

## PDF hosted at the Radboud Repository of the Radboud University Nijmegen

The following full text is a publisher's version.

For additional information about this publication click this link.

<http://hdl.handle.net/2066/121187>

Please be advised that this information was generated on 2020-12-03 and may be subject to change.

## Ten Geleide

In het eerste artikel van dit nummer beschrijft Vanessa Lobo onderzoek dat zij heeft uitgevoerd naar de effecten van een Content and Language Integrated Learning (CLIL)-aanpak op de Engelse taalontwikkeling en taalveraring van kinderen uit groep 1 en groep 3 op reguliere basisscholen, waarbij kinderen gym en/of handvaardigheid kregen in het Engels. Ze gaat in op de meningen en ervaringen van leerlingen, groepsleerkrachten en ouders en plaatst deze in het kader van de veronderstelling 'hoe eerder, hoe beter', die vaak als argument wordt gebruikt om eerder te beginnen met vreemde talenonderwijs. Het lesgeven in het Engels in de bewuste klassen blijkt heel goed mogelijk, maar wel blijkt er verschil tussen de beide groepen: groep 1 is wat minder enthousiast dan groep 3, en meldt in mindere mate dat ze Engels kan begrijpen en spreken. Leerkrachten en ouders blijken echter van mening: 'hoe eerder, hoe beter'. Lobo concludeert dat dit zou moeten leiden tot een discussie over de ideale startleeftijd en de bijbehorende didactiek.

Ed Elbers presenteert in zijn bijdrage de belangrijkste bevindingen van een literatuurstudie naar het Nederlandstalige en internationale onderzoek over geïntegreerd taal/vakonderwijs tussen 1995 en 2011. Programma's waarin taal- en vakonderricht op elkaar worden afgestemd zijn succesvol en leveren betere resultaten op dan op zichzelf staand taalonderwijs. De samenwerking tussen taal- en vakdocenten is bij veel projecten een moeilijkheid. Recente theorievorming over de verschillen tussen alledaags taalgebruik en het taalgebruik van de vakken biedt

een ondersteuning van het geïntegreerd taal/vakonderwijs. Zijn conclusie luidt dat er alle reden is om vormen van geïntegreerd taal/vakonderwijs te ontwikkelen; behalve vakinhoudelijke doelen moeten dan ook taaldoelen worden gesteld.

Aan verschillende faculteiten van de KU Leuven wordt aan de start van het academiejaar een taalttest academisch Nederlands ingezet. Lieve De Wachter, Jordi Heeren, Steven Marx en Steven Huyghe onderzochten de validiteit van die taalttest door de testresultaten te correleren met de examenresultaten van de studenten een half jaar na de start van het academiejaar. De correlatie blijkt dan matig, maar significant te zijn. Ook de vooropleiding van de studenten hangt samen met de variantie op de examenresultaten, maar de taalttest verklaart meer, voornamelijk bij de studenten die minder goed scoren op de test. Het doel van de taalttest is dus eerder de selectie van een taalzwakke doelgroep dan het voorspellen van studiesucces.

Het nummer sluit af met een signalement van Machteld Moonen van een artikel van Guerretaz en Johnston, *Materials in the classroom ecology*, gevolgd door een bespreking door Bart van der Leeuw van het proefschrift van Ilona de Milliano, *Literacy development of low-achieving adolescents. The role of engagement in academic reading and writing*.

We heten Ton Koet van harte welkom als nieuw lid van de redactie.

Namens de redactie,  
HELGE BONSET

## Hoe eerder, hoe beter? Meninge en ervaringen bij Engels in groep 1 en groep 3 op de basisschool

VANESSA RUTH LOBO

Sinds 1986 zijn alle basisscholen verplicht om Engels te geven in groep 7 en 8 (Eibo). Ondanks deze lange historie zijn de uitkomsten van de periodieke peilingen onderwijsniveau (PPON) ver onder het verwachte taalniveau (CITO, 2000; Heesters, Feddema, Van der Schoot & Hemker, 2008). Het 'moedertaal plus twee'-taalbeleid (Europese Unie, 2002) heeft zonder twijfel nieuw leven geblazen in het aanbod van vroeg vreemde talenonderwijs (vvto) (met name Engels), en de stap om eerder te starten is ook ondersteund door het advies van de Onderwijsraad (2008). Inmiddels telt Nederland meer dan 1000 basisscholen die vvto geven, en deze groei zal zeker nog verder doorzetten, mede dankzij de in juli 2013 aangekondigde wetswijziging van staatssecretaris Dekker om meer en eerder Engels mogelijk te maken op basisscholen. Rondom vvto is nog veel discussie. Deze heeft betrekking op een aantal pedagogische, didactische en organisatorische kwesties, variërend van de schaarse onderwijstijd, geschikte methodes en onduidelijkheid over de goede startleeftijd tot de (na)scholing van groepsleerkrachten en de aansluiting tussen de basisschool en het voorgezet onderwijs (Oostdam, 2010; Thijs, Tuin & Trimbo, 2011). In een recente verken-

ning van vvto in Nederland heeft Persson (2011, p. 31) geconstateerd dat er 'niet zoiets is als een typische vvto-Engelse les of school' en 'basisscholen verschillen [...] sterk in de door hen gebruikte methodes, het aantal minuten dat ze aan Engels besteden, taalvaardigheid van de docent, het inzetten van vak- of groepsleerkracht, en type school'. Deze problemen en constatering maken de behoefte aan onderzoek naar vvto des te groter. De veronderstelling 'hoe eerder, hoe beter' wordt vaak als argument gebruikt om eerder te beginnen met vreemde talenonderwijs. Maar taalwetenschappers zijn behoedzaam in het definiëren van een ideale startleeftijd omdat het leerproces beïnvloed wordt door een reeks van factoren als cognitieve rijpheid, interactie in de groep, vaardigheden van de leerkracht, en dus niet alleen door de startleeftijd. Vanuit een onderwijskundig perspectief zou iets later beginnen wel eens net zo goed of beter kunnen werken.

CLIL staat voor Content and Language Integrated Learning. In mijn promotie-onderzoek heb ik een longitudinale studie uitgevoerd naar de effecten van een CLIL-aanpak op de Engelse

taalontwikkeling en taalervaring van 178 kinderen uit groep 1 en groep 3 op zeven reguliere basisscholen (Lobo, 2013). Het onderzoek bevat een kwalitatief en een kwantitatief deel. Dit artikel gaat in op het kwalitatieve deel (meningen en ervaringen), maar om dit in perspectief te kunnen plaatsen, worden eerst de belangrijkste resultaten van het kwantitatieve deel (effectonderzoek) samengevat.

In het kwantitatieve deel is de ontwikkeling van L2-woordenschat en L2-uitspraak onderzocht door middel van de Peabody Picture Vocabulary Test (ppvt) (Schlichting & Dunn, 2005), en een speciaal ontworpen 11-woordenimitatieopdracht. Deze twee lesprogramma-onafhankelijke tests laten een significante groei zien in woordenschatontwikkeling en in native-like uitspraak, hoewel er geen verband tussen beide kon worden vastgesteld. Hoewel de gemiddelde scores van de ppvt vrij laag zijn, blijven de resultaten opmerkelijk, gegeven het feit dat de vooruitgang significant is en gemaakt wordt zonder enig expliciet woordenschatonderwijs. De resultaten van de 11-woordenimitatieopdracht laten een vergelijkbare tendens zien: een algehele significante vooruitgang zonder enige expliciete fonetische instructie. De uitkomsten lijken te suggereren dat in de vroegste fase van tweede taalverwerving onze jonge leerlingen aandacht blijven besteden aan vorm in taal ook als de didactische aanpak betekenis-georiënteerd is. En ook als de blootstelling in het vroege L2-klaslokaal beperkt is, lijken impliciete leermechanismen in werking te zijn. Naast de woordenschat- en uitspraakontwikkeling is de klasseninteractie onderzocht aan het begin en aan het einde van het lesprogramma door middel van orthografische transcriptie, aangevuld met een onderzoeksdagboek en video-opnamen. Er is gekeken naar de frequentiepatronen van *Repetitions*, *English-intended sentences*, *Sensitivity to the L2*, *Foreigner Talk* en *Collective Scaffolding* van de kinderen. Herhalingen komen vaak

voor en vervullen een belangrijke rol in de verwerking en verlenging van de L2-interactie. Kinderen produceerden al tijdens het eerste uur van de L2-blootstelling alleen-Engelse uitingen en taalvermenging. De analyses laten geen sterke ontwikkelingspatronen zien op het gebied van groep of vak, wat suggereert dat (1) geen van deze variabelen iets zegt over hogere of lagere niveaus van interactie en (2) het aantal uren instructie wellicht niet voldoende is geweest om grote verschillen waar te nemen. Groep 3 was goed voor meer dan de helft van de totale aantal geproduceerde uitingen, en deze kinderen waren ook het meest creatief, geboeid en productief in hun pogingen om te communiceren met de *native-speaking* onderzoeker.

Dit artikel gaat nu verder in op het kwalitatieve deel van het onderzoek en beschrijft de meningen en ervaringen van de scholen, de onderzochte kinderen en hun ouders. Maar eerst gaan we in op de vraag naar de ideale startleeftijd voor *vvto*.

### De leeftijdsfactor en tweede taalverwerving

De veronderstelling 'hoe eerder, hoe beter' wordt vaak als argument gebruikt om eerder te beginnen met vreemde talenonderwijs. Hoe is deze veronderstelling tot stand gekomen?

Onderzoek naar een mogelijke kritische periode voor het leren van een tweede taal werd sterk beïnvloed door onderzoek over de verwerving van de moedertaal (Penfield & Roberts, 1959; Lenneberg, 1967).<sup>1</sup> Op basis hiervan werden verschillende kritische-periodestudies voor natuurlijke tweede taalverwerving uitgevoerd. De belangrijkste conclusies waren (wanneer duur en blootstelling aan de vreemde taal constant waren):

- volwassenen gaan sneller door de vroegere morfosyntactische ontwikkelingsfase dan kinderen;

- oudere kinderen leren sneller dan jonge kinderen in dezelfde ontwikkelingsfase, en
- een natuurlijke (en dus langere) blootstelling aan de tweede taal levert voor kinderen een betere taalvaardigheid op dan voor volwassenen (Krashen, Long & Scarcella, 1979).

Dus ouder is sneller, maar jonger is beter, althans voor een spontane en natuurlijke vorm van tweede taalverwerving. Later heeft Long (1990) onder- en bovengrenzen voor het verwerven van linguïstische kenmerken vastgesteld: zes jaar voor een *native-like* uitspraak en vijftien jaar voor morfosyntaxis (daartussenin voor andere linguïstische domeinen, bijvoorbeeld woordenschat). Meer recent onderzoek laat zien dat er niet één kritische periode bestaat voor tweede taalverwerving maar juist verschillende periodes, en ook dat het vermogen om een tweede taal te leren langzaam maar zeker afneemt (Birdsong & Molis, 2001; Bongaerts, 2005; Singleton, 2005; Van Boxtel, 2005; Van Boxtel, Bongaerts & Coppen, 2005).

In een overzicht van onderzoek tussen 1962 en 2008 over tweede taalverwerving op scholen concludeert Muñoz (2008) het volgende:

- oudere taalleerders presteren beter dan jongere taalleerders door hun cognitieve rijpheid;
- jong starten met een vreemde taal op school leidt niet tot dezelfde voordelen als bij jonge natuurlijke tweede-taalleerders, en
- jongere taalleerders hebben een kleine voorsprong met betrekking tot luistervaardigheid maar minder dan verwacht gezien de hoeveelheid blootstelling aan de taal.

Dit betekent dat jong beginnen op school niet tot dezelfde voordelen leidt als bij jonge natuurlijke twee-taalleerders. Muñoz concludeert zelfs dat oudere taalleerders het beter doen wanneer ze even veel input krijgen als jongere leeftijdgenoten. Een mogelijke ver-

klaring voor het verschil is dan weer dat de jongere starters geen gebruik kunnen maken van impliciete leermechanismen wanneer ze te weinig input hebben gehad (Dekeyser & Larson-Hall, 2005). Eerder longitudinaal onderzoek (Burstall, Jamieson, Cohen & Hargreaves 1974; Muñoz & Singleton 2011; Nikolov & Djigunovi, 2006) en meer recent onderzoek in Nederland toont ook aan dat late beginners significant meer leerden dan vroege beginners (Persson, 2012; Unsworth, De Bot, Persson & Prins, 2012). Kortom, er is geen eenduidig bewijs dat jonger altijd beter is.

### Opzet van het kwalitatieve onderzoek

Belangrijke onderdelen van het verklaren van succesvol leren bij vreemde talen zijn aspecten als attitude en motivatie. Om deze aspecten te onderzoeken heb ik gegevens verzameld van kinderen, groepsleerkrachten en ouders door middel van interviews en een vragenlijst. Het theoretisch kader voor dit onderdeel is ingebed in het *socio-educational model* van Gardner en Smythe (1974) en Gardner (1985, 2010). Dit model bestaat uit vier delen: de sociale omgeving, individuele verschillen, de context van tweede taalverwerving en de uitkomsten, en kent vier variabelen die invloed hebben op het tweede taalverwervingsproces:

1. de attitudes van groepen (de houding van het individu tegenover groepen mensen die de taal spreken)
2. cursus-gerelateerde kenmerken (de reactie van het individu en de leerkracht op het onderwijsaanbod)
3. motivatie (welke kenmerken onderscheiden een gemotiveerd van een ongemotiveerd iemand?)
4. algemene attitudes (in hoeverre staan mensen open voor het leren van een taal of kunnen ze een taal leren?)

In het kwalitatieve onderzoek komen alle

vier variabelen aan bod. Het gebruik van interviews en vragenlijsten levert data op over gedrag (gewoontes, levensstijlen en het gebruik van leerstrategieën) en attitudes (meningen, overtuigingen, interesses en normen en waarden) (Dörnyei, 2010).

#### Onderzoeksvraag en methode

De onderzoeksvraag luidde als volgt: Wat vinden de kinderen, de leerkrachten en de ouders van de leerervaring van de kinderen in het vroeg vreemde talenonderwijs, wanneer kinderen in groep 1 en groep 3 tien uur handvaardigheid of gym in het Engels onderwezen krijgen?

178 kinderen van groep 1 en groep 3 op zeven reguliere Nederlandse basisscholen hebben deelgenomen aan dit onderzoek, in 2007/8 en 2008/9. De zeven scholen hadden geen ervaring met vvt, maar stonden positief tegenover het geven van Engels in de onderbouw. Onderzoek alleen in groep 1 werd uitgevoerd op twee scholen; op twee andere scholen alleen in groep 3; op drie scholen werd onderzoek in zowel groep 1 als groep 3 uitgevoerd. De leerlingen kregen twintig lessen handvaardigheid of gym, een of twee keer per week binnen het schoolrooster. De groepsleerkrachten waren in principe afwezig tijdens de lessen. Tijdens de gymlessen waren de leerkrachten nooit aanwezig en hun aanwezigheid bij de lessen handvaardigheid was incidenteel. Als groepsleerkrachten aanwezig waren, mochten ze alleen observeren en niet deelnemen aan het leerproces.

De 30-minuten lessen werden uitsluitend door de *native-speaking* onderzoeker in het Engels gegeven, op basis van een CLIL-aanpak.<sup>2</sup> De lesmethode was geen standaard vvt-lesmethode; in de ontwerpfasen van het onderzoek was er nog geen methode beschikbaar voor het geven van vvt. In het onderzoek is gekozen voor het gebruik van Content and Language Integrated Learning (CLIL); de lessenserie is speciaal voor dit onder-

zoek ontwikkeld.<sup>3</sup> CLIL is een bekende benadering op tweetalige middelbare scholen, maar is experimenteel voor reguliere basisscholen. CLIL houdt in dat er geen Engelse les wordt gegeven maar les in het Engels, waarbij tegelijkertijd aan taal- en vakdoelen wordt gewerkt. Om kinderen te helpen de L2 te begrijpen, komen *scaffolding tools* (taalsteun) aan de orde. Wegens het gebrek aan lees- en schrijfvaardigheden bij de kinderen worden voorbeelden, demonstraties en gebaren gebruikt als *scaffolding tools*. Ten behoeve van dit onderzoek zijn lesplannen gemaakt met leerdoelen en een vaste lesopbouw: kring – instructie – (herhalen van woordjes) – het uitvoeren van de taak – kring – afsluiting. Een lijst van woorden en zinnen (*target language*) die belangrijk waren voor de activiteit en het overdragen van kennis stond in de lesplannen. De lesplannen werden af en toe besproken met de groepsleerkrachten en tijdens het onderzoek werden de thema's voor handvaardigheid regelmatig afgestemd met de groepsleerkracht. De kleuren van de regenboog waren het uitgangspunt voor de lessen handvaardigheid. De volgende thema's werden behandeld: de seizoenen, het menselijk lichaam, feestdagen, (boerderij)dieren, Valentijnsdag, Moederdag en Pasen. In de gymlessen zijn dezelfde soort activiteiten als in de Nederlandse gymlessen uitgevoerd zoals apenkooi en tikkertje. Liedjes werden gebruikt als deze pasten bij de lesinhoud. Ik heb op alle scholen van tevoren de betreffende (Nederlandse) vaklessen geobserveerd.

De kinderinterviews, diepte-interviews met leerkrachten en ouder-enquêtes zijn op school en via de school uitgevoerd. De data zijn aan het einde van de lessenserie verzameld.

Het doel van de kinderinterviews (11 vragen) was om gegevens te verzamelen over

- hun eigen mening over het begrijpen en spreken van Engels,
- hun reacties op de lessen, en
- de communicatiestrategieën die kinderen

gebruikten in het contact met de *native-speaking* docent.

De één-op-één kinderinterviews werden door Nederlandstalige student-assistenten afgenomen aan het einde van de lessenserie en de toetsen.

Het doel van de diepte-interviews met leerkrachten (27 vragen) was om een indruk te krijgen van

- hun algemene mening over vroeg Engels,
- hun inschatting met betrekking tot de leerervaring en leeruitkomsten van de leerlingen,
- de inhoud en uitvoerbaarheid van CLIL in de onderbouw,
- het geven van de CLIL lessenserie zelf en
- mogelijke verbeterpunten.

De interviews met de leerkrachten werden in het Nederlands door de onderzoeker met behulp van een interviewprotocol afgenomen binnen zes weken na het afronden van het onderzoek en vonden op de basisscholen plaats.

De ouder-enquête (6 vragen) was gericht op

- de leerervaring van het kind,
- veranderingen in (taal)gedrag thuis,
- ideeën over het leren van vroeg Engels en
- de vraag of schoolvakken in het Engels gegeven konden worden.

De ouders kregen een uitnodiging en een enquête via de leerkracht binnen een week na het afronden van het onderzoek en moesten

de enquêtes binnen twee weken retourneren.

Bij het analyseren van de interviews is aandacht besteed aan

- de lengte van de les,
- lesfrequentie,
- het verschil tussen handvaardigheid en gym en
- het verschil tussen groep 1 en groep 3.

#### Resultaten

##### De kinderinterviews

76 kinderen van groep 1 (48 voor handvaardigheid en 28 voor gym) en 87 kinderen van groep 3 (handvaardigheid) hebben deelgenomen aan de één-op-één interviews. De kinderen vonden de lessenserie leuk en noemden het knutselen, het zingen, spelletjes doen en de juf plezierig. Kinderen van groep 3 hebben vaker het leren van de taal genoemd als positief:

- Zelf kleuren en de boerderij want dan mocht je een knuffel vasthouden en Polly.
- Omdat het zo'n lieve juffrouw was.
- Dat wij heel veel Engels leerden.

Als minder leuk kwamen vaker het gedrag van anderen en herhaling van lesstof aan de orde dan het leren van Engels op zich.

Was er een verschil tussen de leeftijden en vakken? Tabellen 1 en 2 beschrijven de positieve reacties op een aantal vragen in het

VRAAG	Groep 1 (ja)	Groep 3 (ja)
Kan je nu Engels begrijpen?	72%	92%
Kan je nu Engels praten?	70%	94%
Zeg je wel eens iets in het Engels thuis / met vriendjes en vriendinnetjes?	61%	83%
Vond je de les lang duren?	61%	24%
Wil jij nog meer Engelse lessen?	56%	85%

Tabel 1. Percentage van de kinderen die een bevestigend antwoord gaven tijdens de interviews, gesplitst per groep

VRAAG	Handvaardigheid (ja)	Gym (ja)
Kan je nu Engels begrijpen?	83%	82%
Kan je nu Engels praten?	87%	68%
Zeg je wel eens iets in het Engels thuis / met vriendjes en vriendinnetjes?	66%	54%
Vond je de les lang duren?	39%	54%
Wil jij nog meer Engelse lessen?	76%	54%

Tabel 2. Percentage van de kinderen die een bevestigend antwoord gaven tijdens de interviews, gesplitst per vak

interview. De analyse is gesplitst per groep en per vak om de verschillen duidelijk te maken.

In tabel 1 is te zien dat kinderen in groep 3 positiever waren: meer kinderen konden Engels begrijpen en spreken, en een groot deel van de groep gebruikte Engels buiten school en wilde doorgaan met de lessen. De lessen van 30 minuten waren lang genoeg voor kinderen uit groep 1.

In tabel 2 is te zien dat Engels in handvaardigheid de voorkeur had: meer kinderen hebben gezegd dat ze Engels konden spreken en ook dat ze verder wilden gaan met de lessen.

Een klein aantal kinderen van groep 1 (9 of 12%) (bij handvaardigheid en gym) en groep 3 (11 of 13%) (handvaardigheid) moest wennen aan de native-speaking onderzoeker en het gebruik van de Engelse taal, omdat beide nieuw waren op school. Dit was echter van korte duur en verdween na de tweede les.

*Het communiceren met de native-speaking docent*

Saville-Troiike, McClure en Fritz (1984) stellen dat kinderen communicatiestrategieën die zij hebben verworven in de moedertaal kunnen inzetten om te communiceren in een vreemde taal, ook al zijn de sociale omstandigheden anders. Deze studie bevestigt deze

zienswijze. Ongeveer vier op de vijf kinderen hebben strategieën genoemd om communicatieproblemen op te lossen. Samenvattend waren deze:

- het kijken naar andere kinderen,
- het gebruik van gebarentaal,
- het vragen om hulp aan anderen,
- het vragen aan andere kinderen om een vertaling,
- het doen alsof hij/zij de boodschap begrepen heeft,
- het aanwijzen,
- het uitbeelden.

Komen deze overeen met de transcriptie van de geanalyseerde lessen? De drie voorbeelden op de pagina hiernaast bevestigen dit.

Het eerste voorbeeld is een tweede les handvaardigheid in groep 3. Kinderen moesten in de kring gaan zitten, maar niet iedereen begreep de instructie. Het fragment laat zien hoe nuttig de samenwerking tussen leerlingen is. Ze helpen elkaar door de instructies in het Engels te vertalen naar het Nederlands. Het tweede voorbeeld is de laatste gymles van een groep 1. Een kind is gevallen tijdens de les, maar het ongeluk is veroorzaakt door een andere leerling. In dit voorbeeld gebruikt het kind een medeleerling om het probleem uit te beelden voor de native-speaking onderzoeker en dat lukt goed.

Voorbeeld 1	
Teacher	can you sit down on your chair? on your chair here?
Group	ggg
Student 1	zitten
Student 2	Mitch je moet gaan zitten
Student 3	dat betekent zitten je moet gaan zitten Mitch
Voorbeeld 2	
Student 1	Vanessa?
Teacher	yeah?
Student 1	Harry laat mij struikelen
Teacher	what is that?
Student 1	zo dat iemand er over valt
Student 2	kijk zo
Student 1	ja
Teacher	you fell over?
Student 1	Egbert zullen wij het voordoen?
Student 2	doe jij je been eens zo?
Student 3	zo
Student 1	xxx
Student 2	ggg
Student 1	met zijn hand deed hij dat
Teacher	who? you?
Student 1	met zijn hand deed hij zo
Voorbeeld 3	
Teacher	and this one? yeah no yeah
Student 1	wang*u
Teacher	ggg no
Group	ggg
Teacher	it's a cheek. can you say cheek?
Group	cheek
Student 1	net zoals sheep
Teacher	cheek like sheep yeah very good. and here?
Student 1	kin
Teacher	the chin
Student 2	cheek
Group	chin
Student 3	kitchen
Teacher	like kitchen yeah
Student 1	de kitchen

ggg = lachen; xxx = onbegrijpelijk en \*u = het woord is onderbroken (Goedertier & Goddijn, 2000).

In de interviews vertelden kinderen niet dat ze regelmatig associaties maakten tussen Engels en Nederlands, maar in de orthografische transcriptie waren er wel een aantal voorbeelden van. Het laatste voorbeeld gaat hierover en komt uit een les handvaardigheid in groep 3. De klas is bezig met het verwerken en herhalen van woordjes over het menselijk lichaam.

In alle drie de voorbeelden nemen kinderen zelf het initiatief en zijn de gekozen strategieën succesvol.

*Diepte-interviews met leerkrachten*

18 basisschoolleerkrachten (13 van groep 1 en 5 van groep 3) hebben deelgenomen aan de interviews. Tijdens het gesprek werd het interviewprotocol gebruikt, maar leerkrachten gingen vaak dieper in op de vragen en wisselden van onderwerp. Niet alle groepsleerkrachten waren aanwezig geweest tijdens de Engelstalige lessen en hun beoordeling was vooral gebaseerd op hun eigen kringgesprekken. De algemene indruk was positief. Ze hebben de leeropbrengst beoordeeld op basis van het enthousiasme van de kinderen, hun betrokkenheid, de productie van woordjes en zinnen, en feedback van de ouders. Voor de leerkrachten was het duidelijk dat er veel individuele variatie tussen de leerlingen zou zijn en dat dit weinig te maken had met de voertaal. Het is hun opgevallen dat leerlingen met een leerprobleem of lichamelijke beperking meer tijd nodig hadden om te wennen.

De CLIL-aanpak is goed bevallen. De leerkrachten vonden dat de thema's en lesstof zeer dicht bij de beleavingswereld van de kinderen kwamen en dat een les van 30 minuten voldoende was. Het lesgeven in blokken was prettig omdat Engels een plek in het rooster kreeg, en dat gaf houvast voor zowel de groepsleerkracht als de kinderen.

Zouden de leerkrachten de lessen zelf kunnen geven? Ja, maar er was behoefte aan

materiaal, lesplannen en een nascholing om hun taalvaardigheid en uitspraak te verbeteren. De leerkrachten van groep 1 vonden het een grote uitdaging om uitsluitend de doeltaal te spreken, zeker als sommige kinderen moeite zouden hebben met het begrijpen van Engels.

Andere geschikte vakken voor vvtto waren volgens de leerkrachten muziek, drama en rekenen, maar niet de vakken waar ruimtelijk inzicht noodzakelijk is. Leerkrachten in groep 1 vonden kringgesprekken, makkelijke spelletjes, tellen en het lezen van prentenboeken ook geschikt.

Alle leerkrachten waren van mening dat 30 tot 60 minuten Engels spreken per week geen negatief effect op de verwerving van de moedertaal zou hebben. Een aantal heeft juist een positief effect beschreven: kinderen zouden onbewust associaties maken tussen woordjes en zinnen in hun moedertaal en de vreemde taal en dat zou het verwerken van woorden in het algemeen ondersteunen.

Hoe eerder, hoe beter? De leerkrachten waren het eens: eerder beginnen dan groep 7 was nuttig omdat kinderen taalgevoeliger zouden zijn. Bovendien is Engels een internationale taal met veel status. Een vroeg begin zou echter een taakverzwaring zijn voor de groepsleerkrachten, en de ontwikkeling van een doorlopende leerlijn op de basisschool was ook een punt van zorg.

#### De ouderenquêtes

120 (een respons van 67%) enquêtes (evenveel in groep 1 als in groep 3) werden teruggestuurd. Dit was normaal responsgedrag volgens de leerkrachten. Toch laat het hoge responspercentage zien dat ouders graag hun mening over de leerervaring van hun kind wilden geven. De algemene indruk was overwegend positief (83% in groep 1 en 95% in groep 3). Slechts vier ouders hebben gemeld dat hun kind faalangstig was. Een paar zeiden dat de kinderen thuis niets hebben verteld

over de lessen. De meeste ouders lieten weten dat de kinderen zich verheugden op de lessen maar ook dat de nieuwe leeromgeving wat onwennig was:

- Leuk. Stoer dat hij al Engels geleerd heeft in groep 3.
- Leuk. Heeft een link gelegd met Dora/Diego. In het begin werd ze verlegen en onzeker als er gepraat werd.

Kinderen gebruiken vaak spontaan Engels thuis en deze output kwam overeen met de aangeboden lesstof. Slechts drie ouders hebben verteld dat de productie niet verstaanbaar was.

- Thuis sprak hij de kleuren in het Engels geregeld uit. Op vakantie zei Alex spontaan een kort Engels zinnetje (ik ben vergeten wat hij precies zei) tegen de ski-juffrouw.
- Ja een beetje: yes, happy birthday, one two, flower, bag, pack. Met sommige woorden wisten we ook niet wat hij bedoelde.
- Het woord bum voor billen heeft indruk gemaakt. In het begin noemde hij alle kleuren. Later vroeg hij ons naar woorden uit Engelse liedjes (soms bedacht hij zelf een vertaling). Alle kleuren, shoulder, bum, sheep, farmer, tractor.

Hoe eerder, hoe beter? Beginnen in de onderbouw had de voorkeur. Een meerderheid van groep 1 en een derde van groep 3 had een voorkeur voor groep 1. Ouders waren het niet eens over een ideale leeftijd, maar de overtuiging 'hoe eerder, hoe beter' was sterk aanwezig. Dit is opvallend omdat de ouders niet wisten wat de leeropbrengst van hun kind was.

Over het gebruik van een *native-speaker* in de klas liepen de meningen uiteen. Ongeveer 40% vond het belangrijk voor het leren van een betere uitspraak en een betere intonatie, maar een derde vond een *native-speaker* niet essentieel voor het leren van Engels:

- Niet belangrijk. Het basisengels is prima te leren van een Nederlandse leraar Engels. Wij leren toch nooit het echte Engels spreken.

- Lijkt mij niet belangrijk, als je Engels gestudeerd hebt kun je prima les geven lijkt mij. Moedertaal is vaak ook 'dialect of straat-taal'.

#### Discussie

De resultaten laten zien dat het geven van een gymles of een les handvaardigheid in het Engels een zeer acceptabele methode is voor de onderzochte leeftijdscategorie. Een grote meerderheid van de kinderen heeft verteld dat ze Engels konden spreken en begrijpen, en maar een klein aantal kinderen vond de lessen eng in het begin. De kinderen waren ook heel goed in staat om te communiceren met de *native-speaking* onderzoeker en hebben verschillende strategieën weten toe te passen, hoewel het directe contact in sommige gevallen frustrerend bleek te zijn voor groep 1. Blijkbaar is het aanvullend gebruik van Nederlands door de leerkracht niet noodzakelijk om voldoende begrepen te worden in de lessen.

Er waren verschillen tussen groep 1 en 3, waarbij groep 3 positiever was over bijna alle aspecten: het spreken en begrijpen van Engels, gebruik buiten school, de lesduur en het doorgaan met de lessen. De verschillen tussen de vakken waren miniem.

De leerkrachten en ouders waren even positief. Alle leerkrachten dachten dat de kinderen wel wat Engels hadden opgepikt en gaven aan dat lessen van 30 minuten het maximum voor de leeftijd zijn. Ze hadden veel vertrouwen in het zelf geven van de lessen na voldoende nascholing, maar een goede methode was wenselijk. Leerkrachten van groep 1 wilden meer in de kring doen en zagen niet altijd het nut van het feit dat kinderen zelf aan de slag konden gaan zonder input van de *native-speaking* onderzoeker. Leerkrachten hadden zorgen over een doorlopende leerlijn en voldoende tijd voor de lessen. Ouders vertelden dat hun kinderen van de lessen hadden genoten en dat de kinderen

enthousiast waren over het leren van Engels. Geen ouder heeft gemeld dat hun kind te zwaar belast was door de lessen, hoewel een klein aantal ouders zei dat er een periode van wennen was aan het begin. Dit komt overeen met de interviews. De meningen over de meerwaarde van een *native-speaker* in de klas waren verdeeld.

Wat betreft de startleeftijd geven ouders en leerkrachten aan dat een start in groep 1 beter is dan in groep 3, ook al hebben ze geen concreet argument om dit standpunt te onderbouwen. De opvattingen van ouders en leerkrachten bevestigden dus de stelling 'hoe eerder, hoe beter', dit in tegenstelling tot de ervaringen van de kinderen: de kinderen uit groep 3 zijn positiever dan de kinderen uit groep 1.

#### Conclusie

In dit onderzoek kregen kinderen een of twee keer per week 30 minuten gymles of handvaardigheid in het Engels. De blootstelling was tien uur in totaal. In deze bijdrage is bekeken wat de meningen en ervaringen waren van de kinderen, groepsleerkrachten en ouders van groep 1 en groep 3. Op basis hiervan kan geconcludeerd worden dat het geven van Engels in de onderbouw heel goed mogelijk is.

In deze vroege fase van tweede taalverwerving kwam een leeftijdsverschil aan het licht: groep 1 was wat minder enthousiast dan groep 3, en meldde dat ze minder Engels konden begrijpen en spreken. Meer vierjarigen wilden graag stoppen met de lessen en vonden de lessen van 30 minuten te lang duren. Dit betekent niet dat Engels geen plek heeft in groep 1, maar geeft wel aan dat er behoefte is aan differentiatie in aanpak in de onderbouw.

De interviews met de leerkrachten en de ouderenquête komen goed met elkaar overeen. Beide groepen stonden positief tegen-

over vroeg Engels. De interviews en enquête bevestigen de overtuiging 'hoe eerder, hoe beter'. Binnen de onderzochte leeftijdsgroepen (groep 1 en groep 3) lijkt echter eerder sprake van 'hoe later, hoe beter'. Dit zou op zijn minst moeten leiden tot een discussie over de ideale startleeftijd en de bijbehorende didactiek, tenminste wat de groepen uit de onderbouw van het basisonderwijs betreft.

## NOTEN

1. Zie ook Scovel (1998), Long (1990) en Singleton (2005) voor een uitgebreide discussie over de kritische periode- hypothese.
2. Na afloop van de dataverzameling zijn twee scholen verder gegaan met het geven van vroeg Engels. Ik heb een van deze scholen begeleid.
3. De lessenserie werd ook aangeboden aan een uitgever aan het einde van de dataverzameling. Een aangepaste versie van de methode werd getest op testscholen, maar het project werd niet voortgezet.

## LITERATUUR

- Birdsong, D., & Molis, M. (2001). On the Evidence for maturational constraints in second-language acquisition. *Journal of Memory and Language*, 44(2), 235-249.
- Bongaerts, T. (2005). Introduction: Ultimate attainment and the critical period hypothesis for second language acquisition. *IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 43(4), 259-267.
- Boxtel, S. van (2005). *Can the late bird catch the worm? Ultimate attainment in L2 syntax*. Utrecht: LOT.
- Boxtel, S. van, Bongaerts, T., & Coppen, P.-A. (2005). Native-like attainment of dummy subjects in Dutch and the role of the L1. *IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 43(4), 355-380.

- Burstall, C., Jamieson, M., Cohen, S., & Hargreaves, M. (1974). *Primary French in the balance: a report of the National Foundation for educational research in England and Wales*. Windsor: NEFR.
- Citogroep (2000). *Balans van het Engels aan het einde van de basisschool 2. Uitkomsten van de tweede peiling in 1996*. Arnhem: Citogroep.
- Dekeyser, R., & Larson-Hall, J. (2005). What does the critical period really mean? In J. F. Kroll & A. M. B. de Groot (Eds.), *Handbook of bilingualism: psycholinguistic approaches* (pp. 88-108). Oxford: Oxford University Press.
- Dörnyei, Z. (2010). *Questionnaires in Second Language Research: Construction, Administration and Processing*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- European Council. (2002). *Presidency Conclusions. Barcelona European Council. 15 and 16 March. SN 100/1/02 REV 1. Geraadpleegd op 4 januari 2013 op [http://ec.europa.eu/research/era/result\\_en.cfm?cat=2&src=&y=&ipp=25&page=3](http://ec.europa.eu/research/era/result_en.cfm?cat=2&src=&y=&ipp=25&page=3)*
- Gardner, R. C., & Smythe, P. C. (1974). Second-language acquisition: motivational considerations. *Bilingualism, Biculturalism and Education*, 1, 11-30.
- Gardner, R. C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitude and Motivation*. London: Edward Arnold.
- Gardner, R. C. (2010). *Motivation and second language acquisition: the socio-educational model*. New York: Peter Lang.
- Goedertier, W., & Goddijn, S. (2000). *Protocol voor Orthografische Transcriptie*. Geraadpleegd op 3 januari 2013 op [http://lands.let.kun.nl/old/cgn.old/epubl\\_00.htm](http://lands.let.kun.nl/old/cgn.old/epubl_00.htm)
- Heesters, K., Feddema, M., Van der Schoot, F., & Hemker, B. (2008). *Balans van het Engels aan het einde van de basisschool 3. Uitkomsten van de derde peiling in 2006*. Arnhem: CITO.
- Krashen, S. D., Long, M. A., & Scarcella, R. C. (1979). Age, Rate and Eventual Attainment in Second Language Acquisition. *TESOL Quarterly*, 13(4), 573-582.

- Lenneberg, E. H. (1967). *Biological foundations of language*. New York: Wiley.
- Lobo, V. R. (2013). *Teaching L2 English at a very young age: a study of Dutch schools*. Utrecht: LOT.
- Long, M. H. (1990). Maturational Constraints on Language Development. *Studies in Second Language Acquisition*, 12(1), 251-285.
- Long, M. (2005). Problems with supposed counter-evidence to the Critical Period Hypothesis. *IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 43(4), 287-317.
- Muñoz, C. (2008). Age-related differences in foreign language learning. Revisiting the empirical evidence. *IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 46(3), 197-220.
- Muñoz, C., & Singleton, D. (2011). A critical review of age-related research on L2 ultimate attainment. *Language Teaching*, 44(1), 1-35.
- Nikolov, M., & Djigunovi, J. M. (2006). All Shades of Every Color: An Overview of Early Teaching and Learning of Foreign Languages. *Annual Review of Applied Linguistics*, 31(1), 95-119.
- Onderwijsraad. (2008). *Vreemde talen in het onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Oostdam, R. (2010). Are we satisfied? Engels na ruim twintig jaar in het basisonderwijs. *Levende Talen Tijdschrift*, 11(1), 3-13.
- Penfield, W., & Roberts, L. (1959). *Speech and brain-mechanisms*. Princeton: Princeton University Press.
- Persson, L. (2012). Engels voor kleuters. Een eerste verkenning naar de vormgeving van vroeg vreemdetalenonderwijs in Nederland. *Levende Talen Tijdschrift*, 13(2), 25-32.
- Saville-Troike, M., McClure, E., & Fritz, M. (1984). Communicative tactics in children's second language acquisition. In F. R. Eckman, K. H. Bell & D. Nelson (Eds.), *Universals of Second Language Acquisition* (pp. 60-71). Rowley MA: Newbury House.

- Scovel, T. (1988). *A time to speak: a psycholinguistic inquiry into the critical period for human speech*. Cambridge: Newbury House.
- Singleton, D. (2005). The Critical Period Hypothesis: A coat of many colours. *IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 43(4), 269-285.
- Thijs, A., Tuin, D., & Trimbos, B. (2011). *Engels in het basisonderwijs. Verkenning van de stand van zaken*. Enschede: SLO.
- Unsworth, S., de Bot, K., Persson, L., & Prins, T. (2012). Final report: Foreign Languages in Primary School Project. *Proceedings of the Foreign Languages in Primary Schools Projects: presentation results FliPP-research*, Leerhotel Het Klooster, Amersfoort, 13 December 2012.
- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and Language*. Cambridge, MA: MIT Press.

VANESSA RUTH LOBO (Calcutta, 1972) promoveerde op 1 juli 2013 op 'Teaching L2 English at a very young age: a study of Dutch schools' aan de Radboud Universiteit, Nijmegen. Zij werkt in het onderwijs als eerstegraads docent Engels op een middelbare school in Asten. Daarnaast heeft zij een postdoctorale positie op het Centrum voor Promotieonderzoek op de Radboud Universiteit. Zij heeft interesse in tweetaligheid en tweedetaalverwerving in een onderwijscontext.  
E-mail: <v.lobo@maw.ru.nl>