

Tweetalig onderwijs met vervroegd Engels in het basisonderwijs

RIAN AARTS EN SANNE RONDE

In dit artikel wordt verslag gedaan van een exploratief onderzoek naar het functioneren van een tweetalig onderwijsprogramma waarin (naast het Nederlands) Engels aangeboden wordt in de opbouw van het basisonderwijs. De resultaten laten zien dat de betrokkenen positieve ervaringen met en hoge verwachtingen hebben van het vervroegd Engels. Toch blijken de leerlingen aan het eind van groep 2 slechts over basale receptieve vaardigheden in het Engels te beschikken. Zij kunnen bijvoorbeeld schoolse instructies en opdrachten in het Engels begrijpen. Het productieve niveau van het Engels is eveneens vrij laag. De kinderen kunnen zelf nog geen zinnen vormen en ook de woordenschatverwerving is nog zeer beperkt.

Processen van internationalisering en globalisering hebben Nederland in de wereld gebracht, maar ook de wereld in Nederland (Extra, 2004). Vanuit Europese instellingen als de Raad van Europa en de Europese Commissie wordt het belang van meertalige Europese burgers sterk benadrukt en wordt het leren van talen gestimuleerd. Daarnaast is door grootschalige processen van migratie, de multiculturaliteit en meertaligheid van de

Nederlandse bevolking sterk toegenomen. Het Nederlandse basisonderwijs is tot voor kort in hoge mate monolinguaal geweest, maar er is een sterke roep om differentiatie. Een aantal ontwikkelingen wijst in de richting van een toenemende rol van talen binnen het basisonderwijs.

Binnen het Nederlandse basisonderwijs is het Engels de enige taal die naast het Nederlands verplicht aangeboden wordt. De voorbereidingen voor de invoering van vreemde-talenonderwijs in de basisschool zijn weliswaar al in 1972 begonnen, maar het voorbereidingstraject heeft lang geduurd. Eerst is er een fundamentele keuze gemaakt voor Engels in het basisonderwijs (Eibo) en daarmee niet voor Duits of Frans. Vanaf 1986 is Engels in de groepen 7 en 8 van het basisonderwijs verplicht. Dit betekent echter nog niet dat het Engels een grote rol speelt in de basisschool. Het vak heeft een bescheiden plaats in het onderwijsaanbod en de opleiding danwel nascholing voor het geven van Engels is marginaal (Edelenbos, 2004).

De laatste jaren is er sprake van een groeiende belangstelling voor Engels in het basisonderwijs. Steeds meer scholen beginnen al in groep 6 of nog eerder met het aanbieden van Engels. Een aantal scholen begint

volgens de principes van tweetalig onderwijs al in de onderbouw met het aanbieden van Engels. Er zijn onder andere scholen in Enschede (Groot, 2004), in Rotterdam (Werdekker, 2004), in Almere en in Tilburg die vervroegd Engels aanbieden. Het aantal uren waarin Engels aangeboden wordt varieert op de scholen van één tot vijf uur per week. Het vervroegd aanbieden van Engels is een vrij nieuw onderwijsconcept, waarover dan ook nog niet veel bekend is. Wel zijn er duidelijk voorstanders en tegenstanders van het concept, die ook in de media hun mening naar voren brengen. Tegenstanders maken zich zorgen over mogelijke negatieve effecten van dit onderwijsaanbod op de ontwikkeling van de Nederlandse taalvaardigheid. Er worden dan vooral negatieve effecten verwacht voor kinderen die een andere thuistaal dan het Nederlands spreken. Voor hen zou het Engels een extra belasting betekenen. Zie hiervoor onder andere het artikel van Appel 'Meer Engels betekent minder Nederlands' (NRC Handelsblad, 18 juni 2003). Er is zelfs een beweging die bij de rechter een verbod voor deze vorm van onderwijs wil afdwingen. Voorstanders baseren hun argumenten vooral op het grote belang van het Engels in internationale communicatie en het vermogen van jonge kinderen om spelenderwijs één taal, maar ook meer talen te leren (Werdekker, 2004).

Dit artikel bespreekt een onderzoek naar het functioneren van deze vorm van tweetalig onderwijs waarbij Engels al vanaf groep 1 aangeboden wordt. Het onderzoek werd uitgevoerd in het kader van een afstudeerproject voor de opleiding Interculturele Communicatie aan de Universiteit van Tilburg. Het is uitgevoerd bij leerlingen en docenten van groep 2 van een basisschool in Almere. In dit artikel worden als eerste theoretische achtergronden van tweetalig onderwijs geschetst. Vervolgens wordt de opzet van het onderzoek besproken. Daarna worden de

resultaten van het onderzoek weergegeven. Het artikel wordt afgesloten met conclusies en discussiepunten.

Theoretisch kader

DOEL EN VORM VAN TWEETALIG ONDERWIJS

De term tweetalig onderwijs wordt in het algemeen gebruikt om aan te duiden dat het gaat om een vorm van onderwijs waarbinnen twee talen gebruikt en gestimuleerd worden. Wij hanteren de beschrijving van Cummins en Corson (1997) waarbij met tweetalig onderwijs het gebruik van twee (of meer) instructietalen op een bepaald moment in het onderwijs bedoeld wordt. Beide talen worden in het onderwijs niet alleen gebruikt om de taal zelf te leren, maar ook als medium om een bepaalde onderwijshoud over te brengen.

Baker (2001) geeft een indeling in types tweetalig onderwijs. De indeling kan gemaakt worden aan de hand van het doel van het onderwijs. Het doel van tweetalig onderwijs kan 'transitional' (overgang van de thuistaal/minderheidstaal naar de meerderheids/tweede taal), 'maintenance' (behoud van de thuistaal) of 'enrichment' (ontwikkelen van tweetaligheid) zijn. Het vervroegd aanbieden van Engels voor alle leerlingen op de basisschool kan gezien worden als een vorm van 'Enrichment Bilingual Education'. Er wordt de leerlingen een nieuwe taal aangeboden als verrijking naast de taal of talen die zij al spreken. Er is hier sprake van een additieve vorm van twee- of meertaligheid, want het Engels komt erbij en neemt niet de plaats in van het Nederlands. Dit in tegenstelling tot een subtractieve vorm van tweetaligheid, waarbij de tweede taal de eerste taal gaat vervangen.

Deze vorm van tweetalig onderwijs heeft veel overeenkomsten met de zogenaamde immersion-programma's, die in het Canadese onderwijs ontstaan zijn om het

aantal tweetalige burgers te vergroten. De eerste immersion-scholen ontstonden in het Franstalige Quebec. Engelstalige ouders die tweetaligheid voor hun kinderen belangrijk vonden, zijn zelf begonnen met het opzetten van Franstalige scholen (Westhoff, 1994). Het doel van deze immersion-programma's is het bereiken van een hoge vaardigheid in twee talen (die beiden een hoge status hebben). De vorm waarin het immersion-programma gegoten wordt, kan variëren wat betreft het beginmoment (vroeg, midden of laat) en wat betreft het aandeel van lessen in de tweede taal (totaal, partieel of uitgebreid). (Baker, 2001)

EFFECTEN VAN EEN TWEETALIG AANBOD IN HET BASISONDERWIJS

De effecten van tweetalig onderwijs worden onder andere beschreven door Baker (2001) en Edelenbos (2003). De immersion-programma's in Canada lijken in het algemeen positieve effecten te hebben. De leerlingen die deelnamen aan vroege totale immersion-programma's halen hogere resultaten in de tweede taal (Frans) dan leerlingen in het reguliere programma, die alleen Frans als vak gevolgd hebben. Ook behalen de leerlingen in het immersion-programma – na een achterstand in de moedertaalontwikkeling in de beginfase van het onderwijs – vergelijkbare resultaten in de eerste taal (Engels) als leerlingen die het reguliere programma volgen. Daarnaast blijken deze leerlingen ten aanzien van creativiteit in het taalgebruik en gevoeligheid voor de communicatieve behoeften van de luisteraar beter te presteren (Westhoff, de Bot, Huibregtse & Van der Poel, 1994). Wat betreft de effecten van het aanbod Engels in het basisonderwijs heeft de tweede PPON-rapportage (Edelenbos, van der Schoot & Verstralen, 2000) aangetoond dat slechts geringe percentages leerlingen konden voldoen aan de gestelde eisen, met name wat betreft de productieve vaardigheden.

De resultaten van verschillende onderzoeken zijn niet eenduidig en de resultaten van onderzoek zijn niet zonder meer generaliseerbaar naar een andere situatie, omdat verschillen in de status van de talen, de politieke situatie, het schoolsysteem, de vorm van het tweetalig onderwijs en dergelijke een grote rol kunnen spelen. In het algemeen kunnen we wel zeggen dat uit onderzoek naar de effecten van immersion-onderwijs blijkt dat het aanbieden van een vreemde taal geen nadelen met zich meebrengt wat betreft de ontwikkeling van de moedertaal en de prestaties in andere vakken.

Opzet van het onderzoek

VRAAGSTELLING

Het aanbieden van vervroegd Engels is nog vrij nieuw in Nederland en over de resultaten ervan is nog weinig bekend. Goorhuis-Brouwer & de Bot (2005) hebben een eerste effectmeting uitgevoerd bij Rotterdamse leerlingen op twee scholen die vervroegd Engels aanbieden. Zij stelden vast dat het onderwijsaanbod vervroegd Engels bij deze leerlingen niet ten koste gaat van de Nederlandse taalontwikkeling.

In landen als Canada is er al een lange ervaring met vroeg tweetalig onderwijs en is er ook al meer bekend over de effecten ervan. Het succes van deze onderwijsvorm in het buitenland geeft 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 doen.

Als eerste aanzet daartoe hebben wij een exploratief onderzoek uitgevoerd op een basisschool in Almere, die vervroegd Engels aanbiedt. De leerlingen krijgen op deze school vanaf groep 1 Engelse lessen. De Engelse lessen worden verzorgd door een *native speaker*

en een *near native speaker*. Het aandeel lessen in het Engels is beperkt, ongeveer een uur per week.

De vraagstellingen van het onderzoek zijn gericht op het onderwijsaanbod in de groepen 1 en 2 en de resultaten aan het eind van groep 2. De onderzoeksvragen luiden als volgt:

- Hoe verloopt het vroegtijdig Engels in de praktijk?
- Wat zijn de ervaringen en de attitude van kinderen, ouders en leerkrachten?
- Op welk niveau beheersen leerlingen het Engels nadat ze twee jaar het programma vervroegd Engels hebben gevolgd?

PARTICIPANTEN

De onderzoeksgroep bestaat uit 28 kinderen uit groep 2. De informanten zijn geselecteerd op basis van twee criteria: leeftijd en geslacht. De gemiddelde leeftijd is 6,3 jaar. Er deden evenveel jongens als meisjes mee. Van deze leerlingen zijn achtergrondgegevens en toetsresultaten verzameld. Van de 28 deelnemende kinderen zijn er 13 die thuis alleen Nederlands spreken. Er zijn 14 kinderen bij wie thuis naast of in plaats van Nederlands een andere taal gebruikt wordt. Deze kinderen hebben verschillende etnische achtergronden, zoals Surinaams, Turks, Marokkaans of Aziatisch. Van één kind was de taalsituatie niet bekend.

Instrumenten

OBSERVATIES

Om vast te stellen hoe het vroegtijdig Engels in de praktijk vorm gegeven wordt, zijn observaties uitgevoerd bij zes Engelse lessen (drie verschillende groepen, elk twee lessen). Tijdens de observaties is gekeken naar het taalgebruik, de taakgerichtheid, de interacties en werkwijze van de leerlingen en leerkracht. Daarvoor zijn verschillende observatiemethoden gebruikt. In Tabel 1 wordt een overzicht gegeven van de observatiepunten en instrumenten.

VRAGENLIJSTEN

De ervaringen met het vervroegd Engels en de attitudes van de betrokkenen zijn vastgesteld met behulp van vragenlijsten. Er zijn vragenlijsten ontwikkeld en afgenomen bij de coördinator vervroegd Engels en bij de docent Engels (*native speaker*). Deze vragenlijsten hadden betrekking op de organisatie en het curriculum van het vroegtijdig Engels en de ervaringen met de lessen in het Engels.

Om een beeld te krijgen van de attitudes van de kinderen ten opzichte van de Engelse lessen is aan ieder van hen een zevental vragen gesteld met betrekking tot de moeilijkheid en begrijpelijkheid van ('Vind je het moeilijk om Engels te begrijpen?', 'Kan je de juf goed begrijpen als ze Engels praat?', 'Kan je al goed Engels spreken?') en het plezier in de Engelse lessen ('Vind je het Engels leuk op school?', 'Vind je het eng om Engels te praten?', 'Vind je het leuk om Engels te praten?', 'Wat vind je leuker: als de juffrouw Engels spreekt of als ze Nederlands spreekt?').

Alle ouders van leerlingen uit groep 2 ($n=69$) hebben een schriftelijke enquête gekregen om hun verwachtingen en attitudes ten aanzien van het vervroegd Engels duidelijk te krijgen. In totaal zijn er 39 formulieren geretourneerd. De enquête bestond uit zeven vragen waarbij een aantal antwoordopties gegeven werd en er was ook ruimte voor eigen opmerkingen/aanvullingen. Er werd gevraagd naar de attitude van de ouders tegenover tweetaligheid in het algemeen, naar hun motivaties om voor vervroegd Engels te kiezen, hun ervaringen met dit lesaanbod tot nu toe en hun verwachtingen. Het ging hierbij niet alleen om verwachtingen over beheersing van het Engels, maar ook verwachtingen wat betreft invloed van het aanbod Engels op de Nederlandse taalvaardigheid. Tenslotte werd nog de vraag gesteld of de ouders bepaalde effecten van dit onderwijsaanbod bij hun kind opmerkten.

TAALTOETSEN

De taalvaardigheid Engels van de leerlingen is getoetst middels vijf onderdelen van de PIPS-test (Performance Indicator Primary School; zie van der Hoeven, 2005). De PIPS-test is een in Engeland ontwikkelde curriculum-onafhankelijke test, waarmee de ontwikkeling in het Engels vanaf het derde jaar van kinderen gevolgd kan worden. Oorspronkelijk is deze test dus niet bestemd

voor het meten van Engels als tweede taal bij kinderen. Een nadeel van deze test is dan ook dat de woorden die getoetst worden mogelijk niet aangeboden zijn in het onderwijsaanbod vervroegd Engels dat de onderzoeksgroep in Nederland gekregen heeft. Toch is omwille van praktische redenen (de test staat op cd-rom en is vrij eenvoudig en efficiënt af te nemen) en vanwege het feit dat er een Nederlandse bewerking van dezelfde

	Observatiepunten	Observatie-instrument
Observatie leerkracht	Onderwijsgedrag Werkvorm, materialen, activiteiten Taal en codewisseling	Time sampling: elke 20 seconden wordt genoteerd welke vorm dan voorkomt
	Taal aanbod: • feedback en corrigeren • soort vragen Communicatiestrategie	Event sampling: gedrag wordt genoteerd wanneer het voorkomt
	Input Sfeer	Globale observatie (vijfpuntschaal)
Observatie kinderen	Activiteit: spreken, luisteren Taal en codewisseling Lengte van beurten Participatie	Time sampling
	Output Begrijpelijkheid output Niveau Engels receptief en productief	Event sampling Globale observatie (vijfpuntschaal)
Observatie algemeen	Sfeer in de groep: participatie, enthousiasme	Globale observatie (de aspecten zijn in de vorm van stellingen weergegeven en worden middels een vijfpuntschaal geregi- streerd)

Tabel 1 Overzicht van de observatiepunten en observatie-instrumenten

test beschikbaar is (de OBIS-test, zie volgende alinea), voor het afnemen van deze test gekozen. Alleen de onderdelen die relevant zijn voor onze onderzoeksvragen, zijn afgenomen. Die onderdelen zijn: woordenschat, klankvaardigheid, rekenbegrip, getallen en vormen.

Ter vergelijking hebben we de OBIS-test (Onderbouw Informatie Systeem; van der Hoeven, 2005) gebruikt om het Nederlandse taalvaardigheidsniveau van de kinderen vast te stellen. De OBIS-test is een bewerking van de PIPS-test. De Engelse test is vertaald in het Nederlands en passend gemaakt voor de Nederlandse situatie. De afgenomen onderdelen van de OBIS-test zijn gelijk aan die van de PIPS-test.

PROCEDURE EN ANALYSE

De onderdelen van de PIPS-test en OBIS-test zijn individueel in een aparte ruimte in de school afgenomen. Er werd begonnen met de onderdelen van de OBIS-test. Tussen het afnemen van de OBIS-test en de PIPS-test zat ongeveer een week. De vragen met betrekking tot de attitude van de kinderen ten opzichte van de Engelse lessen zijn door de onderzoeker aan het eind van de PIPS-test aan elk kind gesteld.

Met de coördinator en de leerkracht Engels zijn diepte-interviews afgenomen. Deze werkwijze leverde een kwalitatieve beschrijving op. Er zijn van drie verschillende groepen elk twee lesobservaties uitgevoerd. De gegevens zijn geregistreerd op de observatieformulieren.

Het onderzoek levert kwalitatieve en kwantitatieve gegevens op. De kwalitatieve gegevens zijn verzameld, geanalyseerd en bewerkt tot kwalitatieve beschrijvingen. De kwantitatieve gegevens zijn ingevoerd in een SPSS-gegevensbestand. Voor elke test zijn gemiddelde scores, standaarddeviaties en minimum- en maximumscores berekend voor de onderzoeksgroep.

Ervaringen met vervroegd Engels

In deze paragraaf komen achtereenvolgens aan bod: de gegevens uit de interviews met de leerkrachten, de resultaten van de observaties en tenslotte de uitkomsten van de enquête voor de ouders en leerlingen.

GEGEVENS UIT DE INTERVIEWS MET COÖRDINATOR EN LEERKRACHT

De invoering van het vroegtijdig Engels is op deze school zonder al te veel problemen verlopen. De school bestaat vier jaar en meteen vanaf het begin is het opzetten van een vernieuwend onderwijsconcept gepland. Bij de implementatie van het vervroegd Engels heeft de school vooral steun gekregen van het Netwerk Tweetalig Onderwijs van het Europees Platform.

Op de school krijgen alle groepen ongeveer 75 minuten per week Engels, waarvan 30 minuten door de docent Engels en de rest door de groepsleerkracht. In de groepen 3 tot en met 8 functioneert het Engels als instructietaal bij bepaalde vakken, voornamelijk gym- of spellessen en creatieve vakken. Bij de groepen 1 en 2 zijn de Engelse lessen zo gepland dat de docent Engels een half uur per week Engels geeft en de groepsleerkracht deze les in dezelfde week herhaalt. De Engelse lessen voor de kleuters worden voornamelijk in de vorm van kringactiviteiten uitgevoerd. De lessen vinden klassikaal plaats en er wordt gebruik gemaakt van de methode Playway to English. Van deze methode worden voornamelijk de thematische aanpak en spelletjes en liedjes gebruikt. In thema's als 'wie ben ik', 'dieren' en 'kleuren' komen in het kleuteronderwijs centraal staande concepten, woorden en vaardigheden (rijmen) aan bod. Daarmee is er in zekere mate sprake van overeenstemming met wat van de kinderen gevraagd wordt in de PIPS-test. Er wordt in de lessen veel gebruik gemaakt van concrete materialen, audio- en visueel materiaal. De vorderingen

van de leerlingen in het Engels worden niet systematisch bijgehouden en er vindt geen terugkoppeling naar de ouders plaats.

De coördinator en leerkracht zijn in het algemeen tevreden over de manier waarop het vervroegd Engels op hun school gegeven wordt. Ze zien wel een aantal aandachtspunten in de uitvoering, namelijk het niveau van Engelse taalvaardigheid van de leerkrachten, de beschikbare tijd en de snelle ontwikkeling van het Engels bij de kinderen waardoor de lesprogramma's continu aangepast moeten worden. Naarmate het aanbod Engels verder ingevoerd wordt op school (het is gestart in de onderbouw en wordt geleidelijk ook ingevoerd voor de midden- en bovenbouw), zal ook de vaardigheid in het Engels van de leerlingen in een bepaalde groep toenemen.

DE RESULTATEN VAN DE OBSERVATIES

Het onderwijsgedrag van de leerkracht blijkt voor het grootste gedeelte te bestaan uit het geven van instructie (40%). Daarna gaat de meeste tijd uit naar het vragen van aandacht (21%). Er wordt alleen klassikaal gewerkt; groepswork of individuele instructie komt niet voor. Er worden verschillende materialen gebruikt, waaronder audio- en visuele materialen (zoals een cd met liedjes, plaatjes). De leerkracht is een groot deel van de lestijd aan het woord (95%), waarvan ze het grootste deel spreekt, maar daarnaast ook voorleest en liedjes zingt. De taal die de leerkracht gebruikt is voornamelijk Engels (70%) en veel minder Nederlands (17%). Codewisseling vindt vooral plaats wanneer nieuwe begrippen of belangrijke inhoudswoorden aangeboden worden. Het begrip wordt dan eerst in het Engels gezegd, daarna wordt het herhaald in het Nederlands.

Het taalaanbod van de leerkracht is duidelijk aangepast aan het niveau van de kinderen. De leerkracht gebruikt eenvoudige woorden en zinnen, ze herhaalt veel en ze maakt gebruik van contextuele inbedding.

In de reacties op uitingen van kinderen komt positieve feedback het meest voor (23%). Daarnaast spiegelt de leerkracht uitingen van de kinderen (16%), geeft ze expansies (13%) en corrigeert ze uitingen soms (11%). Deze correcties betreffen vooral het geven van het juiste label voor een concept, de uitspraak van kinderen wordt slechts een enkele keer gecorrigeerd. De leerkracht stelt vooral vragen waarop een non-verbale reactie kan volgen (38%), wie-wat-waar-vragen (30%) en ja-nee vragen (20%). De communicatiestrategieën die de leerkracht toepast, zijn wisselend. De vier soorten die het meest voorkomen zijn het hanteren van visuele hulpmiddelen (22%), uitleggen (20%), uitbeelden (24%) en via non-verbale communicatie iets duidelijk maken (21%). De leerkracht is enthousiast en probeert de kinderen zoveel mogelijk te betrekken bij de les door oogcontact te zoeken en gerichte vragen te stellen aan de kinderen.

De kinderen zijn het grootste deel van de les aan het luisteren (72%). Maar wanneer zij aan het woord zijn, gebruiken zij meer Engels (56%) dan Nederlands (40%). Vooral door het zingen van liedjes, dat bijna net zo vaak plaats vindt als spreken, is het percentage Engels taalgebruik vrij hoog. Vragen worden door de leerlingen veel in het Nederlands beantwoord. Engelse antwoorden bestaan slechts uit een enkel woord, er worden geen Engelse zinnen gemaakt. Dit is mede het gevolg van het feit dat de leerkracht voornamelijk gesloten vragen stelt of vragen waarop een kort antwoord voldoet (zie boven).

De participatie van de kinderen aan de les is in het algemeen hoog, hoewel er enkele kinderen zijn die niet (zichtbaar) meedoen. De meeste kinderen zijn met hun aandacht bij de les en doen enthousiast mee. Samen met het enthousiasme van de leerkracht leidt dit tot een goede, ontspannen sfeer in de groep.

RESULTATEN UIT DE ENQUÊTES VAN OUDERS
EN KINDEREN

Het merendeel van de ouders ziet het aanbod Engels als een verrijking voor hun kind. De ouders verwachten dat het vervoegd Engels zal leiden tot een redelijke of goede beheersing van het Engels door hun kinderen. Geen enkele ouder verwacht dat het Engels negatieve invloed zal hebben op de Nederlandse taalvaardigheid. De meeste ouders verwachten ook dat hun kinderen door het vervoegd Engels meer gemotiveerd zullen zijn om andere talen te leren.

De meeste kinderen hebben een positieve attitude ten opzichte van de Engelse

lessen, maar ongeveer een derde deel vindt de Engelse lessen niet leuk. De meeste kinderen vinden het leuk om Engels te praten (61%), maar ook wel eng (54%).

Vaardigheden van leerlingen in Engels en Nederlands

TAALVAARDIGHEID ENGELS

De taalvaardigheid van de leerlingen in het Engels is gemeten met behulp van de PIPS-test. In Tabel 2 worden de gemiddelden en standaarddeviaties van de scores van de groep weergegeven op de afzonderlijke onderdelen en de totale scores op de PIPS-test, samen met

	Aantal items	Minimum	Maximum	Gemiddelde	Sd	Gemiddeld percentage goed
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 (geometrisch)	5	0	5	2,4	0,9	48

Sd staat voor standaard deviatie

Tabel 2 Resultaten op de PIPS-test

de minimaal en maximaal behaalde score. In de laatste kolom staan de gemiddelde scores in percentages.

We zien dat de leerlingen de hoogste scores behalen op de onderdelen klankvaardigheid (nazeggen en rijmen) en rekenkundige begrippen. De scores op het onderdeel woordenschat zijn veel lager: gemiddeld werd slechts zeven procent van dit onderdeel goed gemaakt.

In een nadere analyse is gekeken of de taalsituatie van de kinderen (thuis taal Nederlands of een andere thuis taal) van invloed is op de scores op de PIPS-test. De gemiddelde score van de groep met Nederlands als thuis taal (N=13) en de groep met nog een andere thuis

taal (N=14) bleek echter nauwelijks van elkaar te verschillen.

Taalvaardigheid Nederlands

Dezelfde onderdelen van de PIPS-test zijn afgenomen in de Nederlandse versie. In Tabel 3 zijn de resultaten van de leerlingen op de OBIS-test weergegeven.

Op de OBIS-test werd veel beter gescoord, bijna 90 procent van de items werd goed gemaakt. In tegenstelling tot de PIPS-test werd het onderdeel woordenschat van de OBIS-test wel goed gemaakt (gemiddeld 88% goed).

	Aantal items	Minimum	Maximum	Gemiddelde	Sd	Gemiddeld percentage goed
OBIS-test (totaal)	81	53	79	69,4	6,8	88
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
Getallen	21	9	21	13,4	3,0	64
Vormen (geometrisch)	5	4	5	4,8	0,4	96

Sd staat voor standaard deviatie

Tabel 3 Resultaten op de OBIS-test

Conclusie

PRAKTIJK, ERVARINGEN EN ATTITUDES

Het onderzoek heeft gegevens opgeleverd over de vormgeving van en ervaringen met vroegtijdig Engels op de onderzoeksschool. De betrokkenen – docenten, ouders en leerlingen – zijn in het algemeen positief over deze vorm van onderwijs. Ouders hebben vrij hoge verwachtingen van de Engelse lessen en het merendeel van de kinderen vindt de lessen leuk. De docenten zien een aantal problemen, zoals het vaardigheidsniveau in het Engels van docenten, de beperkte tijd die aan het Engels besteed kan worden en het continu moeten aanpassen van de lesprogramma's aan het niveau van de kinderen. Uit de observaties komt naar voren dat er sprake is van Engels taalaanbod dat aangepast is aan het niveau van de kinderen, waarbij gebruik gemaakt wordt van contextuele inbedding en speelse werkvormen. Hoewel de leerlingen vooral luisteren naar het Engelse aanbod van de leerkracht, gebruiken ze zelf ook al Engels in de vorm van woorden en liedjes.

ENGELSE TAALVAARDIGHEID

Dit taalaanbod in het Engels blijkt echter niet te leiden tot een hoge vaardigheid in het Engels bij de kinderen aan het eind van groep 2. Het productieve niveau van het Engels is vrij laag, de kinderen kunnen zelf nog geen zinnen vormen. Op de PIPS-test scoorden de kinderen gemiddeld het hoogst op de onderdelen klankvaardigheid (nazeggen en rijmen) en rekenbegrippen. De onderdelen nazeggen en rijmen zijn geen taalspecifieke vaardigheden, maar algemene vaardigheden. De kinderen beheersen de vaardigheden nazeggen en rijmen in het Nederlands (op de OBIS-test werd bijna 90% van deze items goed gemaakt) en kunnen deze vaardigheden ook in het Engels toepassen (positieve transfer). Het onderdeel rekenkundige begrippen bestond uit begrippen als groter, kleinst, meer, min-

der. 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, 1994). Op het meer taalspecifieke onderdeel woordenschat werden door de kinderen zeer lage scores behaald. Wanneer we dit vergelijken met de scores van de leerlingen op het Nederlandse woordenschatonderdeel in de OBIS-test is het verschil opmerkelijk. We kunnen hieruit afleiden dat de leerlingen wel de concepten kennen, maar niet de labels hiervoor in het Engels.

We kunnen concluderen dat het onderwijs in het Engels zoals dat op deze school gegeven wordt, leidt tot een beheersing van basale vaardigheden en begrippen in het Engels. De opbouw van een woordenschat in het Engels is echter nog zeer beperkt. Ondanks de lage scores op de Engelse toetsonderdelen, blijkt in de lespraktijk dat de kinderen wel een bepaald receptief vaardigheidsniveau in het Engels ontwikkeld hebben. De kinderen kunnen de schoolse instructies en opdrachten in het Engels begrijpen.

Tot besluit

Tot besluit willen we enkele kanttekeningen plaatsen bij het onderhavige onderzoek. Ten eerste is de PIPS-test mogelijk niet de beste keuze geweest. De PIPS-test is een curriculum-onafhankelijke test, die ontwikkeld is voor leerlingen in Engeland. De leerlingen in Nederland hebben de woorden in de PIPS-test mogelijk niet aangeboden gekregen. Een curriculum-afhankelijke test zou wellicht andere resultaten te zien gegeven hebben. Een tweede kanttekening betreft het feit dat op de onderzoeksschool sprake is van een zeer beperkt aanbod Engels van een uur per week. Mogelijk kunnen we op scholen waar sprake is van een ruimer aanbod in het Engels

ook meer resultaten verwachten, gezien het belang van de hoeveelheid instructietijd (zie Caroll in Edelenbos, 2003).

Toch heeft dit onderzoek een aantal belangwekkende gegevens opgeleverd betreffende het functioneren van vervroegd Engels in het basisonderwijs. De kinderen op de onderzoeksschool hebben een basaal receptief Engels taalvaardigheidsniveau ontwikkeld, productief is dit echter nog zeer beperkt. Gezien het feit dat er in de lessen ook weinig taalproductie uitgelokt wordt van leerlingen, is dit resultaat niet verbazingwekkend. Het vervroegd Engels zoals dat op de onderzoeksschool gestalte krijgt, voldoet aan een aantal voorwaarden om succesvol te zijn. Het gaat om talen, die beide een hoge status in de Nederlandse samenleving hebben. Een goede beheersing van het Engels wordt door de ouders als begerenswaardig gezien (vgl. Westhoff, 1994). De kwaliteit van het aanbod Engels op de school is gunstig voor taalverwerving, omdat er sprake is van contextrijk, aangepast taalaanbod in speelse werkvormen. Ook wordt er op jonge leeftijd begonnen met het aanbieden van de tweede taal, waardoor de kans dat de leerlingen een hoog niveau bereiken groter wordt (Baker, 2001; Appel & Vermeer, 1994). Echter, vanwege de zeer beperkte instructietijd in het Engels, kunnen we op korte termijn (aan het eind van groep 2) geen grote effecten op de taalvaardigheid in het Engels van de kinderen verwachten.

Een eerste en meest belangrijke aanbeveling aan de school zou dan ook zijn om de hoeveelheid instructietijd in het Engels van de native speaker uit te breiden. Daarnaast kan de hoeveelheid taalaanbod in het Engels die de kinderen krijgen sterk vergroot worden door bij meer lessen gebruik te maken van het Engels als instructietaal. Een voorwaarde hierbij is dat de kwaliteit van het Engels van de groepsleerkrachten op niveau is. Vervolgens verdient het aanbeveling de vorderingen van de leerlingen systematisch bij te houden.

Tenslotte is het, gezien de positieve houding en de verwachtingen van ouders, van belang hen meer te betrekken bij het vervroegd en versterkt Engels, bijvoorbeeld door hen meer informatie te geven over dit onderwijsaanbod en door de resultaten van hun kind bij Engels ook te vermelden op het rapport.

LITERATUUR

Appel, R. (2003). *Meer Engels betekent minder Nederlands*. NRC Handelsblad, Opiniëpagina, 18 juni 2003. http://www.ariëverhagen.nl/Documenten/Appel_Nederlands_VO-lang.htm

Appel, R., & Vermeer, A. (1994). *Tweede-taalverwerving en tweede-taalonderwijs*. Bussum: Coutinho.

Baker, C. (2001). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

Cummins, J., & Corson, D. (1997). *Bilingual Education*. Volume 5 of the *Encyclopedia of Language and Education*. Dordrecht: Kluwer.

Edelenbos, P. (2003). *Vreemde talen op de basisschool*. Alkmaar: Europees Platform voor het Nederlandse basisonderwijs.

Edelenbos, P. (2004). *Vreemdetalenonderwijs op de basisschool; op het spoor van de meest recente ontwikkelingen in Europa*. In R. Aarts, P. Broeder & A. Maljers (Red.), *Jong geleerd is oud gedaan. Talen leren in het basisonderwijs* (pp. 103-110). Alkmaar: Europees Platform voor het Nederlandse basisonderwijs.

Edelenbos, P., van der Schoot, F., & Verstralen, H. (2000). *Balans van het Engels aan het einde van de basisschool 2. Periodieke Peiling van het OnderwijsNiveau, Rapport 16*. Arnhem: Cito.

Extra, G. (2004). *De omgang met taaldi-versiteit in multicultureel Europa*. In R. Aarts, P. Broeder & A. Maljers (Red.), *Jong geleerd is oud gedaan. Talen leren in het basisonderwijs* (pp. 17-30). Alkmaar: Europees Platform voor het Nederlandse basisonderwijs.

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

Groot, P. (2004). Engelstalig basisonderwijs op basisschool 'De Prinseschool' te Enschede. In R. Aarts, P. Broeder & A. Maljers (Red.), *Jong geleerd is oud gedaan. Talen leren in het basisonderwijs* (pp. 191-198). Alkmaar: Europees Platform voor het Nederlandse basisonderwijs.

Hoeven, A. van der (2005). OBIS voor kinderen van 4-6 jaar. Onderbouwinformatiesysteem. Ontwikkeling op schaal, onderwijs op maat. <http://www.obis-toets.nl>

Werdekker, L. (2004). Beter Engels op de basisschool: Early Bird Rotterdam. In R. Aarts, P. Broeder & A. Maljers (Red.), *Jong geleerd is oud gedaan. Talen leren in het basisonderwijs* (pp. 203-206). Alkmaar: Europees Platform voor het Nederlandse basisonderwijs.

Westhoff, G. (1994). *Tweetalig onderwijs in de praktijk. Verslag van een studiereis*. Utrecht: IVLOS.

Westhoff, G., de Bot, K. de., Huibregtse, I & van der Poel, M. (1994). *Vreemde taal als instructietaal in tweetalig onderwijs en versterkt talenonderwijs*. Alkmaar: Europees Platform voor het Nederlandse Basisonderwijs.