

Van reflectie tot kwaliteit

Het jaar 2005 zullen de veranderingen die in het afgelopen jaar zijn ingezet, zichtbaar worden voor de leden van de Vereniging van Leraren in Levende Talen. De vakbondsactiviteiten komen tot verdere ontwikkeling en de automatisering van het ledenbestand maakt het mogelijk de leden digitaal te raadplegen over belangrijke nieuwe ontwikkelingen in het onderwijs. Hierdoor wordt het directe contact tussen de leden en de vereniging versterkt.

Bij alle activiteiten van de Vereniging is het belangrijk het centrale doel van Levende Talen in het vizier te houden, namelijk het ijveren voor een kwalitatief goed en een breed taalaanbod in het voortgezet onderwijs, in het beroepsonderwijs en in de volwasseneneducatie. Onze vereniging is een grote regenboog met verschillende kleuren en deelbelangen. Het gemeenschappelijke belang van de tien secties is de inzet op de kwaliteit van het taalonderwijs met oog voor vernieuwing van de didactiek. De didactiek moet zich voortdurend aanpassen aan de veranderingen in de maatschappelijke verbanden waarin de leerlingen leven en leren, de veranderingen in de manieren van leren door de nieuwe media en door andere leeromgevingen dan pak weg dertig jaar geleden.

Deze veranderingen vragen van de talendocenten de nodige flexibiliteit als het gaat om het inspelen op de leerbehoeften van de individuele leerling. De nadruk op de doorlopende leerlijn van basisonderwijs tot en met het voortgezet onderwijs en het beroepsonderwijs vraagt van de docent ook, dat zij of hij het echte instapniveau van de leerling als serieus startpunt neemt van het vervolgonderwijs. Je kunt na twee jaar Engels in het basisonderwijs niet doodleuk op nul beginnen in de basisvorming. Je moet de gedifferentieerde beheersing van het Nederlands verdisconteren in het leerprogramma. De verscheidenheid tussen leerlingen is tamelijk groot op grond van sociale en geografische verschillen. Elke school moet daarom zijn eigen leerplan met leerroutes zoeken. Docenten moeten zich voortdurend blijven ontwikkelen en blijven leren wat de beste weg is voor hun leerlingen. Docenten hoeven gelukkig niet zelf steeds opnieuw het wiel uit te vinden. Zij kunnen natuurlijk veel leren van verstandige didactici, maar misschien nog wel

meer van elkaar. Goede praktijkvoorbeelden en gezamenlijke reflectie op de eigen onderwijspraktijk kunnen een goede impuls geven om steeds opnieuw na te denken over de eigen lessen. De Vereniging van Leraren in Levende Talen biedt de talendocenten een forum om samen te reflecteren en te leren. De Landelijke Studiedag is een uitstekende (en goedkope) scholingsdag en een uitgelezen dag voor ontmoeting met collega's die allemaal van harte meedenken om de kwaliteit van het talenonderwijs steeds te verbeteren. De impressies van een aantal workshops van de laatstgehouden Landelijke Studiedag in dit nummer laten dit goed zien. *Levende Talen Magazine* is een platform voor verschillende meningen en ervaringen. Dit eerste nummer van 2005 biedt een verscheidenheid aan praktijkervaringen en reflecties op het talenonderwijs. In het volgende nummer van *Levende Talen Magazine* zal aandacht worden besteed aan de recente ontwikkelingen op het gebied van de nieuwe kerndoelen voor de onderbouw en de kerndoelen voor het primair onderwijs.

In *Levende Talen Magazine* 8 (december 2004) stond een interview met Francis Staatsen naar aanleiding van het verschijnen van de nieuwe editie van haar boek *Moderne vreemde talen in de onderbouw*. In dit interview werd tevens gesproken over de talen in primair onderwijs en de onderbouw. Voor alle duidelijkheid wil ik hier graag vermelden dat de gegevens waar Francis Staatsen zich voor de nieuwe editie van haar boek op gebaseerd heeft, dateren uit de periode vóór april 2004. Ontwikkelingen met betrekking tot de kerndoelen die sindsdien hebben plaatsgevonden, komen in het boek en het interview dan ook niet ter sprake.

Tenslotte. Ik hoop jullie allemaal te mogen begroeten op de Algemene Ledenvergadering van zaterdag 22 januari in de Domstad Academie te Utrecht. Het programma staat in de vorige LTM en op de website <www.levendetalen.nl>. De dag zal worden afgesloten met een optreden van het beroemde muziekgezelschap Kereoni uit Georgië.

Rients Miedema, voorzitter VLLT



A case for primary English

Engels in het basisonderwijs en de aansluiting op het voortgezet onderwijs 2

Foto: Paul Goossen.

Al bijna twintig jaar, vanaf augustus 1986, is Engels in het Nederlandse basisonderwijs een verplicht vak in de basisschool. Dit geldt voor alle leerlingen vanaf 10 jaar in groep 7 en 8, de twee hoogste klassen.¹ Het vak wordt gegeven door de groepsleerkracht of een collega uit een andere groep; er zijn praktisch geen vakdocenten voor Eibo. In *Levende Talen Magazine* van mei 2004 schetste Marianne Bodde, docent Engels aan de Marnix Academie in Utrecht en secretaris van het Netwerk van docenten Engels aan de Pabo (Vedocep), een beeld van de praktijk van Engels in het basisonderwijs, in de brugklas en aan de pabo.² In dit artikel geeft zij een analyse van de problemen.

Marianne Bodde-Alderlieste

Bij de Europese top in Lissabon (2000) en in Barcelona (2002) is afgesproken dat de Europese lidstaten het aanbieden van twee vreemde talen op jonge leeftijd gaan stimuleren. Het voorstel 'Herziening kerndoelen basisonderwijs' van minister Van der Hoeven van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap sluit hierbij aan. De nieuwste plannen voor Engels in het basisonderwijs lichtte de minister van Onderwijs toe in een brief van maart 2004 over de nieuwe voorstellen voor kerndoelen voor het primair onderwijs: overeenkomstig Europese afspraken zal Engels vanaf groep 5 (8 jaar) worden gestimuleerd.³

Naast het verplichte Engels in groep 7 en 8 zijn er nog drie 'vrijwillige' varianten waar een kleine enthousiaste en groeiende groep scholen aan werkt: *tweetalig onderwijs* wordt op enkele basisscholen vormgegeven door gedurende een paar uur per week één of meer vakken in

het Engels te geven; *versterkt Engels* is een vorm waarbij meer dan de kerndoelen voor Engels wordt nagestreefd in de bovenbouw van de basisschool; *vervroegd Engels* wordt spelenderwijs vanaf de eerste leerjaren van de basisschool gegeven.

Een tweedeling

In de praktijk gaan de zaken niet zoals zou moeten. Veel basisscholen geven geen of te weinig Engels, de lerarenopleidingen doen meestal te weinig aan Engels en de aansluiting met Engels in het voortgezet onderwijs is slecht.

Bij de basisscholen tekent zich een tweedeling af. Aan de ene kant zijn er basisscholen die veel aandacht besteden aan Engels. Het is nog maar een kleine enthousiaste groep maar zij toont wel aan dat het mogelijk is om Engels als vak een serieuze plek te geven. De Prinseschool in Enschede⁴ bijvoorbeeld werkt al tien jaar enthousiast aan tweetalig onderwijs en heeft model

gestaan voor onder meer het Early Bird-project in Rotterdam waar een aantal scholen Engels aanbiedt vanaf de kleutergroepen met behulp van native speakers.⁵ Aan de andere kant wordt op het overgrote deel van de basisscholen niet veel aan Engels gedaan. Een kleine groep geeft zelfs helemaal geen Engels.

De lestijd in het basisonderwijs is zeer beperkt. Bijna geen enkele school haalt de aanbevolen 80-100 uur Eibo in groep 7 plus 8. De meeste scholen komen uit op 30 tot 50 uur in totaal, wat gelijk is aan minder dan een kwartier tot twintig minuten per week gedurende twee jaar. Toetsing per leereenheid door de leerkracht vindt zeer beperkt plaats en is vaak niet afgestemd op de doelen. Er wordt niet geëvalueerd welke doelen de leerlingen aan het eind van het basisonderwijs hebben behaald. De inspectie controleert niet of Engels als verplicht vak ook wordt gegeven en of de kerndoelen worden gehaald. Er volgen geen sancties als een school structureel geen Engels geeft.

Zoals onder andere blijkt uit onderzoek door pabo-studenten van de Marnix Academie in Utrecht naar de positie van het vak op de basisschool en de aansluiting, bieden veel zwarte basisscholen geen Engels met als argument dat deze leerlingen eerst Nederlands moeten leren. Dat blijkt ook uit het feit dat studenten op een zwarte school bijna nooit Engels kunnen geven in de stage. Daarbij wordt door deze scholen voorbijgegaan aan het gegeven dat hun leerlingen niet beter Nederlands leren door geen Engels te leren en aan het voordeel dat gebruik kan worden gemaakt van de al aanwezige ervaringen met meertaligheid door deze leerlingen. Dat de huidige gang van zaken vervolgens resulteert in problemen voor deze leerlingen met de aansluiting voor Engels met het voortgezet onderwijs is duidelijk: naast mogelijke problemen met de beheersing van het Nederlands beginnen ze met een achterstand in nog een kernvak in de onderbouw.

Uit de eerste Periodieke Peiling van het Onderwijsniveau (PPON)⁶ naar Engels aan het eind van de basisschool blijkt bovendien dat Surinaamse meisjes bij taalvaardigheden hoger scoren dan de gemiddelde Nederlandse leerling. Uit stage-ervaringen van studenten van de diverse pabo's uit de afgelopen jaren blijken anderstalige leerlingen, vooral asielzoekers uit bijvoorbeeld Irak en Iran, of leerlingen uit bijvoorbeeld Hongkong, niet zo goed te zijn in Nederlands maar wel vaak veel beter dan gemiddeld te presteren bij het vak Engels.

De pabo's

Op de lerarenopleidingen wordt te weinig aan Engels

gedaan. Op papier ziet het er allemaal prima uit. Engels is een wettelijk verplicht vak op de pabo sinds het ontstaan van de pabo (1984). De pabo's hebben met de minister van OC&W een convenant gesloten (juli 2000) waarin vastligt dat de startbekwaamheden (SLO, 1997) de richtlijn vormen voor het curriculum van de pabo, inclusief Engels. Er is goed uitgewerkt materiaal beschikbaar voor de pabo, zowel voor taalvaardigheid als voor vakdidactiek. En tenslotte is er het SLO-project 'Vakspecifieke competenties' dat conceptuutwerkingen bevat van op vijf niveaus beschreven competenties voor de pabo, afgeleid van de startbekwaamheden.

Maar papier is geduldig en de praktijk is weerbarstig. Uit een onderzoek van de Vedocep uit 2003 blijkt dat het aantal pabo's dat geen Engels biedt, toeneemt.⁷ Dit is des te opmerkelijker omdat er binnenkort meer leerkrachten nodig zullen zijn om Engels te geven vanaf groep vijf. De meeste opleidingen die wel Engels geven, doen dat in een minimaal programma van één module van 40 uur met bijna alleen ruimte voor vakdidactiek en geen ruimte voor taalvaardigheid. Verder zal een steeds grotere groep mbo-ers de pabo's instromen met een niveau lager dan havo voor de cognitieve vakken en vaardigheden, inclusief taalbeheersing Engels. In de tendens naar competentiegericht leren stellen de pabo's *algemene* pedagogische en didactische competenties centraal en bij de keuzes die de pabo's op advies van de visitatiecommissie moeten maken, vallen vakspecifieke competenties buiten de boot. De inspectie kent de situatie, maar spreekt pabo's niet aan op hun wettelijke plichten; sancties blijven uit.

Kortom, het vakgebied Engels in de pabo lijkt voor het merendeel van het pabo-management geen prioriteit te hebben waardoor expertise 'weglekt'. Docenten Engels houden het voor gezien en zoeken een andere baan. Ze worden niet of niet volledig vervangen, vaak ook niet bij ziekte. Dit is des te opmerkelijker omdat al in het inspectierapport van 1998 voor het eerst melding gemaakt werd van zorg over het vakgebied Engels in de pabo. Tevens heeft het ministerie al in 1999 aan de HBO-raad gevraagd om Engels bij de (nu afgeronde) visitatoronde te betrekken, maar dit is niet gebeurd. (zie *Moed tot Meesterschap*, Inspectie van het Onderwijs, 2003).

De lerarenopleidingen eerste en tweede graad

Bij deze opleidingen blijkt Eibo eveneens een stiefkindje te zijn. De lerarenopleidingen besteden geen aandacht aan Engels in het basisonderwijs, waardoor het lijkt alsof Eibo door de vakdocent Engels in het voortgezet onderwijs kan worden genegeerd. Binnen de opleidingen is er

geen aandacht voor de doorlopende leerlijn van primair naar voortgezet onderwijs. Verder is er wat betreft de doorlopende leerlijn geen samenwerking tussen pabo's en de lerarenopleidingen.

Huidige stand van zaken

Uit verschillende recente onderzoeken zoals bijvoorbeeld dat van Frank van Nus (*Het vak staat in de wet*, Vedocep, 1999) blijkt dat bovenvermelde knelpunten gevolgen hebben. Veel basisschooldocenten blijken nauwelijks te zijn (na)geschoold om Engels te geven. Dat verklaart het feit dat Engels op sommige scholen niet wordt gegeven en het gebrek aan expertise en motivatie van veel leerkrachten. Ook is de kwaliteit van het vak achteruitgegaan. Dat is opmerkelijk gezien de toename van buitenschoolse blootstelling aan Engels en onbegrijpelijk gezien het belang dat kinderen en hun ouders hechten aan Engels als omgangstaal. Veel scholen blijken bovendien de kerndoelen niet te kennen.

Op de basisschool is het niveau van de leerlingen heterogeen: dat moet wel als je alle niveaus bij elkaar hebt. Basisschoolleerkrachten noemen dit zelf echter niet als probleem. Hoewel van basisschooldocenten wel mag worden verwacht dat ze goed met verschillende niveaus in de klas kunnen omgaan, blijkt in de praktijk vaak dat ze bij Engels het principe van adaptief onderwijs niet toepassen. Vaak wordt als argument genoemd dat de lestijd maar beperkt is en dat het daarom de moeite niet waard zou zijn. Desondanks blijken de leerlingen individueel op hun eigen niveau voor de behandelde onderwerpen competenties te verwerven, zoals bijvoorbeeld bij de weg vragen of je eigen kamer beschrijven.

Gebrek aan aansluiting

Er is geen goede aansluiting tussen Engels in het primair onderwijs en Engels in de brugklas. Ik noem een aantal knelpunten.

In het primair onderwijs is schrijfvaardigheid nog geen kerndoel voor Engels maar een ondersteunende vaardigheid terwijl in de brugklas vaak vanaf de eerste overhoring schriftelijk wordt getoetst.

Er is voor het basisonderwijs geen lijst van leerstof of woorden vastgesteld die de leerlingen moeten beheersen. Er circuleert overigens wel een lijst, maar die is niet afgestemd op communicatieve thema's en vaardigheden. Alleen een lijst zou ook geen zin hebben omdat dit geen aanwijzingen geeft over de manier waarop de leerlingen de woorden kunnen toepassen. Centraal in de kerndoelen staat immers niet de te verwerven leerstof

maar dat wat een leerling moet kunnen met en in het Engels.

Docenten in de brugklas zijn vaak niet op de hoogte van de wijze waarop er bij Eibo wordt gewerkt en werken bijna uitsluitend leerstofgericht. Het is dan moeilijk om de resultaten te evalueren in termen van competenties en vaardigheden.

Een ander probleem is dat de leerlingen van verschillende basisscholen komen waar men het vak Engels op verschillende manieren heeft vormgegeven. Bovendien is er sprake van een verschil in pedagogische benadering tussen basisschoolleerkrachten en vakdocenten in het voortgezet onderwijs. Basisschoolleerkrachten werken vanuit een didactiek en pedagogiek gerelateerd aan de leeftijd van de leerlingen. Ze zijn als het ware generalisten 'gespecialiseerd in kinderen'. In de onderbouw van het voortgezet onderwijs werken vakdocenten die zich concentreren op het overbrengen van de leerstof. Beide 'partijen' blijken niet goed of niet voldoende geïnformeerd te zijn over deze verschillende wijzen van werken en daarom ontbreekt vaak respect voor elkaars werk.

Brugklasdocenten hebben vaak het idee dat ze opnieuw (moeten) beginnen met Engels, omdat de instroom van leerlingen heterogeen is en van veel verschillende scholen afkomstig. Basisschooldocenten worden daardoor ontmoedigd om meer aandacht aan Engels te besteden.

Wat nu?

Wat zou er moeten veranderen om Engels in het basisonderwijs, ook volgens Europese afspraken, zodanig vorm te geven dat we geen achterblijver worden op ontwikkelingen in de ons omringende landen? En hoe kan de lijn naar het voortgezet onderwijs waar Engels één van de kernvakken is, worden veiliggesteld? Wat moet er verbeteren in de lerarenopleidingen? In één van de volgende nummers van *Levende Talen Magazine* worden aanbevelingen aangedragen om het Engels in het basisonderwijs verder vorm te geven. ■

NOTEN

1. Met uitzondering van het speciaal (primair) onderwijs.
2. Marianne Bodde-Alderlieste, Van doodlopende naar doorlopende lijnen. In: LTM 91(2004)4.
3. Zie voor de brief aan de Tweede Kamer en het voorstel Herziene kerndoelen: <www.minocw.nl/kerndoelen>.
4. Zie de website <www.prinseschool.nl>.
5. Zie de website <www.earlybirdie.nl>.
6. Periodieke Peiling van het Onderwijsniveau (PPON). Project van de CITOgroep dat wordt uitgevoerd in opdracht van het ministerie van OCW. Zie: <www.cito.nl/po/ppon/nedtaal/info.htm>.
7. Maarten de Boer, *English... a matter of concern. Een onderzoek naar de positie van Engels binnen de Pabo*. Vedocep, 2003.



De vernieuwde basisvorming en de didactiek

Een constructivistische of instructivistische didactiek in de vernieuwde basisvorming: wordt de richtingenstrijd beslecht?

De Taakgroep Vernieuwing Basisvorming heeft in juni 2004 een rapport doen verschijnen dat een oplossing lijkt te bieden voor de problemen waar de basisvorming sinds de invoering in 1993 mee te kampen heeft gehad: één gezamenlijk model voor leerlingen van vmbo tot en met gymnasium bleek te theoretisch te zijn voor vmbo-leerlingen en te weinig uitdagend voor vwo-leerlingen, er waren te veel vakken, het programma was te overladen en er was sprake van een overvloed aan kerndoelen. Het Eindadvies van de Taakgroep is door de minister van Onderwijs met enthousiasme begroet en ook de meeste politieke partijen zijn lovend over het vele goede dat de Taakgroep tot stand heeft gebracht. Docente Duits en onderwijskundige Tineke Ris plaatst echter vraagtekens bij de pedagogisch-didactische uitgangspunten van het rapport.

Tineke Ris

- inzichten in leren en competentieontwikkeling;
- er heeft een frontale aanval plaatsgevonden door de constructivisten op de klassieke ontwerp- en instruc-

tiethetorie;

- de economische ontwikkeling, de ontwikkeling van informatiemaatschappij naar lerende samenwerking en de daarmee gepaard gaande economisering van het denken over leren en opleiden hebben in alle sectoren

In september 2002 ging de Taakgroep Vernieuwing Basisvorming van start met de opdracht van de minister van Onderwijs voorstellen te doen voor nieuwe kerndoelen basisvorming. Het eindrapport¹ verscheen in juni vorig jaar. Het eindadvies van de Taakgroep Vernieuwing Basisvorming verwijst de tweede en derde moderne vreemde taal naar het differentiële deel van het curriculum.² Havo/vwo-scholen blijven verplicht om deze talen aan te bieden, maar op het vmbo wordt de keuze om een tweede en eventueel derde moderne vreemde taal aan te bieden aan de scholen zelf overgelaten.

Het is niet alleen de zwakke positie van de moderne vreemde talen Frans en Duits in het Eindadvies waar men zich ongerust over kan maken. Er zijn ook andere zaken in het Eindadvies en in de werkdocumenten, waar je vraagtekens bij kan zetten. Eén van deze zorgpunten betreft de pedagogisch-didactische uitgangspunten van het rapport, zoals die in de werkdocumenten deels expliciet, deels impliciet naar voren komen.

De sociaal-constructivistische uitgangspunten

In april 2004 hebben vertegenwoordigers van Levende Talen en van de Heelmeesters gezamenlijk overleg gehad met de voorzitter van de taakgroep en de deskundige op het gebied van moderne vreemde talen over de zwakke positie van de talen in het Eindadvies. Er zijn toen standpunten uitgewisseld, zonder dat dit gevolgen heeft gehad voor het eindadvies van de Taakgroep. Samenvattingen van de werkdocumenten bij het advies van de hand van de Heelmeesters en hun commentaar daarop vindt u op <www.heelmeesters.nl>.

Wie zijn de Heelmeesters? De Heelmeesters zijn een groep docenten Frans en Duits die zich uit onvrede met de positie van hun vak in de tweede fase in 2001 hebben verenigd tot een actiecomité.

De Heelmeesters strijden voor meer contacturen voor de vakken Frans en Duits in de tweede fase en voor meer tijd voor literatuur. Bovendien willen zij een plaats voor Frans en Duits in het kerncurriculum van de onderbouw vmbo-t tot en met gymnasium én de mogelijkheid om Frans en/of Duits te kiezen in het vmbo. <www.heelmeesters.nl>

van de werkdocumenten

De pedagogisch-didactische uitgangspunten van het rapport betreffen een sociaal-constructivistisch concept, dat volgens sommige auteurs oplossingen biedt voor knellende problemen in het onderwijs en als model kan dienen voor toekomstige onderwijsmodellen (werkdocument 2). Kort gezegd is het leren volgens de constructivisten een proces van actief construeren van kennis en vaardigheden door de leerling en het leren zou niet plaats kunnen vinden op de traditionele manier van overdracht van kennis door de docent. Bovendien zou leren alleen mogelijk zijn in samenwerking met anderen.

Deze constructivistische visie is de basis van waaruit de opstellers van veel werkdocumenten de problematiek van de basisvorming hebben benaderd. Deze visie werkt door in de verschillende uitwerkingen op het gebied van professionaliteit, leerlingen- en lerarenmotivatie, schoolontwikkeling, leergebieden, etc. Dat betekent dat er veelal wordt gedacht in termen van 'competenties' in plaats van 'kennis' (werkdocument 2), dat men er van uit gaat dat het werken in (kern)teams noodzakelijk is om te komen tot schoolontwikkeling (werkdocument 3), dat het denken vanuit vakdisciplines disfunctioneel zou zijn voor de inrichting van de basisvorming (werkdocument 4), dat portfolio's worden gezien als middel om de leerling in staat te stellen om 'zijn eigen werkelijkheid te construeren' (werkdocument 5) en dat het scenario met het competentiegericht onderwijs, waarbij leerlingen de vorm en inhoud van het onderwijs bepalen, als meest vooruitstrevend model wordt uitgewerkt (werkdocument 6).

Het constructivisme vanuit historisch perspectief

Sinds de jaren negentig is het constructivisme de belangrijkste stroming in de leerpsychologie, waarbij kennis niet langer wordt gezien als een objectief afgebakend terrein, maar als een constructie van het naar betekenis zoekende subject, waarbij ervaringen tot kennis worden getransformeerd. Er spelen verschillende factoren een rol bij het beantwoorden van de vraag, hoe het komt dat deze stroming van het constructivisme vanaf 1990 zo in de belangstelling is komen te staan. Van der Sanden³ noemt de volgende factoren:

- het idee dat kennis geconstrueerd wordt sluit aan bij de postmoderne tijdgeest en het daarmee gepaard gaande relativisme;
- er is een brug geslagen tussen het constructivisme en het belang van de sociale en culturele context waarin het leren plaatsvindt, hetgeen geleid heeft tot nieuwe