belangrijkste redenen om geen actie te ondernemen.

Doelstellingen

Door Eibo worden leerlingen al vroeg vertrouwd gemaakt met het aanleren van een

vreemde taal en wordt tegelijkertijd aandacht besteed aan de functie van Engels als belangrijke internationale taal. Feitelijk gaat het hier om een ideologische doelstelling. Daarnaast kan er een meer vakinhoudelijke doelstelling worden onderscheiden. Het gaat dan om de vraag wat de kwaliteit is van het onderwijs en of de leeropbrengsten voldoende zijn.

Als gekeken wordt naar de huidige stand van zaken van Eibo, dan is de ideologische doelstelling volledig gehaald. Het vak Engels heeft in het basisonderwijs wellicht een bescheiden positie, maar is op geen enkele wijze omstredden. Er is een positieve houding bij veel leerkrachten en dat geldt in gelijke of sterkere mate voor leerlingen. Verder blijkt uit de laatste peiling dat leerkrachten over het algemeen wel tevreden zijn met de aandacht die het vak op dit moment krijgt. Daarnaast vinden de meeste leerlingen Engels een belangrijk vak, ook al vinden ze het niet bijzonder gemakkelijk of leuk (Heesters et al., 2008, p. 96).

Ten aanzien van de vakinhoudelijke doelstelling is het beeld beduidend minder rooskleurig. In de eerste plaats is er het kwaliteitsvraagstuk. Er moet voldoende onderwijs tijd aan het vak besteed worden, er moeten verantwoorde lesmaterialen beschikbaar zijn, en leerkrachten moeten een goede opleiding hebben genoten. Voor wat betreft de onderwijs tijd komt het vak er op de basisschool wat magger vanaf. Conform de advies tabellen zou er gemiddeld één klokkuur per week aan Engels besteed moeten worden. Over twee leerjaren gaat het dan om ongeveer 80 klokuren. In de praktijk wordt op de meeste basisscholen echter zo'n half uur tot drie kwartier per week Engels gegeven, wat neerkomt op zo'n 40 tot 60 klokuren in de twee hoogste groepen. Gelukkig wordt er in de lessen wel in toenemende mate gebruik gemaakt van verantwoord lesmateriaal. Nieuwe of herziene leerprogramma's beheersen de markt (Oostdam & Van Toorenburg, 2002; Heesters et al., 2008). In veel van deze leerprogramma's wordt

gewerkt vanuit het uitgangspunt van communicatief taalonderwijs en er wordt ook rekening gehouden met wat leerlingen al buiten school van het Engels oppikken. De introductie van deze nieuwe leerjaren betekent een enorme kwaliteitsimpuls, met name omdat de meeste leerkrachten de methode vrij getrouw volgen. Als geketen wordt naar het type oefeningen dat wordt aangeboden, dan blijkt dat, in overeenstemming met de kerndoelen en het uitgangspunt van communicatief taalonderwijs, de meeste aandacht uitgaat naar het spreek- en luisteronderwijs.

Qua scholing is er de afgelopen jaren wellicht het een en ander verbeterd, maar nog steeds heeft ruim een derde van de leerkrachten geen enkele vorm van scholing in het geven van Engels gehad. In 1997 zijn voor leerkrachten in het basisonderwijs zogeheten startbekwaamheden geformuleerd (Proccesmanagement Lerarenopleidingen, 1998). Zo moet een beginnende leerkracht onder andere in staat zijn om Engels als een instructietaal te hanteren. Met de pabo's is overeengekomen dat zij deze startbekwaamheden gebruiken als richtlijn voor de inrichting van hun curriculum (Inspectie van het Onderwijs, 2002). In opdracht van Vedocep, het netwerk van docenten Engels aan de lerarenopleiding basisonderwijs, is tweemaal onderzoek gedaan naar de positie van Engels binnen de opleiding. In 1999 bleek dat Engels niet overal werd aangeboden, ondanks de wettelijke verplichting daartoe (Vedocep, 2001).

Als het wel werd aangeboden, gebeurde dat op zeer uiteenlopende wijze, met verschillende vakinhouden en verschillende vormen van toetsing. Vier jaar later, in 2003, bleek de situatie niet verbeterd, eerder verslechterd. Op vijftien lesplaatsen voor voltijdonderwijs werd helemaal geen Engels aangeboden en de mondinge vaardigheden werden op geen enkele opleiding getoetst. De opleidingen zien duidelijk geen noodzaak tot scholing op dit terrein. Bovendien voelt ook een deel van

de leerkrachten geen noodzaak tot nadere scholing. Men verwacht geen problemen en vindt de eigen beheersing van de Engelse taal voldoende.

Een tweede factor ten aanzien van de inhoudelijke doelstelling van Engels betreft het normeringsraagstuk. Leidt het onderwijs inderdaad tot de gewenste leersituaties? Op grond van de resultaten van de periodieke peilingen mag geconcludeerd worden dat hier een probleem ligt. De leeringsprestaties zijn vaak onder de gestelde norm van een voldoende eindniveau. Maar misschien nog wel het meest zorgwekkend is het gegeven dat de prestatieniveaus een redelijk stabiel beeld laten zien over jaren heen. Afgezet tegen de resultaten van de peiling in 1996 is er in algemene zin nauwelijks sprake van een verbetering. Ook al zijn er vraagraken te zetten bij de wijze waarop de normering door het Cito wordt vastgesteld, het is toch op zijn minst opmerkelijk dat allerlei kwaliteitsimpulsen in leerjaren en scholing nauwelijks effecten laten zien. Heeft dit te maken met het vijfjarige karakter van herval? Scholien zijn wel verplicht de lessen te verzorgen en de kerndoelen na te streven, maar worden niet afgerkend op geleverde output.

Bij de vakinhoudelijke doelstelling speelt ook het continuïteitsraagstuk. Prestatieniveaus worden niet in kaart gebracht en leerkrachten en docenten zijn onderling niet op de hoogte van elkaars activiteiten. Daarbij komt nog dat er duidelijke accentverschillen zijn. In de basisschool ligt de nadruk op communicatief taalonderwijs met een duidelijk accent op redzaamheid, terwijl in het eerste jaar van het voortgezet onderwijs grammatica en schrijfvaardigheid de meer centrale lesonderdelen zijn (cf. Oostdam & Van Toorenburg, 2002). Men ziet de aansluiting tussen primair en voortgezet onderwijs wel als een probleem, maar er wordt nauwelijks actie ondernomen. Er is geen tijd en het probleem staat niet hoog op de agenda.

Hoge ambities

Sinds de introductie in 1986 is er veel gebeurd rond het vak Engels, maar er lijkt nu toch vooral sprake van een zekere status-quo. De onderwijspraktijk lijkt tevreden of is van mening dat er met de aanwezige middelen gewoon niet meer haalbaar is. Ondertussen staat de buitenwereld niet stil. Vanuit de Europese Commissie wordt meertaligheid steeds meer gestimuleerd met als achterliggende gedachte dat het beheersen van meerdere talen een positieve bijdrage levert aan onderling begrip en kennis van culturen. In 2000 is in Lissabon door de Europese regeringsleiders afgesproken dat Europa in 2010 tot de meest concurrerende kenniseconomieën moet behoren. In 2002 zijn daarvoor in Barcelona implementatierichtlijnen vastgesteld en is een werkprogramma geformuleerd. Een van de doelstellingen in dit werkprogramma is 'iedereen aansporen om naast de moedertaal twee of -in voorkomende gevallen- meer andere talen te leren, en meer begrip kwaken voor het belang voor het leren van vreemde talen op alle leeftijden' (European Council Barcelona, 2002). De ambities liggen dus hoog.

In 2002-2003 hebben de meeste landen, inclusief Nederland, de aanbeveling overgenomen om alle leerlingen gelegenheid te geven ten minste twee vreemde talen te leren. In de praktijk betekent dit dat in de meeste lidstaten van Europa minstens één vreemde taal verplicht is gesteld in het basisonderwijs. In de meeste landen begint dit verplichte taalonderwijs wanneer de leerlingen tussen acht tot elf jaar oud zijn. Nederland begint internationaal gezien laat met het aanleren van een vreemde taal. In de meeste Europese landen wordt ongeveer twee jaar eerder begonnen en meestal wordt gemiddeld ook tweemaal zo veel onderwijstijd aan het leren van een tweede taal besteed.

In 2005 is het zogeheten Nederlands

Activiteitprogramma Moderne Vreemde Talen opgesteld. Daarin wordt ook aandacht besteed aan vroeg talenonderwijs op de basisschool. De verwachting is dat leerlingen die al vanaf jonge leeftijd les krijgen in een vreemde taal op een hoger niveau kunnen eindigen dan leerlingen die pas in groep zeven of acht beginnen. Hiermee wordt de ideologische doelstelling van Eibo niet losgelaten, maar wordt wel nadrukkelijker de vraag gesteld naar de meerwaarde van het aanbieden van lessen Engels in termen van leerwinst en beheersingsniveau. Het gaat dan om de vraag of een verlenging van het curriculum Engels met een vroegtijdiger startmoment een verbetering oplevert van het taalvaardigheidsniveau van leerlingen aan het einde van hun schoolloopbaan (cf. Drew, Oostdam & Van Toorenburg, 2007).

Recentelijk heeft de Onderwijsraad een advies uitgebracht over vreemde talen in het onderwijs (Onderwijsraad, 2008). Ook daarin wordt het belang onderstreept van een goede beheersing van vreemde talen. Het Europees Referentiekader wordt daarbij gehanteerd om niveaus van taalvaardigheid nader te specificeren. Op grond van verzamelde gegevens schat de Onderwijsraad in dat ongeveer drie kwart van de Nederlandse bevolking op school met twee vreemde talen heeft kennis gemaakt, maar dat slechts de helft in staat is een taal onafhankelijk in de praktijk te gebruiken. Wil de regering de ambities op het gebied van het vreemdetalenonderwijs waar maken, zoals afgesproken in Europees verband, dan zijn maatregelen noodzakelijk. De Onderwijsraad doet daarom aanbevelingen om in het basisonderwijs verbeteracties te ondernemen.

Aanbevelingen van de Onderwijsraad

Een eerste aanbeveling heeft betrekking op het geschetste kwaliteitsvraagstuk. De

Onderwijsraad doet het voorstel eerder te beginnen met het aanleren van een vreemde taal. Acherliggende gedachte is dat het leren van een vreemde taal na de puberteit voor de meeste mensen lastiger lijkt te worden. Juist in de basisschoolleeftijd zijn kinderen het meest gewoelig voor taal en leren ze vrijwel moeiteloos en spelenderwijs een tweede taal,

zo is de veronderstelling. Basisscholen zouden een keuze kunnen maken tussen beginnen met Engels in groep één of groep vijf. Scholen die in groep één beginnen, zouden vooral de methode van onderdompeling moeten hanteren met de nadruk op het actief gebruik van de vreemde taal (spreken en luisteren). De Raad denkt aan onderdompeling voor zo'n 10 tot 15% van de onderwijstijd, vooral bij vakken waar Engels als instructietaal geïntegreerd kan worden, zoals het bewegingsonderwijs, de tekenles en het voorleesuurte in het Engels. Scholen die niet in groep één willen beginnen, zouden moeten kiezen voor een begin in groep vijf. Volgens de raad zijn de meeste kinderen dan in een stadium dat ze het vermogen ontwikkelen om zichzelf te reguleren, doelen te stellen en ernaar toe te werken. De meeste energie gaat op die leeftijd niet meer uit naar het leren lezen en schrijven in het Nederlands, zodat er ruimte is voor het leren van een tweede taal. Door deze keuzemogelijkheid ontstaan er uiteindelijk twee eindhiveaus voor Engels in groep acht van het basisonderwijs.

Het voorstel van de Onderwijsraad voor vroeg-talenonderwijs is om enkele redenen niet erg gelukkig. In de eerste plaats wordt niet duidelijk op grond van welke criteria een school zou moeten kiezen voor een begin in groep één of vijf. Het advies is op dat punt ook tegenstrijdig (Onderwijsraad, 2008, p. 38-39). Enerzijds wordt benadrukt dat in groep één beginnen allerlei voordelen kan hebben, anderzijds wordt gezegd dat beginnen met een vreemde taal in groep drie of vier geen goed idee is, omdat alle energie van

kinderen dan gaat zitten in het leren lezen en schrijven van de eerste taal. Dat is inderdaad een punt waar ook onder deskundigen discussie over is (cf. Drew, Oostdam & Van Toorenburg, 2007; Herder & De Bot, 2005; Gelder & Visser, 2005). Maar moet een school nu wel of niet kiezen voor vroeg-talenonderwijs? Welke criteria spelen daarbij een rol?

In de tweede plaats verzuimt de Onderwijsraad het aantal onderwijsuren te noemen die voor deze verschillende taaltariefecten zouden moeten worden ingeroosterd. Niet onbelangrijk, want de onderwijstijd is natuurlijk een keer op. Een daarmee samenhangend probleem betreft de vraag op welke wijze dit vroeg-talenonderwijs een plek moet krijgen in het al overvolle curriculum van de basisschool. De Onderwijsraad zwijgt daarover. Er wordt wel geconstateerd dat vroeg-talenonderwijs uren vraagt die ten koste gaan van andere vakonderdelen, maar het blijft onduidelijk welke onderdelen dat moeten zijn. Gesteld wordt alleen dat het niet ten koste mag gaan van het onderwijs in taal en lezen (Onderwijsraad, 2008, p. 75). Dan maar geen techniek of burgerschapsvorming meer? In de derde plaats veroorzaken twee tragekten voor vroeg-talenonderwijs met uiteenlopende eindhiveaus alleen nog maar meer problemen bij de aansluiting met het voortgezet onderwijs. Die is nu al lastig, laat staan als er nog grotere verschillen tussen leerlingen ontstaan bij de doorstroom. Bovendien is de vraag naar de (positieve) effecten van vroeg-talenonderwijs nog niet goed beantwoord. Op enkele basisscholen lopen wel projecten, maar over de resultaten in termen van leerprestaties is nog weinig bekend. Misschien is het beter om de hoge ambities wat bij te stellen en eerst maar eens te streven naar een duidelijk gemeenschappelijk eindniveau, waar elke leerling in groep acht ten minste aan moet voldoen. In de praktijk zijn we daarop dit moment nog ver vanaf, zoals blijkt uit de laatste periodieke peiling.

Belangrijk aandachtspunt bij alle voorstellen rond intensivering van Eibo is de scholing van leerkrachten. Een probleem dat ook de Onderwijsraad niet is ontgaan. Aangedragen oplossingen voor dit knelpunt is het verbeteren van het opleidingstraject. Pabo's zouden het voor elke student mogelijk moeten maken om een specialisme Engels te kiezen. Deze studenten zouden het Engels goed moeten beheersen en kennis moeten hebben van de didactiek van het vreemdetalenonderwijs. Zij zouden zich ook de methodiek van het onderdompelingsonderwijs eigen moeten maken. De Onderwijsraad geeft zelf aan dat dit alles op korte termijn niet te realiseren is. Feitelijk zegt ze hiermee dat vroeg-talenonderwijs op dit moment geen haalbare optie is, omdat het welslagen ervan staat of valt met de capaciteiten van de groepsleerkracht.

Ten aanzien van het normerings- en contentieusvraagstuk wordt de aanbesteding gedaan dat Engels op termijn deel zou moeten gaan uitmaken van de eindtoets basisonderwijs. Dat lijkt voor de hand liggend, maar het is de vraag of het ook haalbaar is. Zoals al aangegeven, ligt het accent in het basisonderwijs op de mondinge interactie en de relevantie. Toetsing van die vaardigheden is zowel organisatorisch als toets technisch lastig. Bovendien is het onderwijs Engels op dit moment nog te vrijblijvend en heeft het een te marginale positie om opname in de eindtoets te rechtvaardigen. Duidelijk is echter dat er op termijn enige vorm van toetsing moet gaan plaatsvinden om het vak een steviger positie te gaan geven en een zekere uniformiteit in eindhiveaus te garanderen. Dat maakt het ook gemakkelijker om in het voortgezet onderwijs gemakkelijker om in het voortgezet onderwijs goed in te spelen op het beginniveau van de leerlingen. In de huidige situatie begint de docent Engels in het eerste leerjaar veelal weer bij het begin. Dat is frustrerend voor leerlingen omdat het vervolgonderwijs niet wordt afgestemd op wat ze al beheersen. En leerkrachten in de basisschool krijgen het

idee dat hun onderwijs niet serieus genomen wordt. In relatie tot het verbeteren van de aansluiting met het voortgezet onderwijs worden op dit moment praktijkervaringen opgedaan met het zogeheten taalportfolio waarin leerlingen hun vorderingen voor Engels bijhouden (cf. Broeder, 2001). Als didactisch hulpmiddel voor bijvoorbeeld reflectie op de eigen taalvaardigheid is het portfolio ongetwijfeld zeer bruikbaar, maar het vertalen van de inhoud naar een genormeerd eindniveau voor groep acht is uitermate lastig, zo niet onmogelijk. Het is daarnaast ook voor docenten in het eerste leerjaar van het voortgezet onderwijs complex om op grond van allerlei portfolio's nader te differentiëren in het onderwijsaanbod. En dan hebben we het nog niet eens over de tijdsinvestering die dit alles vereist.

Investeren of accepteren?

Gezien de situatie in het basisonderwijs lijkt een verduubeling van het huidige aantal klokuren Engels nog het meest haalbaar. Dat kan gerealiseerd worden door het aantal lessen in de groepen zeven en acht uit te breiden, of door het hanteren van een eerder startmoment in groep vijf of zes. Wel onder de voorwaarde dat vanuit de overheid wordt aangegeven waar deze extra klokuren vandaan moeten komen. Vroeg-talenonderwijs vanaf groep één is op dit moment voor de meeste basisscholen onzinnig en niet uitvoerbaar. Leerkrachten zijn er niet voor toegerust en scholen hebben er de middelen niet voor. Dergelijke ambities lijken alleen kans van slagen te hebben indien er vanuit het Ministerie een structurele financiële impuls komt voor het inzetten van vakleerkrachten en het ontwikkelen van onderwijsmiddelen. Als geken wordt naar lopende experimenten met vroeg-talenonderwijs op basisscholen, dan zijn deze vrijwel allemaal ondersteund met

subsidies van het Europees Platform. Als deze driejarige subsidies zijn afgelopen, dreigen deze initiatieven alsnog te verdwijnen.

Mocht er vanuit het beleid gekozen worden voor een uitbreiding van het curriculum Engels in het basisonderwijs, dan is het van groot belang dat de eindniveaus voor groep acht beter worden vastgelegd en dat op termijn Engels wordt opgenomen in de Citoeindtoets. Zonder een gestandaardiseerde toetsing van het eindniveau houdt het vak een vrijblijvend karakter, en gezien de hoge ambities is alleen maar een leuk vak verzorgen *not enough!* Tegelijkertijd is duidelijk dat een goed opgeleide leerkracht van doorslaggevend belang is voor het welslagen van welk initiatief dan ook op dit terrein. Als de overheid haar doelstellingen ten aanzien van meertaligheid wil verwezenlijken, dan moet er geïnvesteerd worden in de kwaliteit van het onderwijs, met name in de (vak)leerkracht voor de klas. Zo niet, dan is het maar het beste om al die hoge ambities te laten varen en teverden te zijn met wat er in de afgelopen twee decennia is bereikt. Meer zit er dan gewoon niet in!

Dit artikel is een bewerking van een hoofdstuk uit het in 2009 verschenen boek: R. de Graaf & D. Tuin (Red.). *De toekomst van het talenonderwijs: Nodig? Anders? Beter?* (Uitgave ter gelegenheid van het experieren van het Nationaal Bureau Moderne Vreemde Talen en het emeritaat van prof. dr. Gerard Westhoff) Enschede, Utrecht: Nab-MWT, IVLOS.

LITERATUUR

- Besluit kerndoelen basisonderwijs. Besluit vernieuwde kerndoelen WPO. (2006). *Staatsblad van het Koninkrijk der Nederlanden*, 139.
- Broeder, P. (2001). *Een Europees Talenpaspoort: Op reis in het basisonderwijs*. Alkmaar: Europees Platform.
- Carpay, J.A.M. (1990a). Van blauw-
druk naar werkelijkheid: Engels in het

Basisonderwijs. Deel 1. Vernieuwing, tijdschrift voor onderwijs en opvoeding, september, 14-17.

Carpay, J.A.M. (1990b). Van blauw-
druk naar werkelijkheid: Engels in het Basisonderwijs. Deel 2. Vernieuwing, tijdschrift voor onderwijs en opvoeding, oktober, 23-25.

Commissie Kerndoelen Basisonderwijs. (2002). *Vernieuwing delen: Advies met betrekking tot de herziening van de kerndoelen basisonderwijs met het oog op beleidsruimte voor scholen*. Zoetermeer: OCKW.

Drew, I., Oostdam, R., & Toorenburg, H. (2007). Teachers' experiences and perceptions of primary EFL in Norway and The Netherlands: A comparative study. *European Journal of Teacher Education*, 30(3), 319-341.

Edelenbos, P. (1993). *De aansluiting tussen Engels in het basisonderwijs en Engels in het voortgezet onderwijs*. Groningen: RION.

Europese Commissie. (2001). *Gedetailleerd werkprogramma voor de follow-up inzake de doelstellingen voor de onderwijs- en opleidingsstelsels in Europa*. Brussel.

European Council Barcelona. (2002). *Conclusies van het voorzitterschap Barcelona, 15 en 16 maart 2002*. Geraadpleegd op http://europa.eu/european-council/index_n.htm

Gelder, F., & Visser, S. (2005). *Van misverstand tot meertaligheid. Een onderzoek in het kleuteronderwijs van de stad Groningen*. Groningen: Expertisecentrum taal, onderwijs en communicatie.

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

Herder, A. & de Bot, K. (2005). *Voeg vreemde talenonderwijs in internationaal perspectief. Literatuurstudie in opdracht van het Europees platform*. Groningen: Expertisecentrum taal, onderwijs en communicatie.

Inspectie van het Onderwijs. (1991). *Engels in basisonderwijs en brugklas*. Zoetermeer. Inspectie van het Onderwijs. (2002). *Bakwam van start?* Utrecht.

Onderwijsraad. (2008). *Vreemde talen in het onderwijs*. Den Haag.

Oostdam, R., & Van Toorenburg, H. (2002). 'Leuk is not enough': Het vraagstuk van de positionering van Engels in het basisonderwijs en de aansluiting met het voortgezet onderwijs. *Levende Talen Tijdschrift*, 3(4), 3-18.

Procesmanagement Lerarenopleidingen. (1998). *Gemeenschappelijke curricula tweedegrads opleidingen*. Meppel: Ten Brink.

Vedoocep - Netwerk van docenten Engels aan de Pabo. (2001). *Inventarisatie modulen Engels op de Pabo: Een onderzoek naar de positie, omvang en inhoud van het vak Engels op de Pabo in het studiejaar 1998-99*. Utrecht.

RON OOSTDAM is senior onderzoeker bij het Kohnstamm Instituut van de Universiteit van Amsterdam. Daarnaast is hij werkzaam als lector Maatwerk Primair Pabo Almere, verbonden aan de Hogeschool Windesheim Flevoland en de Hogeschool van Amsterdam. Correspondentieadres: Kohnstamm Instituut, Plantage Muidergracht 24, 1018TV Amsterdam. E-mail: roostdam@kohnstamm.uva.nl