

# ‘Leuk is not enough’

## Het vraagstuk van de positionering van Engels in het basisonderwijs en de aansluiting met het voortgezet onderwijs

RON OOSTDAM EN HAN VAN TOORENBURG

Al sinds de invoering van het vak Engels in het basisonderwijs (Eibo) is er veel discussie geweest over de positie van het vak en de aansluiting met het onderwijs Engels in het voortgezet onderwijs (Eivo). De afgelopen jaren zijn er verschillende maatregelen genomen, zoals het formuleren van kerndoelen voor het basisonderwijs en de basisvorming, het op de markt brengen van nieuwe leergangen en het opnemen van het vak in de pabo-opleiding. Maar of daarmee de belangrijkste problemen zijn opgelost, blijft de vraag. Om na te gaan wat de huidige stand van zaken is rond Eibo en de aansluitingsproblematiek met het voortgezet onderwijs is er recentelijk een vragenlijstonderzoek uitgevoerd onder leerkrachten die lesgeven in groep 8 en docenten Engels in het eerste leerjaar van het voortgezet onderwijs. Daarnaast zijn ook leerlingen in het eerste leerjaar van het voortgezet onderwijs gevraagd naar hun mening over de lessen Engels in het basisonderwijs. Het onderzoek is uitgevoerd door het SCO-Kohnstamm Instituut van de Universiteit van Amsterdam in samenwerking met de projectgroep Moderne Vreemde Talen van de Stichting Leerplanontwikkeling. Op aanvraag van Levende Talen en het netwerk van docenten Engels aan de pabo werkt de SLO op dit moment aan verbetering van de aansluiting Eibo-Eivo.

In 1986 is Engels ingevoerd als nieuw vak voor groep 7 en 8 in het basisonderwijs. Sinds deze invoering is Engels ook een verplicht vak geworden in het curriculum van de pabo om de nieuwe lichten leerkrachten op die manier een goede voorbereiding te bieden op het geven van lessen Engels. In de periode rond de verplichte invoering van het vak (1984-1987) heeft een grootschalige operatie plaatsgevonden waarin pabodocenten en circa 16.000 leerkrachten zijn bijgeschoold om het vak te geven (Carpay 1990a, b).

Sinds de invoering wordt er in de twee hoogste groepen van de basisschool, conform de adviestabellen, gemiddeld één klok uur per week aan Engels besteed. Het gaat in totaal dus om ongeveer 80 klokuren Engels. Bij de invoering werd gesteld dat Engels zoveel als mogelijk in samenhang met andere vakken gegeven moest worden en dat toetsing beperkt zou blijven tot voortgangstoetsen om de communicatieve vaardigheid en de inzet van leerlingen te evalueren (Carpay 1990a, b). Het vakonderdeel maakt dan ook geen deel uit van de Cito Eindtoets Basisonderwijs met als gevolg dat er weinig bekend is over de leeropbrengsten van het onderwijs Engels in de basisschool. Wel zijn de leerlingprestaties voor Engels aan het eind van groep 8 twee

Talen (VLLT), het Nationaal Bureau moderne vreemde talen (NaB-mvt), het Europese Platform voor het Nederlandse Onderwijs en de Stichting Leerplanontwikkeling (SLO). Op verzoek van de staatssecretaris heeft de Onderwijsraad vervolgens advies uitgebracht in het rapport *De kern van het doel* (Onderwijsraad 2002). Daarin adviseert de Onderwijsraad om Engels in het kerndeel te plaatsen als verplicht vak en kerndoelen te formuleren. Dit advies, beleidsafspraken in Europees verband en de tendens in andere Europese landen om al op zevenjarige leeftijd met het onderwijs Engels te beginnen, maken het op dit moment onaannemelijk dat Engels als verplicht curriculumonderdeel uit het basisonderwijs zal verdwijnen. Hiermee is de discussie over de legitimering van het vak in het basisonderwijs wellicht afgedaan, maar niet de discussie over de positionering en de aansluiting met het voortgezet onderwijs. Hieronder bespreken we de belangrijkste uitkomsten van een vragenlijstonderzoek met als belangrijkste doel het in kaart brengen van de huidige stand van zaken rond de positie van Eibo en de aansluiting tussen Eibo en Eivo. We eindigen met een discussie waarin ook aanbevelingen worden gedaan voor de toekomst.

### Steekproef en respons

Het onderzoek is in de periode maart-april 2002 uitgevoerd. Voor de steekproef zijn de scholenbestanden van het ministerie van OC&W over het schooljaar 2001-2002 gebruikt. Via de computer zijn random 500 scholen getrokken uit het totale bestand van 7059 basisscholen. Uit deze aselechte steekproef zijn negen scholen verwijderd vanwege een specifieke signatuur (Montessori- en Steinerscholen, vrije scholen en internationale scholen), zodat er uiteindelijk 491 basisscholen zijn aangeschreven. Hiervan hebben er 158 een compleet ingevulde vragenlijst

geretourneerd (een respons van 32.2%). Volgens de bestanden van het ministerie bedraagt het totaal aantal hoofdvestigingen voor voortgezet onderwijs 576 (naast deze hoofdvestiging hebben veel scholen een of meer nevenvestigingen). Uit dit bestand zijn 90 scholen verwijderd: categorale vmbo-scholen, Montessori- en Steinerscholen, vrije scholen en internationale scholen. In totaal zijn 486 hoofdvestigingen van scholen voor voortgezet onderwijs aangeschreven. Uiteindelijk hebben 147 docenten die in het eerste leerjaar lesgeven aan havo/vwo een vragenlijst ingevuld (een respons van 30.2%). Een telefonische ronde onder docenten van 40 niet-reagerende scholen liet zien dat 'geen tijd' de belangrijkste reden was voor het niet invullen van de vragenlijst. Dit is een indicatie dat er niet direct sprake is van een systematische vertekening van de resultaten door non-respons.

### Achtergrondgegevens

In Tabel 1 staan enkele relevante achtergrondgegevens van de respondenten. De resultaten laten zien dat er in groep 8 (of een combinatiegroep 7/8) meer mannen dan vrouwen lesgeven. In het eerste leerjaar zijn de vrouwen beter vertegenwoordigd (56% vrouw tegen 44% man). De gemiddelde leeftijd ligt tussen 42 en 45 jaar. Leerkrachten op de basisschool hebben gemiddeld acht jaar ervaring met het lesgeven aan groep 8. Dat wil niet zeggen dat ze geen leservaring hebben met andere groepen. Juist in het basisonderwijs wisselen leerkrachten na enkele jaren nog wel eens van groep. In het eerste leerjaar van het voortgezet onderwijs ligt het aantal jaren leservaring op 19. Het gaat hier nadrukkelijk om ervaring in het geven van lessen Engels in de onderbouw. Opvallend is dat een groot deel van de leerkrachten geen enkele opleiding Engels heeft gehad, noch via de initiële opleiding noch via

nascholing (38%). De gemiddelde klassengrootte ligt tussen de 25 (bo) en 27 (vo). In het basisonderwijs betreft het in een groot aantal gevallen (39%) een combinatiegroep 7/8.

### Engels in de klas

De markt voor leergangen Engels wordt gedomineerd door vijf à zes leergangen. In Tabel 2 zijn de leergangen voor basisonderwijs en voortgezet onderwijs gerangschikt naar gebruiksfrequentie. In het basisonderwijs is met name de vrij recente leergang *Hello World* favoriet (21% zegt deze leergang te gebruiken). De overige leergangen liggen qua marktaandeel vrij dicht tegen elkaar aan (10 tot 14%). In het voortgezet onderwijs zijn *Stepping Stones* en *Interface* de meest gebruikte leergangen (respectievelijk 36% en 29%). Met 15% is *World Wide* een goede derde. Dat de leergang in belangrijke mate het onderwijsaanbod dicteert, blijkt wel uit het gegeven dat vrijwel iedereen alleen de leergang gebruikt, soms aangevuld met eigen materiaal.

De verdeling van de lestijd over de onderdelen instructie, oefening en toetsing is ongeveer conform wat verwacht mag worden. Wel zijn er in het eerste leerjaar van het voortgezet onderwijs wat accentverschuivingen te zien in vergelijking met het basisonderwijs. De tijd voor oefening blijft ongeveer gelijk, maar docenten in het voortgezet onderwijs besteden iets meer tijd aan toetsing ten koste van instructie. Bij het geven van instructie wordt er in het basisonderwijs weinig gedifferentieerd. Verreweg de meeste leerkrachten (95%) geven dezelfde instructie aan alle leerlingen. Daarvan differentieert 29% wel bij de verwerking van de leerstof. Ook docenten in het eerste leerjaar differentiëren weinig in hun instructie (83%), maar bij de verwerking differentiëren ze beduidend meer (53%) dan hun collega's in de basisschool. Het percentage docenten dat zowel bij de instructie als bij de

verwerking differentieert, ligt in het voortgezet onderwijs duidelijk hoger dan in het basisonderwijs (17% versus 5%). Dit verklaart dat er in het eerste leerjaar van het voortgezet onderwijs relatief minder klassikaal les wordt gegeven dan in het basisonderwijs.

In de basisschool wordt, conform de uitgangspunten van communicatief taalonderwijs relatief gezien de meeste lestijd besteed aan spreek- en gespreksvaardigheid. Aan schrijven besteedt men de minste tijd. In het eerste leerjaar van het voortgezet onderwijs is de besteding van de lestijd wat meer gelijkelijk verdeeld over de verschillende onderdelen. Wel zijn er enkele opvallende accenten. Grammatica en woordenschat vragen in het eerste leerjaar veel lestijd (35%) en de schriftelijke vaardigheden (lezen en schrijven) krijgen meer lestijd (36%) dan de mondelinge vaardigheden (29%). Tenslotte is het opmerkelijk dat er met name in het eerste leerjaar weinig Engels in de Engelse les wordt gesproken. Van de docenten zegt zelfs ruim de helft (55%) voornamelijk of alleen Nederlands te spreken. In het basisonderwijs ligt dat percentage een stuk lager (36%). Volgens eigen zeggen, spreken docenten vooral Nederlands bij het geven van lange instructies en het behandelen van grammaticale kwesties.

### Onderling contact tussen scholen

Verreweg de meeste basisscholen en scholen voor voortgezet onderwijs hebben onderling contact (90% respectievelijk 86%). Meestal gaat het daarbij om contacten tussen de conrector of de coördinator van het eerste leerjaar en de leerkracht van groep 8 (zie Tabel 3). Desondanks is er nauwelijks specifiek contact over het vak Engels. Als dat contact er wel is, betreft het meestal overleg over de beheersingsniveaus van leerlingen, de inhoud van de onderwijsprogramma's, de selectie van leergangen, de leerdoelen en de didactische werkvormen.

Het geringe contact over het vak Engels weerspiegelt zich ook in de aanwezige beleidsdocumenten of het schoolwerkplan. Veel basisscholen (76%) hebben een schoolwerkplan waarin iets wordt gezegd over Engels, maar tegelijkertijd geeft een meerderheid (62%) aan dat er daarbij geen aandacht wordt besteed aan de aansluitingsproblematiek. In het voortgezet onderwijs is de situatie nog minder rooskleurig. Een grote meerderheid (77%) zegt dat er geen beleidsdocument voor Engels aanwezig is en als dat document er wel is dan wordt er vaak geen aandacht besteed aan de aansluiting met het basisonderwijs.

De mate waarin leerkrachten en docenten kennis hebben van elkaars lessen is over het algemeen slecht. De overgrote meerderheid

geeft aan weinig tot geen kennis te hebben van de inhoud van lessen of de wijze van lesgeven. Ook het observeren van elkaars lespraktijken gebeurt weinig, hoewel nog ruim een kwart van de leerkrachten aangeeft wel eens een Engelse les in het voortgezet onderwijs te hebben geobserveerd. Een redelijk percentage leerkrachten (35%) zegt wel eens een methode Engels voor het voortgezet onderwijs te hebben bekeken. Met name veel docenten (55%) hebben wel eens een methode voor het basisonderwijs ingekeken.

#### *In- en uitstroomgegevens van leerlingen*

Meestal wordt er vanuit de basisschool geen

	BO N=158	VO N=147
<i>Geslacht (absolute aantallen en percentages)</i>		
man	96 (61.5%)	65 (44.2%)
vrouw	60 (38.5%)	82 (55.8%)
<i>Vooropleiding Engels (absolute aantallen en percentages)</i>		
Geen	60 (38.0%)	
Nascholing	36 (22.8%)	
Pabo	52 (32.0%)	
MO-A/tweedegraads		72 (49.0%)
MO-B/eerstegraads		19 (13.0%)
Doctoraal met eerstegraads		34 (23.1%)
Anders*	10 (6.3%)	22 (14.9%)
<i>Gemiddelden en standaarddeviaties (tussen haakjes)</i>		
Leeftijd	42.2 (10.0)	44.9 (10.1)
Aantal jaren leservaring	9.3 (7.6)	19.4 (10.7)
Klassengrootte	24.8 (5.2)	27.3 (2.7)

\* De meeste docenten vullen bij deze vraag twee antwoorden in. In het bo gaat het om autodidacten (2; in het buitenland gewoond), de LO-akte (4) en een combinatie van pabo en een MO-A of tweedegraads opleiding (4). In het vo gaat het bijna altijd (17) om een combinatie van MO-A en MO-B. In vijf gevallen wordt een andere opleiding aangegeven (pabo of een hbo-opleiding).

Tabel 1: Achtergrondgegevens van respondenten

	BO N=158	VO N=147
<i>Gebruik leergangen (absolute aantallen en percentages in rangorde van het marktaandeel)</i>		
Hello World	Stepping Stones 33 (21.3%)	53 (36.1%)
Real English	Interface 21 (13.5%)	42 (28.6%)
Junior	World Wide 19 (12.3%)	22 (15.0%)
Real English Let's do it	Unicom Plus 18 (11.6%)	13 (8.8%)
Bubbles	Go for it 15 (9.7%)	11 (7.5%)
Units	- 15 (9.7%)	-
overig	overig 34 (21.9%)	6 (4.1%)
<i>Gebruik lesmateriaal (absolute aantallen en percentages)</i>		
alleen de leergang	73 (46.5%)	40 (27.8%)
meestal de leergang/soms eigen materiaal	78 (49.7%)	104 (72.2%)
meestal eigen materiaal/soms de leergang	6 (3.8%)	-
<i>Besteding lestijd (gemiddelden en standaarddeviaties; gemiddelden sommerend tot 100%)</i>		
Instructie	35.7% (15.7)	28.1% (10.5)
Oefening	53.2% (15.0)	54.0% (12.7)
Toetsing	11.1% (7.3)	17.9% (8.1)
<i>Besteding lestijd aan de verschillende taalonderdelen (gemiddelden en standaarddeviaties; gemiddelden sommerend tot 100%)</i>		
leesvaardigheid	18.4% (7.6)	18.8% (7.8)
luistervaardigheid	19.4% (6.5)	14.2% (4.8)
spreek/gespreksvaardigheid	24.3% (8.9)	14.3% (6.1)
schrijfvaardigheid	12.9% (6.1)	17.7% (7.2)
grammatica	9.6% (5.3)	18.7% (7.7)
woordenschat	15.6% (7.3)	16.3% (6.7)
<i>Differentiatie (absolute aantallen en percentages)</i>		
dezelfde instructie en oefenstof	98 (66.2%)	68 (47.2%)
dezelfde instructie, differentiatie bij verwerking	43 (29.1%)	51 (35.4%)
differentiatie bij instructie en verwerking	7 (4.7%)	25 (17.4%)
<i>Werkwijze in het onderwijs (gemiddelden en standaarddeviaties; gemiddelden sommerend tot 100%)</i>		
klassikaal	49.6% (18.9)	38.4% (18.3)
individueel	26.9% (13.1)	39.5% (15.6)
in groepjes	23.5% (13.3)	22.1% (14.8)
<i>Gebruik van Engels in de klas (absolute aantallen en percentages)</i>		
alleen Engels	7 (4.5%)	6 (4.3%)
voornamelijk Engels	93 (60.0%)	57 (41.0%)
voornamelijk Nederlands	53 (34.2%)	74 (53.2%)
alleen Nederlands	2 (1.3%)	2 (1.4%)

Tabel 2: Gegevens over het onderwijsaanbod

keer onderzocht in de zogeheten Periodieke Peilingen van het Onderwijsniveau (PPON). De peilingen van 1991 en 1996 (PPON 1996, 2001) tonen redelijk positieve resultaten, al wordt in de peiling van 1996 achteruitgang geconstateerd ten aanzien van een aantal onderdelen. Het eindniveau van de leerlingen ligt echter lager dan verwacht. Zo wordt in de peiling van 1996 bij luistervaardigheid, gespreksvaardigheid en leesvaardigheid de standaard 'voldoende' door respectievelijk 46%, 33% en 50% van de leerlingen bereikt, terwijl deze standaard beoogd wordt voor 70-75% van de leerlingen.

Betrekkelijk snel na de invoering kwam een grote verscheidenheid aan leergangen beschikbaar. Inmiddels is die hoeveelheid behoorlijk gereduceerd. Op dit moment wordt de markt beheerst door vijf tot zes leergangen, waarvan er enkele een goede aansluiting bieden met de lessen Engels in de basisvorming. In 1993 zijn ook kerndoelen opgesteld die in 1998 zijn herzien. Deze laatste versie is echter in zodanig algemene termen geformuleerd dat zij nauwelijks enige sturing bieden voor het ontwikkelen van lesmateriaal (Letschert 1994, Ministerie van OC&W 1998). Het zijn bovendien streefdoelen. Scholen hebben wel een inspanningsverplichting om ze na te streven, maar worden er niet op afgerekend. Ook op de pabo's leidt het onderwijs Engels vaak een armoedig bestaan (Vedocep 2001). Het merendeel van de 31 landelijke pabo-instellingen besteedt maar een fractie van de onderwijstijd aan Engels. In 1998 bracht de SLO het leerplanvoorstel *Primary English* uit (Bodde-Alderlieste, Rijpstra-Veenhoven en Van Toorenburg 1998), dat zich baseerde op de startbekwaamheden voor Engels zoals geformuleerd in het Gemeenschappelijk Curriculum Pabo (PML 1998). Een gereduceerd kernprogramma in dat leerplanvoorstel vergt twee modules van elk 40 studiebelastingsuren. Recent onderzoek (Vedocep 2001) heeft aan het licht gebracht dat slechts één voltijd-

twee deeltijdopleidingen zo'n kernprogramma aanbieden. Reguliere nascholingsactiviteiten na de grootschalige beginoperatie ontbreken geheel.

De aansluiting met het onderwijs Engels in het voortgezet onderwijs is al sinds de invoering van Eibo problematisch. Zo liet onderzoek van Edelenbos (1993) zien dat er grote problemen waren met de continuïteit van het curriculum voor Engels qua didactiek en vakinhoud. Al vijf jaar na de invoering, concludeerde de onderwijsinspectie 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, 1991:17). Geen lichtvoetige suggestie als men bedenkt om welke schaal-grootte het hier gaat. De vrees dat het met Eibo in Nederland dezelfde weg op zou gaan als met *Primary French* in Engeland (Burstall 1971) zal hier niet vreemd aan geweest zijn. Ook dat werd een mislukking als gevolg van de gebrekkige aansluiting op het voortgezet onderwijs. In datzelfde rapport concludeert de inspectie overigens ook dat 'afschaffing van het vak in de basisschool echter in het licht van de toenemende internationalisering van de maatschappij een duidelijke stap terug zal betekenen voor het talenonderwijs' (p. 17).

Recentelijk is de positie van Engels opnieuw ter discussie gesteld. In het voorjaar van 2002 heeft de Commissie Kerndoelen Basisonderwijs de minister geadviseerd om Engels niet op te nemen in het verplichte kerncurriculum van het basisonderwijs. Geadviseerd werd om Engels in het differentieel deel van het curriculum te plaatsen en geen kerndoelen te formuleren. Het mag duidelijk zijn dat dit de dood in de pot zou betekenen voor het vak in het basisonderwijs. Op grote schaal is hier dan ook verzet tegen aangetekend door het hoofdbestuur en het sectiebestuur Engels van de Vereniging voor Leraren in Levende

informatie verstrekt over de eindniveaus van leerlingen. Driekwart van de leerkrachten zegt geen informatie te verstrekken en 90% van de docenten zegt geen informatie te ontvangen. In zowel groep 8 als in het eerste leerjaar wordt weinig gedaan aan het vaststellen van de prestatieniveaus van leerlingen (zie Tabel 4). Slechts 35% van de docenten in het eerste leerjaar van het voortgezet onderwijs brengt het beginniveau van leerlingen in kaart. De redenen om dit niet te doen zijn divers. Leerkrachten geven als belangrijkste

redenen aan dat er geen goede toets voorhanden is, dat het geen prioriteit heeft en/of dat het prestatieniveau beter in kaart gebracht kan worden in het voortgezet onderwijs. In het eerste leerjaar is de situatie iets gedifferentieerder. De meest aangekruiste redenen zijn dat de beginsituatie van leerlingen te uiteenlopend is, dat aanleverende basisscholen te verschillend werken en dat het effect van Eibo snel verdwijnt.

Het niet vaststellen van de prestatieniveaus is vreemd omdat de verschillen tussen leerlingen

	BO N=158	VO N=147
<i>Aard van het onderlinge contact (meer antwoorden waren mogelijk; N-bo= 138, N-vo= 123)</i>		
op directieniveau	38 (27.5%)	48 (39.0%)
tussen leerkrachten en docenten	55 (39.9%)	17 (13.8%)
tussen conrector/coördinator eerste leerjaar vo en leerkracht bo	98 (71.0%)	87 (70.7%)
<i>Bo- en vo-scholen die onderling specifiek overleg hebben over het vak Engels</i>		
wel	25 (16.1%)	20 (13.9%)
niet	130 (83.9%)	124 (86.1%)
<i>Kennis van inhoud van de lessen in het bo respectievelijk het vo</i>		
veel	21 (13.7%)	15 (10.7%)
weinig	114 (74.5%)	99 (70.7%)
geen	18 (11.8%)	26 (18.6%)
<i>Kennis van de wijze van lesgeven in het bo respectievelijk het vo</i>		
veel	18 (11.6%)	14 (9.9%)
weinig	113 (72.9%)	101 (71.1%)
geen	24 (15.5%)	27 (19.0%)
<i>Observatie van een les Engels op het bo respectievelijk het vo</i>		
ja	43 (27.4%)	23 (15.9%)
nee	114 (72.6%)	122 (84.1%)
<i>Observatie van een leergang Engels voor het bo respectievelijk het vo</i>		
ja	56 (35.4%)	81 (55.1%)
nee	102 (64.6%)	66 (44.9%)

Tabel 3: Gegevens over het contact tussen basisscholen en scholen voor voortgezet onderwijs

	BO N=158	VO N=147
<i>Vaststellen prestatieniveau (absolute aantallen en percentages)</i>		
ja	40 (25.3%)	52 (35.4%)
nee	118 (74.7%)	95 (64.6%)
<i>Reden voor het niet vaststellen van de prestatieniveaus (meer antwoorden waren mogelijk; absolute aantallen en percentages; N-bo= 115, N-vo= 95)</i>		
<i>voor bo en vo:</i>		
gering effect van Engels in het bo	29 (25.2%)	34 (35.8%)
geen goede toets voorhanden	72 (62.6%)	32 (33.7%)
<i>specifiek voor bo:</i>		
wordt niets gedaan met de resultaten	33 (28.7%)	
te veel werk	8 (7.0%)	
Engels heeft geen grote prioriteit	43 (37.4%)	
vo kan prestatieniveau beter in kaart brengen	38 (33.0%)	
<i>specifiek voor vo:</i>		
aanleverende bo-scholen werken sterk verschillend		52 (54.7%)
beginsituatie is zeer uiteenlopend		53 (55.8%)
effect van Eibo verdwijnt snel		42 (44.2%)
differentiatie is onmogelijk		13 (13.7%)
klassen te groot voor individuele differentiatie		29 (30.5%)
niveau bo-leerlingen sluit niet aan op leergang		13 (13.7%)
<i>Verschillen tussen leerlingen voor verschillende onderdelen (gemiddelden en standaarddeviaties; 1= nauwelijks, 2= enigszins, 3= groot, 4= zeer groot)</i>		
vaardigheid Engels algemeen	2.8 (.67)	2.8 (.77)
spreek/gespreksvaardigheid	2.8 (.66)	2.8 (.77)
luistervaardigheid	2.5 (.67)	2.5 (.79)
leesvaardigheid	2.7 (.62)	2.7 (.78)
schrijfvaardigheid	2.7 (.69)	2.7 (.79)
woordenschat	2.8 (.71)	2.8 (.75)
grammaticale correctheid bij spreken	2.8 (.65)	2.6 (.89)
motivatie	2.2 (.87)	1.8 (.83)
<i>Initiatieven voor het inspelen op niveauverschillen (meer antwoorden waren mogelijk; absolute aantallen en percentages)</i>		
geen	39 (25.3%)	19 (12.9%)
extra leeractiviteiten voor zwakke leerlingen	20 (13.0%)	71 (48.3%)
verrijkingsstof voor goede leerlingen	45 (29.2%)	60 (40.8%)
ingaan op wat leerlingen al weten en kunnen	67 (43.5%)	79 (53.7%)
hogere eisen stellen aan leerlingen met een goede beheersing	48 (31.2%)	17 (11.6%)
bevorderen zelfwerkzaamheid van goede leerlingen	53 (34.4%)	67 (45.6%)
inspelen op vaardigheden die buiten school zijn opgedaan	44 (28.6%)	35 (23.8%)

Tabel 4: In- en uitstroomgegevens van leerlingen

gemiddeld genomen groot zijn voor vrijwel alle vakonderdelen (zie Tabel 4). Wel nemen de meeste leerkrachten/docenten initiatieven voor het inspelen op deze individuele verschillen. Leerkrachten in het basisonderwijs gaan vaak in op wat leerlingen al weten en kunnen, ze bevorderen de zelfwerkzaamheid van goede leerlingen en ze stellen aan goede leerlingen hogere eisen. Docenten in het eerste leerjaar gaan eveneens in op wat leerlingen al weten en kunnen, maar zoeken het daarnaast vooral in het aanbieden van extra leerstof/verrijkingstof voor zwakke en goede leerlingen.

### *Aansluiting Eibo-Eivo*

Bijna de helft van de leerkrachten in de basisschool is van mening dat de aansluiting met het onderwijs Engels in het voortgezet onderwijs een probleem is dat verbetering behoeft (zie Tabel 5). Opvallend is dat een groot deel van de leerkrachten (22%) hier geen mening over heeft. Van de docenten in het eerste leerjaar vindt ruim de helft dat de aansluiting verbetering behoeft. Zo'n 11% vindt het zelfs een serieus probleem waar prioriteit aan moet worden gegeven. Een ruime meerderheid vindt dat het verbeteren van de continuïteit een gezamenlijke verantwoordelijkheid is voor het basisonderwijs en het voortgezet onderwijs.

Het algemene oordeel over de verbetering van de continuïteit in de afgelopen vijf tot tien jaar is vrij negatief. Slecht een kleine meerderheid vindt dat er behoorlijk wat verbeterd is. Een groot aantal leerkrachten/docenten geeft aan dat ze de situatie nauwelijks of helemaal niet verbeterd vinden. Docenten in het eerste leerjaar zijn daarbij een stuk negatiever dan hun collega's in het basisonderwijs.

Als er gekeken wordt naar wat leerkrachten/docenten zelf aangeven als mogelijke oplossingen voor het verbeteren van de aansluiting Eibo-Eivo dan tekent zich het volgende beeld af (zie Tabel 5). Leerkrachten in

de basisschool zoeken de oplossing vooral in een betere aansluiting van de leergangen, het maken van goede onderlinge leerstofafspraken, het voeren van onderling overleg tussen scholen en het streven naar meer uniformiteit in het eindniveau van leerlingen. Docenten in het voortgezet onderwijs vinden het aanbrengen van uniformiteit in de eindniveaus verreweg het belangrijkste. Daarnaast zoeken zij de oplossing vooral in het verbeteren van de Engelse taalvaardigheid van leerkrachten, het streven naar meer eenduidigheid in het onderwijsaanbod en in het verlengde daarvan het beter laten aansluiten van de leergangen voor basis en voortgezet onderwijs. Op de meeste scholen wordt echter geen enkele actie ondernomen om de aansluiting daadwerkelijk te verbeteren (zie Tabel 5). Geen tijd en geen prioriteit zijn de belangrijkste redenen om er niets aan te doen.

### *Oordelen van leerlingen*

In totaal hebben 295 leerlingen (150 meisjes en 145 jongens) uit 12 klassen, verspreid over drie brede scholengemeenschappen, gereageerd op vragen over de gevolgde lessen Engels in het basisonderwijs. De vragenlijst is ingevuld in de periode maart-april 2002. In Tabel 6 zijn de belangrijkste resultaten samengevat.

Vrijwel alle leerlingen vinden het een goed idee om Engels te geven in de basisschool. Een meerderheid (54%) vond de lessen Engels in het basisonderwijs ook nuttig tot zeer nuttig voor het onderwijs Engels in het eerste leerjaar van het voortgezet onderwijs. Leerlingen zijn wel voorzichtig in hun oordeel over wat ze geleerd hebben in groep 7 en 8. De gemiddelden voor de verschillende onderdelen liggen tussen weinig en veel in. Van grammatica hebben ze in het basisonderwijs weinig geleerd. In het eerste leerjaar wordt volgens de leerlingen veel meer geleerd. Alle gemiddelden, met uitzondering van het gemiddelde voor

	BO N=158	VO N=147
<i>Opvatting over de huidige situatie (absolute aantallen en percentages)</i>		
serieus probleem waar prioriteit aan moet worden gegeven	5 (3.2%)	16 (11.0%)
een probleem dat moet worden verbeterd	69 (44.2%)	67 (46.2%)
klein probleem	31 (19.9%)	38 (26.2%)
geen probleem	17 (10.9%)	11 (7.6%)
geen mening	34 (21.8%)	13 (9.0%)
<i>Algemene oordeel over verbetering van de continuïteit in de afgelopen 5-10 jaar (absolute aantallen en percentages)</i>		
behoorlijk verbeterd	15 (9.6%)	7 (4.8%)
nauwelijks verbeterd	58 (36.9%)	57 (39.3%)
helemaal niet verbeterd	31 (19.7%)	47 (32.4%)
geen mening	53 (33.8%)	34 (23.4%)
<i>Wie draagt verantwoordelijkheid voor een betere continuïteit (absolute aantallen en percentages)</i>		
bo: moet zich aanpassen aan het vo	3 (2.0%)	34 (25.4%)
vo: moet zich aanpassen aan het bo	19 (12.8%)	3 (2.2%)
bo en vo: beide moeten zich aan elkaar aanpassen	127 (85.2%)	97 (72.4%)
<i>Aangegeven oplossingen voor het verbeteren van de continuïteit (meer antwoorden waren mogelijk; N-bo= 151, N-vo= 135)</i>		
verbeteren Engelse taalvaardigheid leerkrachten bo	28 (18.5%)	56 (41.5%)
meer eenduidigheid in het onderwijsaanbod Engels in het bo	34 (22.5%)	56 (41.5%)
één didactische aanpak voor Engels in het bo	14 (9.3%)	18 (13.3%)
uniformiteit in het eindniveau van bo-leerlingen	42 (27.8%)	91 (67.4%)
meer eenvoudige grammatica in het bo	13 (8.6%)	21 (15.6%)
meer structuur in het leerstofaanbod in het bo	22 (14.6%)	16 (11.9%)
meer aandacht voor spreek- en luistervaardigheid in het bo	17 (11.3%)	12 (8.9%)
meer aandacht voor leesvaardigheid in het bo	3 (2.0%)	4 (3.0%)
meer aandacht voor schrijfvaardigheid in het bo	7 (4.6%)	11 (8.1%)
betere aansluiting tussen leergangen bo en vo	83 (55.0%)	48 (35.6%)
meer overleg tussen bo- en vo-scholen in de regio	45 (29.8%)	33 (24.4%)
meer kennis van de kerndoelen voor bo en vo	38 (25.2%)	22 (16.3%)
meer uitgaan van communicatief onderwijs in het bo	18 (11.9%)	5 (3.7%)
in het vo meer uitgaan van de communicatieve benadering in het bo	15 (9.9%)	6 (4.4%)
meer en betere leerstofafspraken tussen bo en vo	78 (51.7%)	34 (25.2%)
docenten vo moeten meer kennis nemen van de lessen Engels in het bo	20 (13.2%)	9 (6.7%)
leerkrachten bo moeten meer kennis nemen van de lessen Engels in het vo	15 (9.9%)	14 (10.4%)
afname van toetsen aan het begin van het eerste leerjaar in het vo	14 (9.3%)	18 (13.3%)
in het vo beter inspelen op individuele verschillen tussen leerlingen	27 (17.9%)	6 (4.4%)
<i>Daadwerkelijk enige actie ondernomen om de continuïteit te verbeteren (absolute aantallen en percentages)</i>		
ja	23 (14.6%)	28 (19.4%)
nee	135 (85.4%)	116 (80.6%)

Tabel 5: Gegevens over de continuïteit van de leerlijn Engels bo-vo

luisteren, liggen tussen veel en heel veel in. Dat strookt ook met de gegeven antwoorden op de algemene vraag naar de vooruitgang voor Engels in het eerste leerjaar.

Discussie

Vanaf 1986 moet Engels verplicht onderwe-

zen worden in de basisschool. Het aanbieden van dit vak heeft een tweeledige doelstelling (Ministerie van OC&W 1998). Enerzijds maakt het kinderen al vroeg vertrouwd met het aanleren van een vreemde taal, anderzijds wordt op deze wijze aandacht besteed aan de functie van Engels als een belangrijke internationale taal. In feite gaat het hier om ideologische doelen. Als kerndoelen taalvaardigheid

	N= 295
<i>Engels geven in het bo een goed idee (absolute aantallen en percentages)</i>	
ja	291 (98.6%)
nee	4 (1.4%)
<i>Nut van de lessen Engels in het bo voor het onderwijs Engels in het vo (absolute aantallen en percentages)</i>	
zeer nuttig	45 (15.9%)
nuttig	107 (37.8%)
beetje nuttig	95 (33.6%)
niet nuttig	36 (12.7%)
<i>Oordeel over wat er is geleerd in het basisonderwijs voor de verschillende onderdelen (gemiddelden en standaarddeviaties; 1= heel veel, 2= veel, 3= weinig, 4= geen)</i>	
luisteren	2.6 (.76)
spreken	2.4 (.73)
lezen	2.5 (.73)
schrijven	2.5 (.80)
grammatica	3.3 (.75)
woordjes	2.5 (.91)
<i>Oordeel over wat er is geleerd in het eerste leerjaar voor de verschillende onderdelen (gemiddelden en standaarddeviaties; 1= heel veel, 2= veel, 3= weinig, 4= geen)</i>	
luisteren	2.2 (.61)
spreken	1.9 (.67)
lezen	1.8 (.64)
schrijven	1.6 (.62)
grammatica	1.8 (.66)
woordjes	1.3 (.54)
<i>Vooruitgang voor Engels in het eerste leerjaar (absolute aantallen en percentages)</i>	
heel veel	67 (22.9%)
veel	177 (60.4%)
weinig	43 (14.7%)
niet	6 (2.0%)

Tabel 6: Opvattingen van leerlingen in het eerste leerjaar vo over de gevolgde lessen Engels in het bo

Engels worden genoemd luistervaardigheid, gesprekvaardigheid en leesvaardigheid op een eenvoudig redzaamheidsniveau. De vraag naar de meerwaarde van het aanbieden van lessen Engels in termen van leerwinst is daarmee nog niet beantwoord. Het gaat dan om de vraag of een verlenging van het curriculum Engels met twee extra leerjaren op de basisschool (groep 7-8) een verbetering te zien geeft van het uiteindelijke taalvaardigheidsniveau van leerlingen aan het einde van het voortgezet onderwijs. Dit zou kunnen worden aangeduid als de vakinhoudelijke doelstelling van Engels in de basisschool en het mag duidelijk zijn dat de geformuleerde kerndoelen daarop gericht zijn. Daarbij dient wel te worden opgemerkt dat de vijf algemeen geformuleerde kerndoelen (drie voor mondelinge taalvaardigheid en twee voor leesvaardigheid) weinig houvast geven bij het vormgeven van het onderwijs en het operationaliseren van de vakinhoudelijke doelstelling in termen van vereiste vaardigheidsniveaus.

Het realiseren van de vakinhoudelijke doelstelling is van een aantal factoren afhankelijk. Zo is het in de eerste plaats natuurlijk van belang dat er goed onderwijs gegeven wordt in de basisschool (kwaliteitsvraagstuk). Dat betekent dat leerkrachten goed opgeleid moeten zijn, er verantwoord lesmateriaal beschikbaar is en het vak een serieuze positie heeft in het onderwijsprogramma. In de tweede plaats is het van belang dat het gegeven onderwijs ook inderdaad leidt tot een gewenst leerresultaat (normeringvraagstuk). Dat betekent dat basisschoolleerlingen bij hun intrede in het voortgezet onderwijs moeten beschikken over een zeker vaardigheidsniveau waarop het vervolgonderwijs staat kan maken. In de derde plaats moet er een goede aansluiting gerealiseerd worden in het vervolgonderwijs (continuïteitsvraagstuk). Dat betekent dat docenten in het voortgezet onderwijs hun lessen Engels moeten afstemmen op het beginniveau van leerlingen en dat het curriculum Engels moet

aansluiten op dat van de basisschool.

Ten aanzien van het kwaliteitsvraagstuk over het onderwijs in de basisschool levert het uitgevoerde onderzoek een aantal relevante gegevens op. Uit de resultaten komt naar voren dat de meeste leerkrachten ruime ervaring hebben in het geven van lessen Engels. Hoewel ongeveer de helft van de leerkrachten zegt daarvoor ook een opleiding te hebben gehad, kunnen bij de effectiviteit van die opleiding wel wat vraagtekens gezet worden. Het onderdeel schiet immers op veel pabo-opleidingen tekort en van grootschalige nascholingsactiviteiten is geen sprake geweest, met uitzondering van de stoomcursus bij de invoering. Er lijkt dus maar in geringe mate sprake van professionalisering van leerkrachten. Extra zorgelijk is bovendien dat nog altijd ruim eenderde van de leerkrachten geen enkele vorm van vooropleiding heeft voor het geven van Engels. Nadere inspectie van de resultaten laat overigens zien dat het dan uitsluitend gaat om leerkrachten van 35 jaar of ouder. Duidelijk is wel dat er in toenemende mate gebruik wordt gemaakt van verantwoord lesmateriaal. Nieuwe leergangen of herziene leergangen beheersen de markt. In veel van deze leergangen wordt gewerkt vanuit het uitgangspunt van communicatief taalonderwijs en wordt ook rekening gehouden met wat leerlingen al buiten school van het Engels oppikken. Ook trachten veel nieuwe leergangen voor de basisschool een goede aansluiting met de basisvorming te realiseren. Het op de markt komen van nieuwe leergangen is in ieder geval een stevige kwaliteitsimpuls geweest voor Engels in de basisschool, zeker als in ogenschouw wordt genomen dat de meeste leerkrachten de leergang vrij getrouw volgen. Waarschijnlijk heeft het getrouw volgen van de leergang wel een zeker nadeel ten aanzien van differentiatie naar niveau en tempo. Met name in de basisschool heeft een leerkracht te maken met een grote heterogeniteit in zijn klas als gevolg van sociale, culturele

en cognitieve verschillen tussen leerlingen. Het is daarom verwonderlijk dat er bij de lessen Engels zo weinig differentiatie plaatsvindt. De meeste leerlingen krijgen dezelfde instructie en alleen bij de verwerking wordt door een deel van de leerkrachten gedifferentieerd. Wel spelen leerkrachten in het basisonderwijs vaak in op wat leerlingen al weten en kunnen, bevorderen ze de zelfwerkzaamheid van goede leerlingen en stellen ze aan die goede leerlingen ook hogere eisen. In zekere zin wordt er dus wel degelijk gedifferentieerd, maar kunnen leerkrachten klaarblijkelijk niet genoeg uit de voeten met het aangeboden lesmateriaal in de leergang. Dit zou zeker een aandachtspunt moeten zijn voor de initiële opleiding en de nascholing, evenals het kennis nemen van de wijze van lesgeven in het voortgezet onderwijs. Verreweg de meeste leerkrachten hebben namelijk geen idee hoe Engels in het vervolgonderwijs wordt gegeven. Dat geldt overigens in gelijke mate voor hun collega's in het voortgezet onderwijs.

Rond het normeringvraagstuk ligt een groot probleem. De resultaten van het onderhavige onderzoek laten zien dat zowel leerkrachten als docenten nauwelijks de prestatieniveaus van hun leerlingen in kaart brengen. Dat is des te vreemder omdat de niveauverschillen tussen leerlingen over het algemeen groot zijn voor alle vakonderdelen. Juist deze heterogeniteit van de instroom doet veel docenten Engels ervoor kiezen om toch maar weer bij het begin te beginnen. Daar valt iets voor te zeggen, zeker als een docent leerlingen van een groot aantal verschillende basisscholen krijgt aangeleverd, maar toch is die handelwijze uiteindelijk funest voor zowel de leerlingen als de positie van Engels in de basisschool. Leerlingen kunnen gefrustreerd raken, omdat het vervolgonderwijs niet wordt afgestemd op wat ze reeds beheersen en leerkrachten in de basisschool krijgen het idee dat hun onderwijs niet serieus genomen wordt. Tegelijkertijd laat het PPON-onder-

zoek naar Engels in de basisschool zien dat er wel degelijk positieve resultaten behaald kunnen worden (PPON 1996, 2001), ook al zijn de prestaties vaak nog onder de norm en bestaan er tussen scholen onderling grote verschillen qua onderwijsaanbod. Er lijkt in feite sprake te zijn van een zekere patstelling rond het normeringvraagstuk, die alleen maar lijkt te kunnen worden opgelost als er serieus werk gemaakt wordt van een meting van de prestatieniveaus van leerlingen. Zo zal een meting van opgedane kennis en vaardigheden voor Engels aan het einde van de basisschool of bij intrede in het voortgezet onderwijs zeker effect hebben op het onderwijsaanbod en de aansluiting. Het opnemen van een onderdeel Engels in de Cito Eindtoets Basisonderwijs lijkt een voor de hand liggende mogelijkheid, maar het is de vraag of dit een haalbare optie is. Het accent in de lessen Engels in groep 7 en 8 ligt op de mondelinge interactie en redzaamheid en toetsing hiervan is een lastige klus, zowel organisatorisch als toetstechnisch. Ook docenten Engels in het voortgezet onderwijs hebben hier grote moeite mee, getuige de evaluatie van toetsing in de basisvorming (Inspectie van het Onderwijs 1999). Feit blijft echter dat Engels in de basisschool op dit moment nog een te vrijblijvend karakter heeft. Het is verplicht om de lessen te verzorgen, kerndoelen dienen nagestreefd te worden, maar scholen worden op geen enkele wijze aangesproken op de geleverde output. Indien er een meting zal plaatsvinden voelen scholen zich meer verplicht aan de gestelde eisen te voldoen (met als gevolg meer uniforme prestatieniveaus), krijgt het vak daardoor een steviger positie en kunnen (moeten) docenten in het voortgezet onderwijs ook meer inspelen op het beginniveau van hun leerlingen.

Een interessante vraag is of enkele actuele ontwikkelingen in het vreemde-talenonderwijs hulp kunnen bieden bij het oplossen van het normeringvraagstuk. Op dit ogenblik worden praktijkervaringen opgedaan met

het hanteren van een zogeheten taalportfolio (Council of Europe 2001b), waarin de leerlingen vastleggen wat ze binnen en buiten de school hebben geleerd. Ook in het basisonderwijs worden daar op dit ogenblik ervaringen mee opgedaan (Broeder 2001). Met behulp van dit instrument kan op duidelijke en functionele wijze voor elke leerling afzonderlijk in kaart worden gebracht hoe het staat met zijn of haar taalontwikkeling. Het blijft echter de vraag in hoeverre de inhoud van dit taalportfolio vertaald kan worden naar een (genormeerd) eindniveau voor groep 8. Wellicht dat het tot stand brengen van een duidelijke samenhang tussen de informatie in het taalportfolio en de onderscheiden taalniveaus van het *European Framework of Reference* hiervoor een oplossing biedt (Council of Europe 1998, 2001a). Ook de op stapel staande herziening van de kerndoelen voor het basisonderwijs kan mogelijk meer houvast bieden bij het in kaart brengen van eindniveaus. Als Engels deel blijft uitmaken van het kerncurriculum voor de basisschool, zullen nieuwe kerndoelen geformuleerd moeten worden die meer specifiek aangeven wat leerlingen aan het eind van groep 8 moeten weten en kunnen. Zulke specifiekere geformuleerde kerndoelen zullen niet alleen een duidelijker handvat bieden voor de operationalisatie van prestatiemetingen, maar bieden ook een beter perspectief voor de vakinhoudelijke aansluiting tussen Eibo en Eivo.

Bezien we tenslotte het continuïteitsvraagstuk, dan blijken er grote problemen te liggen bij het voortgezet onderwijs. Kijken we naar de redenen van docenten om de beginniveaus van leerlingen te negeren, dan is het beeld weinig positief. Een behoorlijk deel is van mening dat er sprake is van een gering effect van Engels in de basisschool en/of dat dit effect snel verdwijnt. Bovendien wordt aangegeven dat de beginsituatie van veel leerlingen te uiteenlopend is (als gevolg van de verschillende werkwijze op veel basisscholen) om goed rekening te kunnen houden

met individuele verschillen. Voor een deel is deze houding natuurlijk gebaseerd op de realiteit van alledag en ligt een deel van de oorzaak in de certificering. Op dit moment is het realiteit dat de onderlinge verschillen tussen leerlingen groot zijn. Dat geldt niet alleen voor de taalvaardigheid Engels, maar ook voor het onderwijsaanbod waarmee leerlingen van verschillende basisscholen zijn geconfronteerd. Voor docenten in het voortgezet onderwijs is het dus uitermate moeilijk om daar rekening mee te houden. Desalniettemin lijkt er sprake van een zekere negatieve en geringschattende houding ten aanzien van Engels in de basisschool, ook al is ruim de helft van de docenten wel van mening dat het probleem van de continuïteit in de leerlijn Eibo-Eivo moet worden verbeterd. Daarnaast worden er in het voortgezet onderwijs ook duidelijk andere uitgangspunten gehanteerd voor het onderwijs Engels dan in de basisschool. In de basisschool ligt de nadruk op communicatief taalonderwijs met een duidelijk accent op redzaamheid, maar in het voortgezet onderwijs valt dat prominente accent op spreken en gespreksvaardigheid weg ten koste van schrijfvaardigheid en grammatica.

#### Slot

Samenvattend kan gezegd worden dat er de afgelopen jaren ten aanzien van beschikbare lesmaterialen veel is verbeterd in het basisonderwijs. Er is ook een positieve houding bij veel leerkrachten en dat geldt in gelijke of sterkere mate voor leerlingen. Vrijwel alle leerlingen in ons onderzoek vonden het een goed idee om Engels te geven in het basisonderwijs en ruim de helft vond de lessen ook nuttig tot zeer nuttig voor het vervolgonderwijs Engels. De gedane investering in een kwaliteitsimpuls in het basisonderwijs vertaalt zich echter nog niet direct in een verbetering van de aansluiting tussen Eibo en Eivo.

Voor een groot deel lijkt dit veroorzaakt door de huidige patstelling bij de normering en de aansluiting. Door het ontbreken van heldere informatie bij de uit- en instroom van leerlingen is er weinig uniformiteit in de prestatieniveaus, waardoor de docent in het voortgezet onderwijs er weer voor kiest om bij nul te beginnen met als gevolg dat de leerkracht in de basisschool zich niet serieus genomen voelt en minder prioriteit aan het vak gaat geven. Het mag duidelijk zijn dat deze vicieuze cirkel doorbroken moet worden. Het wordt tijd om Engels in de basisschool serieus te nemen en vanuit de overheid (dat wil zeggen de inspectie) daar signalen voor af te geven. Er moeten maatregelen genomen worden om uniformiteit in onderwijsaanbod en eindniveaus te bereiken en er moet gericht contact gestimuleerd worden tussen basis en voortgezet onderwijs. Uit de resultaten van dit onderzoek blijkt overigens dat verreweg de meeste basisscholen en scholen voor voortgezet onderwijs wel onderling contact hebben, maar niet specifiek over het vak Engels. Met andere woorden, het netwerk is er maar er wordt geen gebruik van gemaakt. Misschien dat dit voor een deel wordt veroorzaakt door het gegeven dat er op scholen geen duidelijke beleidsdocumenten aanwezig zijn waarin de aansluiting Eibo-Eivo geïntegreerd wordt.

Ter afsluiting kan de volgende algemene conclusie getrokken worden. Ook al is er in het basisonderwijs al heel veel gebeurd, zonder een verdere kwaliteitsimpuls van Eibo en duidelijke maatregelen ten aanzien van het in kaart brengen van prestatieniveaus en het bevorderen van gericht contact tussen basisscholen en scholen voor voortgezet onderwijs voor wat betreft de aansluiting Eibo-Eivo, bestaat er het gevaar dat het onderwijs Engels in de basisschool steeds minder prioriteit krijgt en uiteindelijk uitmondt in 'Spielei'. En dat zou jammer zijn. Alleen maar een leuk vak verzorgen is duidelijk *not enough*. Het uiteindelijke doel is immers een betere taalvaardigheid

Engels van alle leerlingen.

#### LITERATUUR

Bodde-Alderlieste, M., Rijkstra-Veenhoven, H., & Van Toorenburg, H. (1998). *Primary English: Op weg naar een curriculum Engels voor de lerarenopleiding primair onderwijs*. Enschede: SLO.

Broeder, P. (2001). *Een Europees Talenpaspoort: Op reis in het basisonderwijs*. Alkmaar: Europees Platform.

Burstall C. (1971). *Primary French in the balance*. Cambridge: NFER.

Carpay, J.A.M. (1990a). Van blauwdruk naar werkelijkheid: Engels in het Basisonderwijs. Deel 1. Vernieuwing, tijdschrift voor onderwijs en opvoeding. September, 14-17.

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

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

Council of Europe (1998). *A common European framework of reference for language learning, teaching and assessment*. Straatsburg: Council of Europe.

Council of Europe (2001a). *Common European Framework of Reference for languages: learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.

Council of Europe (2001b). *European Language Portfolio: Guides for Developers, teachers and teacher trainers*. Straatsburg, Council of Europe.

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

Inspectie van het Onderwijs (1991). *Engels in basisonderwijs en brugklas*. (Rapportnummer 1991-3). Zoetermeer: OC&W.

Inspectie van het onderwijs (1999). *Engels in de basisvorming: Evaluatie van de eerste vijf jaar*.

Den Haag: Sdu-Servicecentrum.

Letschert, J.F.M. (1994). *Kerdoelen basisonderwijs*. Enschede: SLO.

Ministerie van OC&W (1998). *Kerdoelen voor het basisonderwijs*. Den Haag: Sdu-servicecentrum.

Onderwijsraad (2002). *De kern van het doel: Reactie op het advies van de commissie Wijnen over de kerndoelen basisonderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.

Periodieke Peiling van het Onderwijsniveau (1996). *Balans van het Engels aan het einde van de*

*basisschool 1*. Arnhem: Cito.

Periodieke Peiling van het Onderwijsniveau (2001). *Balans van het Engels aan het einde van de basisschool 2*. Arnhem: Cito.

Procesmanagement Lerarenopleidingen (1998). *Gemeenschappelijke curricula tweede-graads opleidingen*. Meppel: Ten Brink.

Vedocep - 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: Vedocep.