

Vroeg vreemdetalenonderwijs  
in internationaal perspectief  
**Literatuurstudie**

Anke Herder  
Kees de Bot

Expertisecentrum taal, onderwijs en communicatie  
Rijksuniversiteit Groningen  
april 2005

Rapportage over een literatuurstudie naar vroeg vreemdetalenonderwijs in internationaal perspectief, uitgevoerd door het Expertisecentrum taal, onderwijs en communicatie (Etoc) van de Rijksuniversiteit Groningen.

Drs. A. A. Herder, Prof. dr. C.L.J. de Bot,  
Rijksuniversiteit Groningen, april 2005

Opdrachtgever: drs. M.J. Maljers, Europees Platform voor het Nederlandse Onderwijs  
(dependance Den Haag)

# Inhoudsopgave

<b>1</b>	<b>Inleiding</b> .....	<b>1</b>
<b>2</b>	<b>Overheidsbeleid vroeg vreemdetalenonderwijs</b> .....	<b>3</b>
2.1	Europa .....	3
2.2	Nederland .....	8
2.3	Canada .....	12
2.4	Australië .....	13
<b>3</b>	<b>Modellen voor vroeg vreemdetalenonderwijs</b> .....	<b>17</b>
3.1	Tweetalig onderdompelingsonderwijs ( <i>total immersion</i> ) .....	17
3.2	Gedeeltelijke onderdompeling ( <i>partial immersion</i> ) .....	18
3.3	Het twee-zijdige taalmodel ( <i>two-way immersion</i> ) .....	18
3.4	<i>Content-based language learning</i> en CLIL .....	19
3.5	Vreemde taal als vak in het curriculum (VTO) .....	19
3.6	Praktijkvoorbeelden .....	19
3.7	Startmomenten: leeftijdsgrenzen van leerlingen .....	22
3.8	Kwalificatie van leerkrachten .....	24
<b>4</b>	<b>Effectonderzoek</b> .....	<b>31</b>
4.1	Vaardigheid in vreemde taal .....	32
4.2	Effecten op vaardigheid in eigen taal .....	36
4.3	Effecten op overige vakken .....	37
<b>5</b>	<b>Van tweetalig naar drietalig onderwijs?</b> .....	<b>39</b>
<b>6</b>	<b>Samenvatting &amp; conclusies</b> .....	<b>41</b>
<b>7</b>	<b>Bronnen</b> .....	<b>44</b>
<b>8</b>	<b>Bijlagen</b> .....	<b>49</b>







# 1 Inleiding

In dit rapport wordt verslag gedaan van een literatuurstudie naar vormen en effecten van vroeg vreemdetalenonderwijs (VVTO). Deze studie is uitgevoerd in opdracht van het Europees Platform voor het Nederlandse Onderwijs als voorbereiding op de ontwikkeling van een beleid voor VVTO in Nederland. Doel van het onderzoek was zichtbaar te maken hoe VVTO zich binnen en buiten Europa heeft ontwikkeld.

De centrale vragen, die van belang zijn voor de ontwikkeling van een beleid ten aanzien van VVTO zijn de volgende:

- Welke vormen van VVTO zijn er en worden ook toegepast in het onderwijs?
- Wat zijn de effecten van de invoering van VVTO voor de ontwikkeling van de doeltaal, de moedertaal en de verwerving van kennis in de andere vakken en kennisgebieden?

Dit rapport beoogt de discussie over VVTO in Nederland in een breder internationaal perspectief te plaatsen. Het is duidelijk dat de ontwikkeling van VVTO in Nederland niet een geïsoleerd lokaal effect is. Het talenbeleid van de Europese Unie heeft tot doel alle bewoners van de lidstaten vaardig te maken in minstens twee vreemde talen, naast hun moedertaal. De weg waarlangs men dit denkt te bereiken is middels een vroeg begin van het talenonderwijs en een combinatie van taal- en vakonderwijs. Er is consensus over de effectiviteit van deze twee benaderingen die in de praktijk van het basisonderwijs bij elkaar lijken te komen. In dit rapport worden de ontwikkelingen in Nederland geplaatst naast en tegenover die in andere landen waar relevante ervaring is opgedaan met vormen van VVTO. Ook wordt ingegaan op (het beperkte aantal) studies die zich hebben gericht op de effecten van VVTO. Tenslotte wordt ingegaan op de mogelijkheden van drietalig onderwijs.





## 2 Overheidsbeleid vroeg vreemdetalenonderwijs

Dit hoofdstuk richt zich op het overheidsbeleid op het gebied van vroeg vreemdetalenonderwijs. Allereerst zal worden stilgestaan bij het Europese (stimulerings)beleid voor vroeg vreemdetalenonderwijs (VFTO), met daarbij gegevens over de uitwerking van dat beleid: de stand van zaken op basisscholen in Europa. Vervolgens een korte beschrijving van de Nederlandse situatie (§ 2.2). In paragraaf 2.3 en 2.4 volgt informatie over het overheidsbeleid in respectievelijk Canada en Australië. In het kader van deze studie zijn dit interessante landen vanwege de jarenlange ervaring met VFTO.

### 2.1 Europa

Europa kent een grote diversiteit aan talen. Niet alleen tussen landen onderling, maar ook binnen landsgrenzen bestaan vaak verscheidene taalvarianten. Sinds 1 mei 2004 hebben in de Europese Unie twintig officiële talen de status landstaal. Echter, sommige landen breiden de status van officiële landstaal uit naar andere talen die binnen de grenzen worden gesproken, zoals Iers in Ierland of Turks op Cyprus. Vaak gaat het om talen die door de meerderheid van de inwoners wordt gesproken. In een enkel geval gaat het om een minderheid, zoals in het geval van het Zweeds in Finland. De Europese Commissie stimuleert meertaligheid van haar burgers, omdat beheersing van meerdere talen bijdraagt aan kennis over andere Europese culturen en een dieper onderling begrip mogelijk maakt. *'Multilingualism policy aims at ensuring multiculturalism, tolerance and European citizenship'*, aldus Ján Figel (Commissaris voor onderwijs, training, cultuur en meertaligheid, in: Eurydice Studies, 2005). Tijdens de bijeenkomst van de Raad van Ministers in Barcelona in 2002 riepen de regeringsleiders op tot verdere acties om de beheersing van basisvaardigheden te verbeteren, in het bijzonder door scholieren vanaf zeer jonge leeftijd in ten minste twee talen te onderwijzen. *'The European Council calls for further action in this field: [...] to improve the mastery of basic skills, in particular by teaching at least two foreign languages from a very early age: establishment of a linguistic competence indicator in 2003; development of digital literacy: generalisation of an Internet and computer user's certificate for secondary school pupils'* (European Council Barcelona, 2002: 19).

In 2002/2003 was in de meeste landen de aanbeveling dat alle leerlingen gelegenheid moeten krijgen om ten minste twee talen te leren, overgenomen in het onderwijsbeleid. Uitgangspunt van het beleid zijn de EU-nota's *Teaching and Learning - Towards the learning society* (1996) en *Education & Training 2010* (Council of the European Union, 2004) die gericht is op de implementatie van de maatregelen die onder meer op de conferenties in Barcelona (2002) en in Lissabon (2002) zijn vastgesteld.

In alle Europese landen, met uitzondering van Ierland<sup>1</sup> en het Schotse deel van Groot-Brittannië, is op basisscholen onderwijs van ten minste één vreemde taal verplicht

---

<sup>1</sup> In Ierland krijgen alle leerlingen onderwijs in zowel Engels als Iers (zonder dat het verplicht is), maar dit wordt niet als vreemde taal beschouwd.

(Eurydice Studies 2001). In de meeste Europese landen begint het verplichte onderwijs in een eerste vreemde taal wanneer leerlingen tussen de 8 en 11 jaar oud zijn, dus tegen het einde van het primair onderwijs. Er zijn enkele landen die van dit patroon afwijken: Luxemburg, Noorwegen en Oostenrijk, waar leerlingen voor het eerst onderwijs in een vreemde taal krijgen als ze 6 jaar oud zijn, Italië waar begonnen wordt met 7 jaar en tot slot België, waar leerlingen in Vlaanderen beginnen met 12 jaar. In **bijlage 1** is te zien hoe in verscheidene landen de startleeftijd in de loop der jaren vervroegd is.

In sommige landen, zoals Estland, Nederland, Finland en Zweden, zijn scholen tot op zekere hoogte vrij om te kiezen in welk leerjaar de eerste vreemde taal wordt geïntroduceerd als verplicht vak (Eurydice Studies, 2005). In Finland, Zweden en Schotland geeft de overheid geen richtlijnen voor de startleeftijd. De Finse en Zweedse autoriteiten geven wel richtlijnen voor de prestatiedoelen die behaald moeten worden voor een bepaald onderwijsniveau. In Finland krijgen de meeste leerlingen op de leeftijd van 9 jaar voor het eerst onderwijs in een vreemde taal en in Zweden is dat in het uiterste geval 10 jaar, alhoewel de meerderheid al op jongere leeftijd begint. In Schotland worden scholen via de richtlijnen voor het curriculum (waarin scholen nergens toe verplicht worden met uitzondering van godsdienstig onderwijs) uitgenodigd om bij leerlingen op de leeftijd van 10 of 11 jaar de eerste vreemde taal te introduceren. Ook moedigt de overheid scholen aan om een vreemde taal aan te bieden aan alle leerlingen tussen 10 en 16 jaar (Eurydice Studies, 2001).

### **Tijdsbesteding**

In veel landen wordt de vreemde taal onderwezen als verplicht vak. In de afgelopen tien jaar zijn er geen belangrijke wijzigingen geweest in het minimum aantal lessen dat scholen aan het vreemde talenonderwijs moeten besteden. In de jaren 1992, 1997 en 2002 kregen de basisschoolleerlingen in verschillende Europese landen gemiddeld tussen de 30 en 50 uur onderwijs in de verplichte vreemde taal. Uitschieters zijn Litouwen met 130 uur en Malta met meer dan 150 uur (Eurydice Studies, 2005).

In de **bijlage 2** staat een overzicht van het minimum aantal lessen dat wordt aanbevolen in de verschillende landen voor vreemdetalenonderwijs aan 10-jarige leerlingen. De gegevens hebben betrekking op het schooljaar 1998-1999. In de tabel staat eveneens het aantal aanbevolen uren aangegeven voor onderwijs in de moedertaal en rekenonderwijs.

### **Taalkeuze**

In Europa is het Engels de meest onderwezen eerste vreemde taal. Meestal is het Engels verplicht, maar ook waar scholen keuzevrijheid hebben, blijkt het Engels de meest gekozen taal. Daarna volgen het Duits en Frans. In de noordelijke landen en in centraal en Oost-Europa wordt naast het Engels vooral voor het Duits gekozen, terwijl het Frans populair is in landen in Zuid-Europa (Eurydice Studies, 2005).

De landen waar Frans als eerste vreemde taal wordt geleerd zijn Roemenië en België (Vlaanderen). In IJsland leren leerlingen Deens en in de Waalse gemeenschap van België is het Nederlands de eerste vreemde taal (Eurydice Studies, 2001). Ook Luxemburg is een uitzondering. Daar leren de kinderen Duits vanaf groep 7 en Frans vanaf groep 10; alhoewel beide talen een officiële status hebben, worden ze beschouwd als vreemde talen in het curriculum (Eurydice Studies, 2005).



## Didactiek

De meeste curricula bevatten op dit moment dezelfde doelen: de mogelijkheid om te communiceren in de doeltaal, openheid naar andere culturen, beheersing van de vier basisvaardigheden luisteren, lezen, spreken en schrijven en bekendheid met de landen waar de taal wordt gesproken (culturele kennis). Om die doelen te bereiken, wordt in de meeste landen gekozen voor de communicatieve benadering van taalonderwijs, waarbij het kunnen overbrengen van een boodschap belangrijker is dan de correctheid van de grammaticale structuur (Eurydice Studies, 2001). Communicatie is zowel doel als methode van het vreemdetalenonderwijs. Meestal wordt aan alle vier taalvaardigheden (luisteren, lezen, spreken, schrijven) even veel aandacht geschonken, maar in sommige landen ligt de nadruk op de mondelinge vaardigheden, tezamen met lezen. Grammaticale kennis en vaardigheid is zelden doel op zich, maar staat altijd in dienst van de communicatieve vaardigheid.

Een voorbeeld is het doel voor vroeg vreemdetalenonderwijs dat in Spanje van overheidswege is vastgesteld: *'The curricular aim for this area is not to teach a foreign language but to teach how to use it in communication'* (Coyle, Valcárcel & Verdú, 2001: 141). De vreemde taal wordt dus niet gezien als een verzameling formele regels en structuren die de leerlingen onder de knie moeten krijgen, maar als een instrument dat gebruikt moet worden in begrip van betekenissen en de communicatie daarover. Dit vraagt dus een inrichting van het onderwijs via betekenisvolle activiteiten waarin leerlingen de taal gebruiken.

In alle landen worden leerkrachten gestimuleerd om situaties te creëren waarin leerlingen zich zo veel mogelijk spontaan kunnen uitdrukken in de vreemde taal. Verder worden een maximale blootstelling aan de doeltaal en een beperkt gebruik van de moedertaal aanbevolen. Deskundigen benadrukken het belang van de communicatieve benadering, maar wijzen ook op de tekortkomingen. Organisatorische beperkingen maken het vaak niet mogelijk om op de vereiste schaal interactie tussen leerkracht en leerling en tussen leerlingen onderling te realiseren.

Een zeer effectieve methode is het gebruik van de doeltaal als medium voor instructie bij het aanleren van vakinhoud. Termen die hiervoor gebruikt worden<sup>2</sup>, zijn tweetalig onderwijs (*bilingual education*), onderdompelingsonderwijs (*immersion teaching*) of 'taal en inhoud geïntegreerd leren' (*Content and Language Integrated Learning, CLIL*) (Eurydice Studies, 2001). Laatstgenoemde aanpak wordt momenteel het meest gehanteerd binnen het vroeg vreemdetalenonderwijs (Eurydice Studies, 2005). *'CLIL is a generic term which encompasses any activity in which a foreign language is used as a tool in the learning of a non-language subject in which both language and the subject have a joint curricular role'* (Marsh 2002: 58). In Duitsland, Litouwen en Oostenrijk verzorgen sommige scholen zelfs onderricht in drie verschillende talen, die dus als instructietaal worden gebruikt (zie ook Marsh 2002 voor een overzicht van activiteiten in verschillende landen in Europa).

---

<sup>2</sup> In hoofdstuk 3 worden modellen voor vreemdetalenonderwijs toegelicht. Daarin zal duidelijk worden dat de drie genoemde termen als verschillende modellen moeten worden beschouwd.

Op een conferentie over Content and Language Integrated Learning (CLIL) in Luxemburg (10 - 11 maart 2005)<sup>3</sup> zijn de belangrijkste problemen van deze benadering in het primair onderwijs naar voren gekomen. Op basis van ervaringen in verschillende landen van de EU concentreren de problemen zich op het volgende:

- Wettelijke belemmeringen om vakonderwijs in een andere taal dan de officiële landstaal te mogen geven.
- Beschikbaarheid van geschikte docenten met zowel didactische vaardigheden voor het basisonderwijs en een goede beheersing van de doeltaal en kennis van taaldidactiek en met name specifieke CLIL didactiek.
- Opleiding van leerkrachten voor CLIL in het basisonderwijs: zijn de opleiders zelf wel voldoende gekwalificeerd?
- Beschikbaarheid van goed materiaal dat qua taalniveau en ontwikkelingsniveau aansluit bij wat de kinderen aankunnen
- Inzet van ICT in de vormgeving van het onderwijs.
- De focus op Engels: de vraag is of het nodig en wenselijk is om alle aandacht op het Engels te richten. Voor een gebalanceerd Europees taalbeleid is nu vooral aandacht nodig voor andere Europese talen, met name Frans en Duits.

In navolging van Canadese onderwijsprogramma's (zie § 2.3), zijn er inmiddels in Europa diverse onderdompelingsprogramma's te vinden, zoals In Estland. Bij deze vorm van onderwijs worden leerlingen als het ware ondergedompeld in een tweede taal (zie ook §3.1 - 3.3). Landen of gebieden waarin onderdompelingsprogramma's worden aangeboden, zijn: Catalonië (Spanje), Finland, Luxemburg en België, Duitsland, Ierland en Wales. (Eurydice Studies, 2001).

### **Leerkrachtkwalificatie**

In het primair onderwijs worden alle vakken doorgaans gedoceerd door één leerkracht. Sommige vakken, zoals muziek en lichamelijke opvoeding, worden door specialistische leerkrachten onderwezen en in toenemende mate gebeurt dit ook met het onderwijs in de vreemde taal. In landen met een lange traditie van vreemdetalenonderwijs op de basisschool zijn de relevante didactische vaardigheden onderdeel van de opleiding. Echter: in landen waar het vreemdetalenonderwijs pas in de negentiger jaren deel ging uitmaken van het curriculum, ontbrak het de leerkrachten aan de benodigde vaardigheden. Op sommige plaatsen kregen leerkrachten nascholing om hen uit te rusten met de noodzakelijke kennis en vaardigheden, terwijl op andere plaatsen gespecialiseerde docenten vanuit het voortgezet onderwijs werden aangetrokken. Een probleem van deze categorie docenten was dat zij geen kennis hadden van het primair onderwijs. Anderzijds werden beleidsmakers zich door deze ontwikkelingen bewust van het feit dat het noodzakelijk is te werken met docenten met specifieke scholing. Er werden dan ook steeds meer initiatieven ondernomen om leerkrachten op te leiden voor het onderwijzen van een vreemde taal voor de betreffende leeftijdsgroepen.

In Malta wordt de vreemde taal onderwezen door semi-specialisten. In zeven Europese landen, te weten Tsjechië, Griekenland, Spanje, Polen, Slowakije, Bulgarije en Roemenië,

---

<sup>3</sup> Zie: <http://www.men.lu/edu/fre/presidence/CLIL>



wordt de taal ook in het primair onderwijs alleen onderwezen door specialisten. In Estland mogen zowel semi-specialisten als gespecialiseerde leerkrachten in het basisonderwijs de vreemde taal doceren.

In Europa zijn vrijwel alle initiële lerarenopleidingen geheel of gedeeltelijk vrij om te bepalen wat de inhoud van hun opleiding behelst. Toch zijn binnen alle lerarenopleidingen (primair onderwijs) vreemde talen nu onderdeel van het programma. De talen worden aangeboden als verplicht vak of keuzevak of in de vorm van specialisatieprogramma's of aparte modules. Een meerderheid van de opleidingen biedt bovendien cursussen over de cultuur van de landen waarin de betreffende talen gesproken worden en in ongeveer de helft van de landen is ook taalwetenschap onderdeel van het opleidingsprogramma. Meestal zijn de opleidingsinstituten geheel vrij om te bepalen hoeveel tijd ze aan een vreemde taal besteden, alleen in Tsjechië, Griekenland, Ierland, Cyprus, Litouwen, Nederland, Slowakije, IJsland en Bulgarije is een minimum aantal uren verplicht gesteld. De hoeveelheid (verplichte) tijd die er aan besteed wordt, wisselt erg tussen landen. Zo besteden Spaanse leerkrachten in opleiding minder dan 10% van de totale studietijd aan een vreemde taal, terwijl dat bijna 50% is in Malta, Slovenië en het Schotse deel van het Verenigd Koninkrijk (Eurydice Studies, 2005). In Luxemburg en Schotland worden toekomstige leraren overigens gestimuleerd om één of meerdere periodes door te brengen in het land waar de taal gesproken wordt die ze willen onderwijzen (Eurydice Studies, 2001).

#### *Scholing van leerkrachten: praktijkvoorbeeld*

Cenoz & Valencia (1994) beschrijven een project waarbij een derde taal wordt geïntroduceerd op dertig basisscholen in Baskenland (Spanje). Dit project werd in 1992 uitgevoerd in opdracht van de Baskische regering, voorafgaand aan het verplicht stellen van het onderwijzen van Engels in oktober 1993. De pilot-scholen waren aangewezen door de Baskische regering. De kinderen in Baskenland zijn tweetalig in de twee officiële talen Spaans en Baskisch. In het programma werd gestart met het bieden van Engels op achtjarige leeftijd; drie jaar eerder dan gebruikelijk.

Bij de deelnemende leerkrachten was sprake van zeer uiteenlopende niveaus wat betreft de beheersing van het Engels (van zwak/gemiddeld tot sterk). Ook waren er grote verschillen in aantal jaren onderrichtsvaring en het aantal jaren dat de leerkrachten Engels hadden onderwezen (variërend van 1 tot 13 jaar). Slechts acht deelnemers hadden ervaring met het onderwijzen aan 8-jarigen. Voor dit project ontvingen de leerkrachten gedurende zes weken een didactische training in het Verenigd Koninkrijk en zij hadden regelmatig overleg om didactische kwesties te bespreken en ideeën uit te wisselen. Vanuit dit proces ontstond een thematische, op activiteiten (communicatieve situaties) gebaseerde syllabus. De leerkrachtactiviteiten binnen het project zijn geëvalueerd aan de hand van observaties (door coördinatoren), een attitudevragenlijst voor leerkrachten, ouders en ondersteunend personeel, een vragenlijst voor de leerkrachten en een Engelse taalttest. De resultaten lieten zien dat er een positieve houding ten aanzien van onderwijs in het Engels was ontstaan en verder werd duidelijk dat de leerkracht een essentiële rol speelt in het proces. Bovendien bleek de werkwijze van het project effectief voor de ontwikkeling/professionalisering van de leerkrachten.

## 2.2 Nederland

Engels is sinds 1986 een verplicht vak in het basisonderwijs. De communicatieve aanpak was het doel en er verschenen officiële richtlijnen: 80 à 100 uur Engels in groep 7 en 8 (toen nog klas 5 en 6). Pas in 1993 zijn er officiële doelen voor Engels in het basisonderwijs geïntroduceerd<sup>4</sup>. In de Kerndoelen basisonderwijs die in 1998 zijn geformuleerd, zijn voor het leergebied Engels twee doelen opgenomen: (a) kinderen al vroeg vertrouwd maken met een vreemde taal en (b) aandacht voor de functie van Engels als belangrijke internationale taal. Leerlingen moesten zo de basis leggen voor spreken en lezen van de Engelse taal, uitgaand van alledaagse situaties. Om dat te kunnen, moesten leerlingen een begin maken met de verwerving van een woordenschat, inzicht krijgen in zinsbouw en de betekenis van woorden kunnen achterhalen. De kerndoelen waren onderverdeeld in de domeinen mondelinge taalvaardigheid en leesvaardigheid. Voor mondelinge taalvaardigheid waren zowel receptieve als productieve taalvaardigheden geformuleerd (zie Edelenbos 2003 voor een overzicht).

In maart 2004 heeft het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW) een voorstel gedaan voor herziening van de kerndoelen voor het basisonderwijs. In onderstaande tekst staat de nieuwe positionering van het Engels in het basisonderwijs beschreven. Sterker dan voorheen is het uitgangspunt de toenemende internationalisering en Europees beleid op dit gebied: 'Beheersing van de Engelse taal wordt voor iedereen steeds belangrijker door de toenemende internationalisering, groeiende mobiliteit en de uitbreidende mogelijkheden om te communiceren via nieuwe media. De plaats van Engels in het basisonderwijs wordt gefundeerd door Europees beleid en door het uitgangspunt dat een redelijke beheersing van die taal bereikt wordt wanneer er vroeg met het onderwijs in Engels begonnen wordt' (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2004: 7). Een concrete aanvulling op de doelen is dat nu ook, zij het in beperkte mate, schrijfvaardigheid Engels tot de doelen behoort.

### *Voorstel herziene kerndoelen basisonderwijs (maart 2004)*

Beheersing van de Engelse taal wordt voor iedereen steeds belangrijker door de toenemende internationalisering, groeiende mobiliteit en de uitbreidende mogelijkheden om te communiceren via nieuwe media. De plaats van Engels in het basisonderwijs wordt gefundeerd door Europees beleid en door het uitgangspunt dat een redelijke beheersing van die taal bereikt wordt wanneer er vroeg met het onderwijs in Engels begonnen wordt. Het doel van Engels is om een eerste basis te leggen om te kunnen communiceren met moedertaalsprekers of anderen die buiten de school Engels spreken. Die eerste aanzet wordt later, in de periode van de basisvorming, verder ontwikkeld. In de basisschool wordt het onderwijs in de Engelse taal waar mogelijk in samenhang gebracht met inhouden van andere vakken. Bijvoorbeeld met inhouden in de oriëntatie op jezelf en de wereld. Het gaat dan om eenvoudige alledaagse onderwerpen als 'woon omgeving', 'vrije tijd en hobby's', 'het lichaam', 'het weer'.

In het basisonderwijs gaat het bij het onderwijs in de Engelse taal vooral om mondelinge communicatie en om het lezen van eenvoudige teksten. Het schrijven beperkt zich tot het

<sup>4</sup> Bron: Vedocep, <http://home.planet.nl/~bodde009/pages/EIBO.htm>



kennismaken met de schrijfwijze van een beperkt aantal vaak voorkomende Engelse woorden. Voorts leren kinderen om woordbetekenissen en schrijfwijzen van woorden op te zoeken met behulp van het woordenboek.

#### *Kerdoelen*

- De leerlingen leren informatie te verwerven uit eenvoudige gesproken en geschreven Engelse teksten.
- De leerlingen leren in het Engels informatie te vragen of geven over eenvoudige onderwerpen en zij ontwikkelen een attitude waarbij ze zich durven uit te drukken in die taal.
- De leerlingen leren de schrijfwijze van enkele eenvoudige woorden over alledaagse onderwerpen.
- De leerlingen leren om woordbetekenissen en schrijfwijzen van Engelse woorden op te zoeken met behulp van het woordenboek.

Bron: <http://www.minocw.nl/brief2k/2004/doc/8526a.pdf>

Engels maakt dus deel uit van de kerndoelen van het basisonderwijs, veelal onder de noemer EIBO: Engels in het Basisonderwijs. De lestijd voor Engels is echter zeer beperkt: 'bijna geen enkele school haalt de aanbevolen 80-100 uur EIBO in groep 7 plus 8. De meeste scholen komen uit op 30 tot 50 uur in totaal, wat gelijk is aan minder dan een kwartier tot twintig minuten per week gedurende twee jaar. [...] De inspectie controleert niet of Engels als verplicht vak ook wordt gegeven en of de kerndoelen worden gehaald. Er volgen geen sancties als een school structureel geen Engels geeft' (Bodde-Alderlieste, 2005: 6).

De huidige minister van Onderwijs, Maria van der Hoeven, biedt met de nieuwe kerndoelen scholen de mogelijkheid om al vanaf groep 5 Engels te geven, in navolging van Europese afspraken. Ook Frans en Duits kunnen nu op vrijwillige basis gegeven worden. In de begeleidende brief<sup>5</sup> bij het voorstel voor de herziene kerndoelen formuleert zij dit als volgt: 'Zo wil ik het voor scholen mogelijk maken Duits of Frans aan te bieden. Hierover zijn ook internationaal afspraken gemaakt. Bij de Europese top in Lissabon (2000) en vervolgens in Barcelona (2002) is afgesproken dat de Europese lidstaten het aanbieden van twee vreemde talen op jonge leeftijd gaan stimuleren. Wijziging van de WPO om het geven van Frans en Duits op de basisschool mogelijk te maken, zie ik als een eerste stap om invulling te geven aan deze afspraak. Het gaat nadrukkelijk om buurtalenonderwijs. [...] Nederland heeft in economische en culturele zin van oudsher nauwe banden met Duitsland, België (incl. Wallonië) en Frankrijk. Ik vind het belangrijk dat leerlingen zich optimaal kunnen voorbereiden op een beroepsleven waarin zij te maken krijgen met Frans- en Duitstalige handelspartners. Vroeg vreemde-talenonderwijs hoort hierbij. In de grensregio's heeft een aantal scholen al ervaring met het geven van een buurtaal als tweede vreemde taal. Deze scholen is in het kader van een experiment toestemming verleend om een tweede vreemde taal binnen reguliere lestijd aan te bieden. De lessen in de vreemde taal (de zogenaamde ontmoetingstaal, Begegnungssprache of langue de rencontre) worden gegeven door een

<sup>5</sup> Uit: brief ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 19 maart 2004, kenmerk PO/KB/04/8526, <http://www.minocw.nl/brief2k/2004/doc/8526.pdf>

'native speaker'. De groepsleerkracht houdt tijdens deze lessen formeel de verantwoordelijkheid. Ook als het voor alle scholen mogelijk wordt Frans en Duits aan te bieden, gaat mijn voorkeur uit naar het inzetten van 'native speakers'. Ook Westhoff (2005) benadrukt het belang van onderwijs in de buurtalen juist voor ons land: meer dan 90% van alle Nederlanders woont nog geen 175 kilometer van een taalgrens. Aan de oostgrens van Nederland zijn Duitstalige voorzieningen zelfs sneller te bereiken dan die van de randstad.

### **De praktijk**

Uit de PPO-peiling uit 1996 (Edelenbos, Van der Schoot & Verstralen, 1996) komt naar voren dat op alle scholen Engels in jaargroep 7 en 8 op het lesrooster staat. Slechts 8% van de scholen geeft Engels vanaf jaargroep 6; daarin is in vergelijking tot 1991 geen verandering opgetreden. De hoeveelheid tijd die per week aan Engels wordt besteed, is in 1996 iets afgenomen ten opzichte van 1991 (Edelenbos & Vinjé, 2000). Gemiddeld is sprake van één les per week van ongeveer drie kwartier (Edelenbos, Van der Schoot & Verstralen, 1996). Zoals het overzicht van Maljers & Maljers (2004) laat zien, zijn er momenteel 44 scholen bezig met VVTO, terwijl meer dan 150 scholen betrokken zijn bij het Anglia project<sup>6</sup>.

In Nederland wordt het vak Engels (EIBO) in principe onderwezen door de groepsleerkracht. Via een enquête ondervroegen de Algemene Onderwijsbond (AOB) en onderzoekers van de Radboud universiteit Nijmegen een panel van 511 leraren over de stand van zaken van het Engels op de basisscholen<sup>7</sup>. De docenten (primair en voortgezet onderwijs) blijken zeer ontevreden. Veel leraren zien dan ook geen heil in een vervroeging van de aanvangsleeftijd (bijvoorbeeld naar kleutergroepen): eerst moet de kwaliteit van Engels in groep 7 en 8 worden verbeterd. De leerkrachten zijn onvoldoende opgeleid voor het geven van Engels (het zou door specialisten moeten gebeuren, zoals in het voortgezet onderwijs), de methoden zijn slecht en bovendien is er geen sprake van structureel onderwijs. Kritiek komt vooral ook van docenten uit het voortgezet onderwijs. 'De leraren ergeren zich buitengewoon aan het enorme niveauverschil tussen leerlingen van verschillende basisscholen. [...] "Het onderwijs in het Engels in het primair onderwijs is niet geregeld, wordt weinig structureel aangeboden, het wordt zelden getoetst." Tal van basisscholen beamen dat. "Het wordt bij ons hooguit eenmaal per week gegeven en niet eens beoordeeld. De mensen die het moeten geven hebben er geen opleiding voor gehad" [...]' (Sikkes, 2005: 15).

Ook Bodde-Alderlieste (2005) is somber over de stand van zaken in het basisonderwijs. Veel leerkrachten blijken nauwelijks (na)geschoold te zijn om Engels te geven en het ontbreekt leerkrachten dus aan expertise en motivatie. Ook constateert Bodde-Alderlieste dat de kwaliteit van het vak achteruit is gegaan en dat terwijl buitenschoolse blootstelling aan het Engels toeneemt en kinderen en ouders veel belang hechten aan Engels als

---

<sup>6</sup> Zie [www.anglia.nl](http://www.anglia.nl)

<sup>7</sup> Opmerking: het onderzoek 'De opmars van het Engels' werd in 2004 uitgevoerd onder 210 leerkrachten basisonderwijs, 232 docenten voortgezet onderwijs en 69 bve-docenten, door onderzoeksinstituut ITS van de Radboud Universiteit Nijmegen (N. van Kessel en H. Braam) en door het Onderwijsblad onder een ledenpanel van de Algemene Onderwijsbond (zie Sikkes, 2005). Nadere gegevens over bijvoorbeeld representativiteit van de steekproef zijn ons niet bekend.





omgangstaal. Tot slot blijken de leerkrachten niet goed in te spelen op niveaoverschillen tussen leerlingen.

Edelenbos & Vinjé (2000) pleiten er voor om bij een volgende PPON-peiling (in 2006) ook de leerkrachten te toetsen op hun taalvaardigheid Engels en de didactische vaardigheden en daarbij het zelfvertrouwen van leerkrachten met betrekking tot hun eigen onderwijs in het Engels. Factoren die wel eens van grote invloed kunnen zijn op de prestaties van leerlingen.

De nieuwe mogelijkheid om al in groep 5 en 6 te beginnen met Engels wordt volgens de peiling van de AOB/ het ITS door de meeste docenten van de hand gewezen, omdat ze bang zijn dat dat voor allochtone leerlingen niet goed is; deze leerlingen zouden eerst meer baat hebben bij een stevige Nederlands basis (Sikkes, 2005). Echter: hierover lijkt geen consensus te bestaan en er zijn ook te weinig empirische data om beleid op te baseren. Onderzoekers uit Kiel (BRD) claimen dat er geen sprake is van een achterstand, en als die er al is, dat die binnen twee jaar wordt ingelopen. Wolff (2005) stelt dat het beter is om eerst de eigen taal zo ver mogelijk te ontwikkelen, terwijl Grin (2001/2005) een pleidooi houdt voor TTO/CLIL voor minderheidskinderen omdat ze dat net als hun ouders graag willen en omdat ze in dat vak niet al bij het begin te maken hebben met de (taal)achterstand die zich bij andere vakken voordoet.

Volgens Westhoff (2005) is vroeg beginnen met vreemdetalenonderwijs niet nadelig voor allochtone kinderen. 'Tenminste als je strikt het doeltaal-voertaalprincipe hanteert. Dat is in ons land in Enschede en Kerkrade onderzocht en daar kwamen geen nadelige effecten op de resultaten in de andere vakken naar voren. Wel voordelen. Bij de lessen waar de vreemde taal de voertaal was, waren de Nederlandse kinderen eindelijk eens in dezelfde positie als de allochtone leerlingen. En die hadden daar ervaring mee. In de vreemdetalenlessen leken ze een kleine voorsprong te hebben' (Westhoff, 2005: 32). Bodde-Alderlieste (2005) geeft aan dat uit stage-ervaringen van PABO-studenten naar voren komt dat anderstalige leerlingen, vooral asielzoekers, niet zo goed zijn in Nederlands maar vaak wel beter presteren bij het vak Engels. Iets soortgelijks bleek uit de eerste Periodieke Peiling van het Onderwijsniveau (PPON) naar Engels aan het eind van de basisschool: Surinaamse meisjes scoorden bij taalvaardigheden hoger dan de gemiddelde Nederlandse leerling.

### **Opleiding van de leerkrachten**

Zoals hierboven aangegeven, heerst er grote ontevredenheid over het de professionaliteit van de (groeps)leerkrachten die nu het Engels moeten verzorgen op de basisscholen. Deze onvoldoende kwalificatie is terug te voeren op de opleiding voor leerkrachten basisonderwijs, oftewel de PABO's. Hoe worden de toekomstige leraren voorbereid op het geven van Engelse les?

Engels is sinds 1984 wettelijk verplicht op PABO's. In juli 2000 hebben de PABO's met de minister van OCW een convenant gesloten waarin vastligt dat de startbekwaamheden (geformuleerd door de SLO in 1997) de richtlijnen vormen voor het curriculum van de PABO, inclusief Engels. Er bestaat cursusmateriaal voor de opleidingen, zowel voor taalvaardigheid als voor vakdidactiek en ook zijn er vakspecifieke competenties beschreven (Bodde-Alderlieste, 2005). Echter: in 2003 concludeerde een student onderwijskunde in zijn

afstudeeronderzoek dat 10% van de PABO-volledigopleidingen vrijwel helemaal geen aandacht aan Engels besteedde. En ook nu is er sprake van dalende belangstelling voor Engels op de PABO, wat toe te schrijven is aan een overladen programma waarin keuzes gemaakt moeten worden. Het Engels wordt steeds verder weggesaneerd (Voorwinden, 2005). De opleidingen waar nog wel Engels wordt gegeven, bieden het vak aan in één module van 40 uur met bijna alleen aandacht voor vakdidactiek en amper ruimte voor taalvaardigheid (Bodde-Alderlieste, 2005). Ook de PABO in Haarlem vreest dat de ruimte voor Engels in het programma nog verder zal afnemen, terwijl de situatie al ontoereikend is: 'Het aantal uren dat voor Engels is ingeruimd, schiet [...] tekort om de studenten een goede ondergrond mee te geven, zegt de Haarlemse docent Ankie Mantel. "We toetsen al nauwelijks spreekvaardigheid, want daar is geen tijd voor. De studenten krijgen alleen een multiple-choicetoets waarbij ze foutjes uit een zin moeten halen." De rest van de beperkte onderwijstijd gaat op aan vakdidactiek: de kunst om Engels op een motiverende manier te geven aan de leerlingen in het basisonderwijs' (Voorwinden, 2005: 25). Vedocep, het netwerk van docenten Engels aan de PABO, heeft een basiscurriculum ontworpen van vier modules van in totaal 160 uur om de aandacht voor Engels te bevorderen. Volgens Marianne Bodde, de secretaris van het netwerk, is dat het absolute minimum van wat een PABO zou moeten aanbieden. Al met al beslaat het nog slechts 2,4% van het totale curriculum (Voorwinden, 2005).

### 2.3 Canada

In de Canadese provincie Quebec is Frans de officiële taal en de taal die door de meerderheid van haar inwoners wordt gesproken. Ondanks dat behersten de grote Engelstalige gemeenschappen het Frans lange tijd amper tot slecht. Veel Engelstalige inwoners hadden weliswaar het vak Frans gehad op school, maar dat beperkte zich tot het leren van de grammatica van de taal en klassieke driloefeningen voor woordenschat. Van communicatieve vaardigheden in het Frans was dus geen sprake. In het midden van de jaren zestig werden de inwoners van Quebec zich meer en meer bewust van dit probleem en zo ontstonden de eerste initiatieven binnen het onderwijs om de Engelstalige kinderen het Frans te leren beheersen. In St. Lambert ontwikkelde men een programma waarbij de eentalige, Engelssprekende leerlingen vanaf dag één van de kleuterklas alleen maar werden aangesproken en geïnstrueerd in het Frans. De kinderen leerden dus ook lezen in het Frans. In latere leerjaren werden vakken ook in het Engels aangeboden en zo was er in groep 6 sprake van een curriculum dat voor de helft in het Frans en voor de helft in het Engels werd aangeboden. Dit programma werd door de ouders en school aangeduid als een onderdompelingsprogramma (zie ook § 3.1 - 3.3).

Tegen het einde van de zestiger jaren werd ook de rest van Canada zich bewust van de waarde die beheersing van het Frans economisch, politiek en sociaal gezien heeft. De Canadese overheid speelde hierin een belangrijke rol. De overheid '*appointed a Royal Commission on Bilingualism and Biculturalism, passed the Official Languages Act, appointed a Commissioner for Official Languages, and provided funds for the evaluation of immersion programs and the dissemination of information about their outcomes*' (Johnson & Swain, 1997: 2). Het model dat het meest werd ingezet, was het model van vroege totale



onderdompeling, alhoewel er gaandeweg ook andere vormen bestonden, waarbij onderdompeling in het Frans op een later moment plaatsvond (zie § 3.1). In de late jaren zeventig en aan het begin van de jaren tachtig verspreidde het onderdompelingsonderwijs zich snel door Canada. Aan deze ontwikkeling lag een aantal factoren ten grondslag: het succes van het programma in St. Lambert, de wijdverbreide resultaten van onderzoek en evaluatie en tot slot een sterk bewustzijn onder invloedrijke Engelstalige Canadezen van het belang van een goede beheersing van de Franse taal, vanuit economisch, politiek en sociaal oogpunt (Johnson & Swain, 1997).

De laatste dertig jaar zijn zogenaamde onderdompelingsprogramma's een kenmerk van het Canadese onderwijssysteem (Clyne, Jenkins e.a., 1995). In de meeste programma's verwerven kinderen van middenklasse, Anglo-Canadese families het Frans, de andere officiële taal van het land, doordat ze binnen het gehele of een deel van het curriculum instructie ontvangen in deze tweede taal. De programma's beginnen meestal op de kleuterschool (vroeg onderdompeling), in het 3e of 4e leerjaar (vertraagde onderdompeling), of in groep 7 of 8 (late onderdompeling)<sup>8</sup>. Naast de Franse programma's, zijn er een paar andere onderdompelingsprogramma's, te weten in een aantal Slavische talen of het Duits voor eentalige Engelssprekende leerlingen uit de betreffende bevolkingsgroepen en daarnaast tweezijde (dubbele) onderdompelingsprogramma's in Frans en Hebreeuws.

## 2.4 Australië

Etnisch gezien is Australië een van de meest diverse landen. Van de 19 miljoen Australiërs is 22% in het buitenland geboren en nog eens 27% heeft ten minste één ouder afkomstig van buiten Australië. In 1998 bleek slechts 39% van de immigranten uit een Engelstalig land afkomstig te zijn. De top tien van andere talen die binnen gemeenschappen of in de thuissituatie worden gesproken, zijn: Engels, Italiaans, een Chinese taal, Grieks, Arabisch, Vietnamees, Duits, Spaans, Macedonisch en Filippijns; het totaal aantal gemeenschapstalen is vijftien tot twintig keer zo groot (Ingram, 2003).

Clyne (1986) beschrijft hoe in de jaren '70 een aantal scholen in de staat Victoria begon met het introduceren van een tweede taal op de basisscholen. Vaak waren dat geïmproviseerde programma's, waarbij migrantenouders, studenten of leerkrachten met uiteenlopende bevoegdheden de lessen in de vreemde taal verzorgden. Bij particuliere scholen werden docenten uit het voortgezet onderwijs aangetrokken, zonder scholing of ervaring in het basisonderwijs. Na deze start, waarin nog amper sprake was van een gestructureerd aanbod en onderlinge afstemming, is de aandacht voor de ontwikkeling en uitbreiding van programma's voor vroeg vreemdetalenonderwijs steeds verder toegenomen en geprofessionaliseerd.

In 1976 heeft de *Committee on the Teaching of Migrant Languages in Schools* van de federale overheid een aanbeveling gedaan die daarna veelvuldig in beleidsteksten voor taal en onderwijs verscheen, namelijk: *'All children should be given the opportunity to acquire an understanding of other languages and cultures from the earliest years of primary school*

---

<sup>8</sup> Leerlingen in leerjaren 3 en 4 zijn 8 tot 10 jaar oud; leerlingen in de groepen 7 en 8 zijn 12 tot 14 jaar oud.

(Clyne, Jenkins, e.a., 1995). In 1979 formuleerde het *Vicorian Education Department* het beleid nauwkeuriger, op basis van drie principes:

- 1 alle burgers/ inwoners moeten vaardig zijn in de Engelse taal;
- 2 kinderen moeten de kans krijgen om (over) de taal en cultuur van hun voorouders te leren;
- 3 iedereen moet de kans krijgen andere talen en culturen te bestuderen, met name de talen en culturen die deel uitmaken van de bevolking.

Deze uitgangspunten werden vervolgens -in iets uitgebreide vorm- overgenomen in het *Senate Report on National Language Policy* uit 1984 en in 1991 staat in het voorwoord van het *Australian Language and Literacy Policy* (ALLP) van het Department of Employment, Education and Training (DEET) het volgende:

*'Proficiency in our national language, Australian English, is obviously necessary for an individual to participate as fully as possible in Australian society. But as important as proficiency in Australian English is for us as Australians, we also need to enhance our ability to communicate with the rest of the world... Our multilingual population invests us with valuable linguistic resources. But we must not rely simply on the skills of those who are already bilingual. Many more Australians need to learn a second language'* (Ingram, 2003: 5).

Twee concrete doelen die geformuleerd werden, luiden als volgt:

- 1 Alle inwoners van Australië moeten een niveau van gesproken en geschreven Engels ontwikkelen en handhaven dat geschikt is voor verschillende contexten, met de ondersteuning van onderwijs- en trainingsprogramma's die uitgaan van de verschillende individuele behoeften.
- 2 Het leren van andere talen dan het Engels moet substantieel uitgebreid en verbeterd worden om onderwijsresultaten te verbeteren en communicatie zowel binnen Australië als daarbuiten met de internationale gemeenschap te bevorderen.

Het onderwijzen van een vreemde taal binnen het primair onderwijs werd in het bijzonder gestimuleerd. Wat betreft taalkeuze kregen Aziatische talen prioriteit.

In een grootschalig evaluatieonderzoek uit 1994, waarin het verloop van de onderwijsprogramma's werden beoordeeld, werd onder meer vastgesteld dat het aanbevelenswaardig is om vroeg te beginnen met onderwijs in een vreemde taal. Ook werd geconstateerd dat het onderwijs alleen effectief kan zijn wanneer de leerkrachten over een hoog taalvaardigheidsniveau beschikken en bovendien over goede onderwijsgevende kwaliteiten (leerkrachtvaardigheden). Leerkrachten zouden aan landelijk vastgestelde minimumeisen moeten voldoen om (vroeg) onderwijs in een vreemde taal succesvol te laten zijn.

Na enkele politieke verschuivingen in Australië verdween de overheidssteun voor (het stimuleren en faciliteren van) vreemde talenonderwijs na 1996 voor een belangrijk deel naar de achtergrond. Echter: in mei 2003 bleek in de overheidsbegroting hernieuwde interesse te zijn voor taalbeleid met onder andere initiatieven voor een nieuw 'Nationaal Centrum voor Taaltraining' om opleidingen te verzorgen voor leerkrachten en geld voor ondersteuning van 'onderdompelingervaringen' voor leerkrachten in de taal, het land en de cultuur waarin/ waarover ze onderwijs verzorgen (Ingram, 2003).



Terwijl in Canada en ook enkele Europese landen al jarenlang onderdompelingsprogramma's zijn te vinden op scholen, kennen die ontwikkelingen in Australië een langzamer verloop (Clyne, Jenkins e.a., 1995). In 1995 was er sprake van vier programma's: twee gericht op het Frans en de overige twee voor respectievelijk Duits en Indonesisch. Het gaat daarbij om een tweetalig curriculum in leerjaren 8, 9 en 10. In Victoria wordt een programma van late onderdompeling in Hebreeuws aangeboden en een programma voor Franstalig vroege gedeeltelijke onderdompeling. Bij laatstgenoemd systeem wordt 45% van het curriculum in het Frans onderwezen. Eenzelfde soort programma bestaat in Canberra.



### 3 Modellen voor vroeg vreemdetalenonderwijs

Gilzow & Rhodes (2000) en Codina & Smits (2001) onderscheiden de volgende vormen van vroeg vreemdetalenonderwijs:

- tweetalig onderdompelingsonderwijs, of totale onderdompeling (*total immersion*);
- gedeeltelijke onderdompeling (*partial immersion*);
- twee-zijdige taalmodel, of tweezijdige onderdompeling (*two-way immersion*);
- *content-based language learning en CLIL*;
- vreemde taal als vak in het curriculum (vreemde talenonderwijs, VTO).

Hieronder worden in de eerste vijf paragrafen de verschillende modellen toegelicht. In paragraaf 3.6 volgen enkele praktijkvoorbeelden van de modellen. In paragraaf 3.7 en 3.8 aandacht voor de startleeftijden van leerlingen en de vereiste kwalificatie van leerkrachten.

#### 3.1 Tweetalig onderdompelingsonderwijs (*total immersion*)

Het model van tweetalig onderdompelingsonderwijs (*Immersion bilingual education*) komt voort uit Canadese onderwijsexperimenten. Het doel is leerlingen volledig tweetalig te maken, zodanig dat ze in beide talen goed kunnen functioneren. Bij deze vorm van onderwijs worden leerlingen als het ware ondergedompeld in een tweede taal. In tweetalig onderdompelingsonderwijs zijn de eerste en de tweede taal dus voertaal én doeltaal. De leerlingen leren vakinhouden in de vreemde taal (Gilzow & Rhodes, 2000). 'Het model is gebaseerd op het gegeven, dat leerlingen hun eerste taal op een impliciete manier thuis leren. Deze manier van leren wil men ook in de school creëren bij het leren van een tweede taal door in de eerste jaren de nadruk op het curriculum te leggen en niet op de taal. De taal wordt als middel gebruikt.' (Codina & Smits, 2001: 11).

Bij onderdompelingsonderwijs wordt 50 tot 100% van de lestijd per week aan de vreemde taal besteed (Gilzow & Rhodes, 2000).

In het model van tweetalig onderdompelingsonderwijs kan de leeftijd waarop een leerling in contact komt met de tweede taal verschillen. Wanneer het gaat om totale onderdompeling zijn de volgende vormen te onderscheiden (Codina & Smits, 2001):

- **Vroege totale onderdompeling in beide talen** (*Early immersion bilingual education*).

Vanaf de voorschoolse periode of kleuterschool worden de leerlingen voor 100% 'ondergedompeld' in de tweede taal; na 2 of 3 jaar wordt dat 80% en tijdens het voortgezet onderwijs 50%.

- **Uitgestelde onderdompeling in beide talen** (*Delayed immersion bilingual education*).

Vanaf ongeveer het 9e of 10e levensjaar ontvangen de leerlingen onderwijs in de tweede taal. Het aantal uren in de tweede taal neemt in de loop der jaren af via 70% tot 40%.

- **Late onderdompeling in beide talen** (*Late immersion bilingual education*).  
In deze vorm begint de onderdompeling in de tweede taal pas in het voortgezet onderwijs. De tweede taal wordt eerst voor 70% van de lestijd ingezet; dit neemt later af naar 50%.

### 3.2 Gedeeltelijke onderdompeling (*partial immersion*)

Functionele taalvaardigheid in de vreemde taal is het doel van gedeeltelijke onderdompeling (Gilzow & Rhodes, 2000). Ook gaat het er om dat leerlingen vakinhouden in de vreemde taal leren begrijpen en bovendien dat zij andere culturen leren waarderen (doelen van alle vormen van onderdompelingsonderwijs). Bij vroege gedeeltelijke onderdompeling in beide talen (*early partial immersion bilingual education*) ontvangen de leerlingen vanaf de voorschoolse periode of kleuterklas 50% van de tijd onderwijs in de tweede taal (Codina & Smits, 2001).

Bij gedeeltelijk onderdompelingsonderwijs wordt ongeveer 50% van de lestijd per week aan de vreemde taal besteed (Gilzow & Rhodes, 2000).

### 3.3 Het twee-zijdige taalmodel (*two-way immersion*)

In een twee-zijdige taalschool (*two-way school*), oftewel bij twee-zijdige onderdompeling, is sprake van twee talen die een gelijkwaardige rol spelen in het onderwijs; beide talen worden (meestal) als vak gegeven én beide talen dienen ook als voertaal (met andere woorden: de lessen worden in beide talen gegeven). 'Het doel van een twee-zijdige taalschool is niet alleen het tweetalig maken van leerlingen. De school streeft uitdrukkelijk naar succes op alle vakgebieden' (Codina & Smits, 2001: 14).

Dit model is toepasbaar in situaties waar een school in ongeveer gelijke mate bevolkt wordt door twee groepen leerlingen met beide een andere taal. De moedertaal van leerlingen wordt gebruikt en ontwikkeld en bovendien leren zij een tweede taal, dus de andere taal die door een groot deel van de schoolpopulatie wordt gesproken. De talen worden strikt gescheiden van elkaar gebruikt. Kenmerken van het twee-zijdige taalmodel zijn (Codina & Smits, 2001):

- de twee talen hebben binnen de school dezelfde status. Beide talen worden gebruikt om de schoolvakken te leren;
- het schoolkarakter is tweetalig;
- beide talen kunnen als vak onderwezen worden, maar dat is niet altijd het geval. Wanneer leerlingen een tweede taal alleen via de instructietaal ontvangen, leren zij de taal dus op een impliciete manier;
- het onderwijs moet gedurende minimaal vier jaar twee-zijdig zijn, wil het positieve resultaten opleveren.

Bij twee-zijdige onderdompeling wordt ten minste 50% van de lestijd per week besteed aan onderwijs in de vreemde taal (Gilzow & Rhodes, 2000).





### **3.4 Content-based language learning en CLIL**

*Content-based* taalleren is een benadering van tweede taalonderwijs waarbij het onderwijs is georganiseerd rondom (vak)inhoud of informatie die de leerlingen zullen verwerven, in plaats van rond de taal instructie (Huang, 2003). Zowel culturele informatie die verbonden is aan de doeltaal, als kennis van de taal worden dus als betekenisvol en belangrijk gezien. Het is dus meer dan alleen het onderwijzen van een vreemde taal in een context of met verwijzing naar de betreffende cultuur. *'A successful integration of language and cultural content in a content-based classroom should explicitly integrate language goals and provide the opportunities for both cultural learning and language development'* (Huang 2003: 3). Bij vormen van *content-based* (of *content-enriched*) taalleren wordt 15 tot 50% van de lestijd per week in de vreemde taal gegeven (Gilzow & Rhodes, 2000).

Deze vorm is voor een belangrijk deel overeenkomstig met wat binnen het Europees taalbeleid voor vreemdetalenonderwijs wordt aangeduid als CLIL: *Content and Language Integrated Learning*. Hierin is zowel taalleren als kennisoverdracht (via de vreemde taal) belangrijk.

### **3.5 Vreemde taal als vak in het curriculum (VTO)**

Wanneer een vreemde taal als vak wordt aangeboden, wordt de taal als (leer)object beschouwd. Doel is dan kennis en gebruik van de taalstructuren, woordenschat, etcetera. Een voorbeeld van deze vorm van vreemdetalenonderwijs is het Engels zoals dat als vak wordt aangeboden op Nederlandse basisscholen (EIBO): zie ook de beschrijving in § 2.2.

Binnen het vreemdetalenonderwijs kan onderscheid worden gemaakt tussen 'gewoon vreemdetalenonderwijs' en 'versterkt vreemdetalenonderwijs', waarbij de hoeveelheid tijd die aan de taal wordt besteed groter is en vaak ook de startleeftijd vervroegd wordt; meer hierover in § 3.6.

Bij deze vorm van vreemdetalenonderwijs wordt volgens Gilzow & Rhodes (2000) hooguit zo'n 10 tot 20% van de lestijd per week aan de vreemde taal besteed.

### **3.6 Praktijkvoorbeelden**

In deze paragraaf enkele praktijkvoorbeelden van modellen zoals in de vorige paragrafen beschreven. Ten eerste een onderdompelingsprogramma uit België, ten tweede een Canadees voorbeeld van *content-based* taalleren en tot slot een voorbeeld van eigen bodem: vroeg vreemdetalenonderwijs in Rotterdam.

#### **Onderdompelingsonderwijs in een vreemde taal**

Johnson & Swain (1997) laten zien dat er verschillende achtergronden zijn voor onderdompelingsonderwijs. Zo onderscheiden zij onderdompeling in een vreemde taal, onderdompeling voor leerlingen van een meerderheidstaal in een minderheidstaal, onderdompeling om een taal levend te houden, onderdompeling ter ondersteuning van een (minderheids)taal (bijvoorbeeld van het Baskisch in Spanje; zie Arzamendi & Genesee

1997: 151) en onderdompeling in een 'machtige' taal (zoals het Engels als wereldwijde *lingua franca*). In het licht van deze studie is met name onderdompeling in een vreemde taal interessant. Een voorbeeld is het onderdompelingsprogramma Engels dat midden jaren negentig op een school in Luik (Liège) in België heeft gedraaid (Briquet, 1996).

In 1989 is het project gestart met een onderdompelingsprogramma in een kleuterklas van 21 kinderen. Van daaruit heeft het programma zich steeds verder uitgebreid en in het schooljaar 1994-1995 waren er zes deelnemende klassen, tot aan het vijfde leerjaar en gedurende dat schooljaar werd ook groep 6 er bij betrokken. De belangstelling was zo groot dat er een wachtlijst ontstond. De onderdompelingklassen stonden onder toezicht van een comité van diverse specialisten (waaronder de inspectie, afgevaardigden van het ministerie, het psycho-medisch-sociale centrum van Luik en het pedagogische schoolteam). Deze commissie adviseerde de ontwikkeling en implementatie van een test die gericht was op twee aspecten: evaluatie van het niveau in het Frans (dus de moedertaal) en zeker stellen dat leerlingen geen nadelen ondervinden die het leren kunnen belemmeren.

De leerkrachten die het onderdompelingsonderwijs verzorgden, waren voornamelijk gediplomeerde Engelse, Amerikaanse en Ierse kleuter- en basisschoolleerkrachten en daarbij waren er ook enkele *near native* Engelstalige Belgen (dus personen die het Engels bijna op moedertaalniveau beheersen). Over de pedagogische aanpak meldt de auteur het volgende: *'The pupil-centered, active, individualised functional and concrete pedagogy developed by English speaking teachers puts the immersion programme at the heart of updating basic teaching methods. This pedagogy, which was chosen by the teachers, is also more or less imposed by immersion itself. It guarantees the motivation and success of the pupils. Indeed the children come to school with pleasure. They are proud of what they are doing. None of them shows any psychological block due to immersion'* (Briquet, 1996:36). De leerlingen leerden lezen in het Engels, en pas in het midden van het betreffende schooljaar werden de leesvaardigheden ook voor het Frans toegepast. Tegelijkertijd in twee talen leren lezen werd als te verwarrend verondersteld voor de leerlingen.

Naar aanleiding van het project werd, met ondersteuning door de minister van onderwijs, gewerkt aan een betere aansluiting tussen primair en voortgezet onderwijs. De leerlingen die vanuit de onderdompelingsprogramma's kwamen, ontvingen op hun nieuwe school vier uur Engels (als tweede taal, dus als vak) en daarbij vier lessen waarbij het Engels als voertaal werd ingezet.

Het onderdompelingsprogramma was succesvol. De effectiviteit en levensvatbaarheid was bewezen na de eerste jaren. Geen enkele leerling heeft een leerjaar over hoeven doen en het programma voldeed aan verwachtingen van ouders. Ook de resultaten op bovengenoemde tests was veelbelovend. Meer hierover in hoofdstuk 4 (effectonderzoek).

### **Content-based onderwijs in de vreemde taal**

Huang (2003) beschrijft een exploratieve studie met een *content-based* programma voor Mandarijnen-Chinees voor basisschoolleerlingen uit de derde en vierde klas in Canada (8 tot 10 jaar). Doel was na te gaan of de tweeledige doelstelling van taal- en cultuuronderwijs (taaldoelen en inhoudsdoelen) gehaald kan worden met jonge leerlingen.



Hij maakte hiervoor gebruik van het concept van een *Knowledge Framework*<sup>9</sup>. Binnen een *Knowledge Framework* wordt taal gezien als interactie in de context van sociale activiteiten; taal is dus het medium om te leren. Sociale activiteiten rondom een inhoudelijk onderwerp vormen zo een combinatie van kennis (theorie) en actie (praktijk). De activiteiten (en dus ook het benodigde taalgebruik) omvatten kennisstructuren zoals 'beschrijving' of 'opeenvolging' (zie voor een uitvoeriger beschrijving Huang 2003: 72-73). Aan het experiment deden twaalf meisjes en elf jongens mee, allen Engelstalig.

Het inhoudelijke onderwerp van het programma was 'familie'. Een voorbeeld van een (classificatie)opdracht was het maken van een eigen stamboom. Nadat in de eerste les de verschillende familieleden zijn gedefinieerd, laat de leerkracht in de tweede les een eigen stamboom zien. Daarna maakten de leerlingen hun eigen stamboom, waarbij ze eerst moesten vaststellen wie tot hun eigen familieleden behoren en ook hoe die onderling geclassificeerd moeten worden. In deze lessen worden, met gebruik van de stamboom, de Chinese namen voor de familieleden onderwezen. Naast deze talige kennis, werd ook culturele kennis overgedragen met betrekking tot het rangschikken van familieleden (Chinese gebruiken wat betreft status). Overige activiteiten die de leerlingen hebben ondernomen, waren een rollenspel, met ook veel aandacht voor culturele aspecten, en een discussie.

In tegenstelling tot de werkwijze bij onderdompelingsprogramma's, maakten leerkracht en leerlingen tijdens het project wel gebruik van het Engels (dus hun moedertaal), zodra de taken talig gezien te complex werden.

### **Vroeg vreemdetalenonderwijs in Rotterdam**

In het Nederlandse basisonderwijs wordt gestart met Engels als verplicht vak vanaf groep 7. Maar scholen kunnen ook eerder met Engels beginnen, oftewel het instapmoment naar voren verschuiven: Vroeg Engels en Versterkt Engels. Scholen die kiezen voor Vroeg Engels, bieden de kleuters in groep 1 en 2 activiteiten in het Engels aan. Scholen die Versterkt Engels bieden, beginnen in tegenstelling tot 'gewone' basisscholen niet in groep 7 of 8 maar al in groep 6 met Engels.

Sinds schooljaar 2003-2004 draait in Rotterdam het EarlyBird-project<sup>10</sup>: meerdere openbare basisscholen in Rotterdam bieden hun leerlingen vroeg of versterkt Engels aan. De scholen maken deel uit van het EarlyBird-netwerk, een initiatief van het Bestuur Openbaar Onderwijs Rotterdam (BOOR). Er is gekozen voor Vroeg Engels<sup>11</sup> en Versterkt Engels als speerpunt van kansrijk onderwijs. De missie van het EarlyBird-project luidt: 'Versterking van de kwaliteit van het openbaar onderwijs in Rotterdam door het aanbieden van 'Natuurlijk Engels op de basisschool' met als doel, alle leerlingen tot twaalf jaar nu en later optimaal toegang te geven tot de internationale samenleving'.

Scholen die in het EarlyBird-project in Rotterdam kiezen voor Vroeg Engels, bieden de kleuters in groep 1 en 2 zo'n vier tot vijf uur per week activiteiten in het Engels aan. Veelal liedjes en spelletjes in het Engels waarbij de kinderen letterlijk spelenderwijs de taal

---

<sup>9</sup> Mohan, B. (2001). The second language as a medium of learning. In: Mohan, B., Leung, C., Davidson, C. (eds.), *English as a Second Language in the Mainstream: Teaching, Learning and Identity*. Harlow, England: Pearson Education, p.107-126

<sup>10</sup> Beschrijving EarlyBird-project afkomstig van: <http://www.earlybirdie.nl/>

<sup>11</sup> De term die in Rotterdam wordt gehanteerd, is Vervroegd Engels.

oppikken. Vaak vormen thema's zoals kleuren en vormen, feesten en de seizoenen het uitgangspunt voor de taalactiviteiten. Ook de gymles leent zich goed voor het gebruik van de Engelse taal. De leerkracht is een *native speaker* (dus een leerkracht voor wie het Engels de moedertaal is) die uitsluitend Engelstalige activiteiten verzorgt. Er is op die momenten dus sprake van onderdompeling in de Engelse taal. De leerkracht die alle andere lessen geeft, praat juist altijd Nederlands tegen de kinderen. In groep 3 en 4, wanneer de kinderen Nederlands leren lezen en schrijven, wordt de intensiteit van het Engelstalige programma tijdelijk wat minder, waarna in groep 5 of 6 deze weer toeneemt en ook Engels als vak aangeboden wordt.

EarlyBird-scholen in Rotterdam die *Versterkt Engels* bieden, beginnen in tegenstelling tot 'gewone' basisscholen niet in groep 7 of 8 maar al in groep 6 met Engels. Zij bieden gedurende drie leerjaren tenminste anderhalf uur per week het vak Engels en daarnaast een aantal activiteiten in het Engels aan. Er is geen sprake van een verzwaring van het totale lesprogramma: de vaklessen Engels komen uit de 'vrije ruimte', uren die elke basisschool naar keuze invult.

Overigens zijn de EarlyBird-scholen in Rotterdam niet de enige scholen met Vroeg Engels en Versterkt Engels in het curriculum. De Prinseschool, een basisschool in Enschede met leerlingen van meer dan tien verschillende nationaliteiten biedt al vanaf 1994 (ver)vroeg(d) en versterkt Engels aan, voor alle kinderen. De Prinseschool loopt hiermee in landelijk opzicht voorop: geen enkele basisschool is al zo lang bezig met Engels op jonge leeftijd. Het Engelstalig onderwijs is verweven in het onderwijs aan de Nederlandstalige leerlingen; zij ontvangen reeds vanaf groep 1 tot en met groep 8 Nederlands- én Engelstalig onderwijs. In alle groepen staan wekelijks twee uren Engelstalige lessen en activiteiten op het rooster. Thematisch onderwijs, oftewel *topic-based language learning*, neemt hierbij een centrale plaats in: bij de kleuters zijn de activiteiten op speelse wijze verwerkt in thema's als '*Pets*', '*My house*', '*School*' en '*Food*'. In de hogere groepen worden methoden gebruikt, die eveneens uitgaan van taalonderwijs middels thema's. Ook zijn er contacten met buitenlandse scholen, in Engeland, Denemarken en IJsland. Via e-mail en het elkaar toesturen van schoolkranten houden de kinderen elkaar op de hoogte (Bodde, 2004).

Bij het Europees Platform voor het Nederlandse Onderwijs is zojuist een inventarisatie van vroeg vreemdetalenonderwijs in Nederland verschenen. Deze rapportage biedt een actueel overzicht van de stand van zaken op verschillende scholen in het land<sup>12</sup>.

### **3.7 Startmomenten: leeftijdsgrenzen van leerlingen**

Wat betreft de aanvangsleeftijd voor vroeg vreemdetalenonderwijs behoort Nederland tot de achterblijvers (Westhoff, 2005). En dat terwijl vroeg beginnen volgens Westhoff veel voordelen heeft. 'Ten eerste zou het misschien de kloof tussen primair en voortgezet onderwijs minder problematisch maken. Het taalonderwijs in het voortgezet onderwijs is in

---

<sup>12</sup> Maljers, A. & E. Deelder (2005), *Vroeg vreemdetalenonderwijs in Nederland – stand van zaken per februari 2005*. Dependance Europees Platform



ons land erg op grammaticale leerstof georiënteerd. Uit onderzoek blijkt dat je daar vooral wat aan hebt als je de taal via functioneel gebruik al zodanig beheerst dat je de dringendste inhoudelijke problemen kunt oplossen. Wij beginnen met onze expliciete, exclusieve aandacht voor grammatica dus eigenlijk te vroeg. Al kinderen bij aankomst in het voortgezet onderwijs al een jaar of zes serieus aan een vreemde taal hebben gewerkt, zet het grammaticaonderwijs zoals we dat nu geven meer zoden aan de dijk. [...] Bij een vroeg begin met Engels kun je er misschien ook eerder mee ophouden in het voortgezet onderwijs. Dan komt daar meer ruimte voor een tweede en eventueel een derde vreemde taal.' (Westhoff, 2005: 32-33).

Vroeg beginnen vraagt volgens Westhoff wel een ingrijpende verandering in het PABO-curriculum. Want juist bij jonge kinderen moet de taal door het gebruik worden geleerd en daarvoor moet een leerkracht een rijk, gevarieerd en toch eenvoudig Engels kunnen spreken en bijvoorbeeld in staat zijn om dingen die een leerling niet meteen begrijpt, ook nog op andere manieren te zeggen. PABO's zouden dus fors moeten investeren in de beheersing van het Engels van hun studenten, maar ook in de vreemdetalendidactiek: 'goed inhoudsgericht vreemdetalenonderwijs vereist ook een goed inzicht in de taalverwerving en hoe je daar een handje bij kunt helpen' (Westhoff, 2005: 33).

Westhoff (2005) pleit dus voor vroeg beginnen met een vreemde taal in het onderwijs. Het introduceren van een tweede taal aan basisschoolleerlingen, kent ook volgens Clyne, Jenkins, e.a. (1995) onder andere de volgende voordelen:

- kinderen die op vroege leeftijd ervaring hebben opgedaan met de verwerving van een vreemde taal, ontwikkelen eerder metalinguïstisch bewustzijn (de mogelijkheid om na te denken over en te reflecteren op de eigenschappen en functies van taal);
- leerlingen die vroeg beginnen met het leren van een tweede taal hebben een betere uitspraak, omdat jonge kinderen goed zijn in het nabootsen van klanken;
- jonge leerlingen vertonen ook meer psychologische flexibiliteit (in tegenstelling tot pubers/ adolescenten) waardoor ze bereid zijn in de huid te kruipen van iemand die een andere taal spreekt;
- kinderen die op natuurlijke wijze aan een vreemde taal worden blootgesteld op jonge leeftijd, hebben uiteindelijk meer tijd om die taal te verwerven.

Het lijkt dus gunstig om vroeg te beginnen, maar is er ook iets te zeggen over wat dan de meest gunstige leeftijd is om aan te vangen met het vreemdetalenonderwijs?

Holmstrand (1982) stelt dat de theorie van een 'optimale leeftijd om een vreemde taal te leren' verworpen moet worden, omdat er onvoldoende bewijzen zijn om dit idee in stand te houden. Salemans (2003) interviewde taaldeskundigen Paula Fikkert en Annemarie Schaerlakens over de vraag of vroeg meertalig onderwijs wel aansluit bij de taalontwikkeling van kinderen. Over de leeftijdsgrens zeggen de geïnterviewden dat de flexibiliteit van de hersenen van jonge kinderen groter is dan die van kinderen in de puberleeftijd. Exacte leeftijdsgrenzen aangeven is lastig, omdat individuele verschillen een rol spelen, maar hoe dan ook leren kinderen tot en met hun tiende/ elfde jaar talen spontaan en dat gaat onbewust en moeiteloos. Het heeft geen zin om deze leerlingen expliciet regels te onderwijzen met betrekking tot de structuur van de vreemde taal. De taaldeskundigen adviseren voor jonge kinderen een 'taalbad', oftewel onderdompeling in de

vreemde taal. Vroeg beginnen is het beste. Daarbij merken ze op dat het wel noodzakelijk is om op langere termijn te plannen bij vreemdetalenonderwijs, omdat taalverlies snel optreedt bij jonge kinderen. Als kleuters beginnen met een vreemde taal, moeten zij daar zeker tot hun elfde of twaalfde jaar mee doorgaan.

Volgens Clyne (1986) is de vraag welke leeftijd het meest geschikt is, alleen te beantwoorden in relatie tot het model van vreemde talenonderwijs. Er is een drempel maar die speelt vooral een rol bij modellen waarbij de taal als vak wordt onderwezen en niet als medium wordt gebruikt. Voor alle leeftijden gelden voordelen voor wat betreft het leren van een vreemde taal, maar van belang is dat verschillende leeftijden om verschillende onderwijsmethoden vragen. Oudere kinderen zijn bijvoorbeeld in staat om wekelijks met grammaticale structuren aan de slag te gaan, omdat zij kunnen abstraheren. Dat geldt niet voor jongere leerlingen, voor wie een meer concrete, functionele aanpak noodzakelijk is; zij hebben het nodig om de taal op het moment zelf te relateren aan sensomotorische ervaringen. Dat betekent dat onderdompelingsprogramma's bij uitstek geschikt zijn voor jongere kinderen. En zo is een meer traditioneel programma, waarin taal als object wordt beschouwd en dus niet als medium wordt ingezet, wel geschikt voor leerlingen in *grade 3* [8/9 jaar], aangezien deze kinderen het stadium van formele (denk)operaties bereiken, maar voor *grade 1*-leerlingen [6/7 jaar] is het ongeschikt.

De orthopedagoge Goorhuis-Brouwer heeft laten zien dat de ontwikkeling in fase van kinderen een neurologische basis heeft die leidt tot een model waarin de kinderen in groep 1 en 2 spelenderwijs de vreemde taal leren, en in die periode dus ook veel input moeten krijgen. In groepen 3-6 ontwikkelen de kinderen hun schriftelijkheid en rekenvaardigheid waar ze al hun tijd voor nodig hebben. In de groepen 7 en 8 staan kinderen dan weer meer open voor regels waardoor in die leeftijdsgroep meer formeel taalonderwijs, deels gericht op regels leren plaats kan vinden (Goorhuis-Brouwer & Schaerlaekens, 2000).

Samenvattend lijken er verschillende leeftijden te zijn waarop met het VVTO wordt begonnen en is de opzet en uitvoering van het onderwijs afhankelijk van die beginleeftijd. De argumenten voor een begin in groep 1 zijn sterk te noemen en er zijn zowel leerpsychologische als neurologische argumenten aan te voeren voor een begin op deze leeftijd. Leren in deze leeftijdsfase heeft een hoog spelkarakter en is vrijwel geheel impliciet, dat wil zeggen niet gericht op het leren van regels over de taal. Een start in de groepen 3-6 lijkt minder voor de hand te liggen omdat kinderen dan bezig zijn met de het complexe taak om te leren lezen en rekenen. In die fase is het bijhouden van de taal met een gering aan uren per week meer voor de hand liggend. De laatste periode waarin nog gesproken kan worden van VVTO is bij een begin in groep 7. Leertheoretisch zijn hier argumenten voor te geven, maar zoals later duidelijk zal worden gemaakt is de grotere effectiviteit van VTO op deze leeftijd niet aangetoond.

### **3.8 Kwalificatie van leerkrachten**

Volgens de Canadese auteurs Gilzow & Rhodes (2000) zijn er twee absolute vereisten aan een leerkracht die een vreemde taal onderwijst: de leerkracht moet een lesbevoegdheid hebben voor de betreffende groepen én hij moet een *native speaker* of *near-native speaker*



zijn. Het is volgens de auteurs verder belangrijk dat de leerkrachten over goede spreek- en luistervaardigheid in de doeltaal beschikken en dat zij bovendien op de hoogte zijn van voor leerlingen interessante aspecten van de landen en culturen waarbinnen de taal wordt gesproken. Bovendien moeten de leerkrachten kennis hebben van kenmerken van eerste en tweede taalverwerving, van relevante methodologische (didactische) inzichten en van het curriculum van het basisonderwijs in de verschillende leerjaren.

In de Europese setting is de absolute noodzaak van het *native* zijn van de docent omstreden: met name het argument dat een docent die zelf ook de taal heeft moeten leren en daardoor met meer empathie het proces van verwerving kan volgen weegt zwaar. Onbekendheid met de onderwijscultuur en de grotendeels ongeschreven wetten van de schoolcultuur maken optimaal functioneren van native speakers met name in het onderwijs veelal problematisch (Wolff, 2005).

Aan welke eisen moeten leerkrachten die een vreemde taal willen onderwijzen aan jonge leerlingen voldoen? Welke kenmerken heeft effectief (moderne) vreemdetalenonderwijs aan leerlingen van 7 tot 11 jaar?

### **Kenmerken van effectief onderwijs**

Op basis van hun literatuurstudie, waarin zij overigens moesten vaststellen dat het terrein van de leerkrachtcompetenties relatief onontgonnen is, komen Driscoll, Martin, e.a. (2004) tot de volgende bevindingen met betrekking tot kennis en vaardigheden van de leerkracht en de vereiste middelen/ context om tot goed vreemdetalenonderwijs in het primair onderwijs te komen.

- 1 Kennis van de leerkracht is van groot belang en zou kennis moeten omvatten over:
  - het onderwerp
  - kennis over de vreemde taal;
  - de vaardigheid om de taal (ook spontaan) te gebruiken in helder gedefinieerde communicatieve contexten;
  - de bijbehorende cultuur (de doelcultuur);
  - onderwerpspecifieke onderwijsmethoden (didactiek);
  - onderwijsmethoden (didactiek) voor de betreffende leeftijdscategorie;
  - bronnen;
  - het curriculum van het primair onderwijs;
  - kinderen als individuen;
  - de leerbehoeften van kinderen.
- 2 Opleidingen voor leerkrachten moeten bovenstaande elementen integreren in hun programma's, om effectief vreemdetalenonderwijs in scholen te ondersteunen en te stimuleren en daarbij samenhang binnen scholen te bevorderen.
- 3 Gespecialiseerde taalleerkrachten hebben weliswaar als voordeel dat ze de doeltaal vloeiend beheersen, maar als zij afkomstig zijn vanuit (opleidingen voor) het voortgezet onderwijs, bestaat het gevaar dat zij ongeschikte onderwijsmethoden gebruiken. Hier dient dus op ingespeeld te worden.
- 4 Leerkrachten die zijn opgeleid voor het basisonderwijs hebben als belangrijke voordelen dat ze onderdeel zijn van de schoolcultuur, kennis en ervaring hebben in alle leergebieden op school en weten wat kinderen wel en niet (aan)kunnen. Bovendien

- kunnen zij op verschillende momenten gedurende een schooldag de vreemde taal gebruiken, waardoor er sprake is van een maximale leertijd.
- 5 Zinnig gebruik van activiteiten zoals spelletjes en liedjes zorgt voor plezier en versterkt daarmee het leren van de kinderen. Een ludieke benadering stimuleert en motiveert en biedt een uitdagende leeromgeving. De repetitieve ritmes van spelletjes en liedjes bieden mogelijkheden voor extensieve oefening en consolidatie, maar bovendien biedt het de gewenste hoeveelheid 'blootstelling' aan de taal.
  - 6 Audiovisuele en andere bronnen zijn behulpzaam bij het onderwijzen en leren. Er moet echter wel voor gezorgd worden dat deze bronnen als ondersteuning binnen het onderwijsleerproces worden ingezet en dus niet vervangend zijn voor kennis (over de taal en de cultuur) van de leerkracht.
  - 7 Kernpunten in effectief onderwijzen van een (moderne) vreemde taal zijn: de diepte van de kennis van de leerkracht over de doeltaal en -cultuur, de flexibiliteit van een leerkracht binnen de parameters van het onderwijsprogramma, zijn potentie om vragen van leerlingen te beantwoorden en de mate waarin de leerkracht in staat is fouten van leerlingen te herkennen en te corrigeren.
  - 8 Er moeten overgangsregelingen zijn om vooruitgang en continuïteit in het leren gedurende verschillende jaargroepen te garanderen.
  - 9 De 'gemeenschap' van gespecialiseerde docenten moderne vreemde talen zou de deuren moeten openen voor de leerkrachten vreemdetalenonderwijs uit het primair onderwijs.
  - 10 Schooldirecties van basisscholen moeten het onderwijzen van een vreemde taal actief ondersteunen, om het onderdeel te laten zijn van het hele onderwijs op school.
- De kennis en vaardigheden die een leerkracht nodig heeft om effectief onderwijs in een vreemde taal te verzorgen aan jonge leerlingen, kan nader uitgewerkt worden aan de hand van een tweetal profielen. Een typering van didactische leerkrachtvaardigheden (Jiménez Raya, 2001) en een taalprofiel (Bondi, 2001).

### **Profiel van de leerkracht vroeg vreemdetalenonderwijs**

Op basis van literatuur over het leren en onderwijzen van taal, ondervragingen van leerkrachten uit Oostenrijk, Italië en Spanje en inzichten en commentaren van experts uit verschillende Europese landen, ontwikkelde Jiménez Raya (2001) een profiel met vaardigheden voor de leerkracht vreemdetalenonderwijs in het primair onderwijs. Over welke kennis en vaardigheden moet een leerkracht beschikken? Belangrijk aspect van het opstellen van het profiel, was stilstaan bij de verschillende concepten over wat goed onderwijzen is en over welke essentiële kennis en vaardigheden een leerkracht daarvoor moet beschikken. Als uitgangspunt voor de typering, hanteert Jiménez Raya de volgende overwegingen:

- *'Competence in teaching does not develop exclusively by the acquisition of pre-specified behaviours, but certain personality characteristics such as a flexible attitude are also necessary.'*
- *Competence in teaching must combine the development of subject matter knowledge and pedagogical content knowledge, as well as knowledge of educational contexts.*
- *Competence in teaching must be geared to the development of learners' ability to learn.'* (Jiménez Raya, 2001:33).





Het profiel van een goede leerkracht vreemdetalenonderwijs op de basisschool, is te omschrijven als een professional die beschikt over de minimale competenties/leerkrachtvaardigheden en die ook geleerd heeft wanneer en hoe hij deze vaardigheden moet inzetten, als een reflectieve uitvoerder (*reflective praticioner*). De leerkracht reflecteert op zijn onderwijs, de zich ontwikkelende kennis en zijn theorieën (concepten) over onderwijzen.

Het profiel bestaat uit vier onderdelen:

- a achtergrondkennis;
- b kennis over en vaardigheid in de planningsfase van het onderwijs;
- c kennis over en vaardigheid in de implementatiefase van het onderwijs (onderwijsleerproces met de leerlingen);
- d kennis over en vaardigheid in de evaluatiefase van het onderwijs.

Elk onderdeel is uitgewerkt in verschillende doelen. In **bijlage 3** is het profiel voor een leerkracht vroeg vreemdetalenonderwijs te vinden.

Driscoll, Martin, e.a. (2004) geven praktische suggesties voor leerkrachten om effectief onderwijs tot stand te brengen. De adviezen die hier als aanvulling op bovengenoemd profiel kunnen dienen, luiden als volgt: maak gebruik van *total physical response* (TPR) en vormen van interactief leren, ontwikkel cultureel en intercultureel begrip van leerlingen en leg daarbij expliciete verbanden naar hun eigen cultuur, ontwikkel metalinguïstisch bewustzijn bijvoorbeeld door een link te leggen met de eigen taal, maak lesmateriaal curriculumoverstijgend om mogelijkheden voor taalleren te vergroten.

Ook Bondi (2001) stelde een profiel op voor de leerkracht vreemde talen in het primair onderwijs, maar waar Jiménez Raya een profiel biedt voor leerkrachtvaardigheden/onderwijscompetenties, concentreert Bondi zich op de taalvaardigheid van leerkrachten. Volgens Bondi is het noodzakelijk dat het taalbewustzijn en de communicatieve competentie die een leerkracht nodig heeft, gerelateerd wordt aan het soort onderwijs- en leerprocessen die plaatsvinden in een basisschoolklas. Algemene richtlijnen voor taalvaardigheid voldoen in dat opzicht niet.

Het taalgebruik in de klas is een essentieel aspect van de leerkrachtvaardigheden, gezien de rol die het taalgebruik speelt binnen authentieke communicatieve situaties en betekenisonderhandeling. Ook taalbewustzijn bij de leerkracht speelt hierbij een rol. Om tot een goed taalprofiel voor leerkrachten te komen, moet de taal die nodig is in de klassensituatie als uitgangspunt genomen worden; de taal die geleerd moet worden, moet duidelijk verankerd zijn in de te gebruiken materialen (bijvoorbeeld geschikte verhalen of liedjes) en de taal die nodig is voor het organiseren van de klassensituatie. Ook aandacht voor een positief zelfbeeld en professionele (zelf)ontwikkeling van de leerkracht, waarvan professionele interactie onderdeel uitmaakt, zijn van belang.

Het taalprofiel moet laten zien wat de kern is van kennis en begrip van de taal en daarnaast de taalvaardigheden die nodig zijn om effectief onderwijzen te ondersteunen en ontwikkelingsgebieden of -fasen te herkennen. De algemene profielkenmerken luiden als volgt:

*Van de leerkracht wordt verwacht dat hij op zelfverzekerde manier de vreemde taal beheerst (productief en receptief) met betrekking tot:*

- a de onderwijsleersituatie in de klas, zowel wat betreft de taal die onderwezen moet worden (*content language*), als de taal die nodig is om activiteiten en interactie in de klas te organiseren (*management language*);
- b professionele ontwikkeling, met betrekking tot verbetering van taal en leerkrachtvaardigheden.

*Verder wordt van leerkrachten verwacht dat zij het volgende ontwikkelen:*

- c het vermogen om taal(gebruik) in de klas te analyseren;
- d het vermogen om actief te werken aan de eigen professionele ontwikkeling en taalontwikkeling.

Punt c impliceert begrip van verschillende aspecten van de vreemde taal die relevant zijn voor de onderwijsleersituatie en de taalontwikkeling van kinderen, wat als basis kan dienen voor een reflectieve manier van onderwijzen.

Driscoll, Martin, e.a. (2004) geven eveneens aanwijzingen voor leerkrachtgedrag die betrekking hebben op de talige situatie in de klas. Zo adviseren zij leerkrachten de vreemde taal zo nu en dan te gebruiken als onderdeel van werkzaamheden in de klas. Bovendien zouden leerkrachten hun leerlingen moeten stimuleren zo veel mogelijk te experimenteren met de doeltaal. Ook moeten de leerkrachten uitgebreide mogelijkheden bieden voor de leerlingen om te luisteren en daarbij de eventuele behoefte aan een 'stille periode' (waarin leerlingen de nieuwe informatie verwerken) respecteren. Tot slot geven de auteurs aan dat het belangrijk is dat onderwijzers de taalfouten van leerlingen begrijpen en dat ze deze fouten gebruiken om de leerlingen te stimuleren verder te leren.

### **Op weg naar goed gekwalificeerde leerkrachten**

Driscoll, Martin, e.a. (2004) formuleerden op basis van de uitkomsten van hun literatuurstudie naar effectief vreemdetalenonderwijs aan 7 tot 11-jarigen enkele aanbevelingen voor beleidsmakers. Zo moeten er volgens de auteurs gevarieerde opleidingsprogramma's komen en goede professionele ontwikkelingsmogelijkheden voor leerkrachten basisonderwijs, om hen in staat te stellen hun kennis te ontwikkelen en te handhaven, met name wat betreft eigen taalvaardigheid culturele kennis en taaldidactiek voor basisschoolleerlingen. Op het gebied van materiaalontwikkeling zou geïnvesteerd moeten worden in een scala aan audiovisuele middelen om leerkrachten en leerlingen te ondersteunen. Verder moeten schooldirecties er van overtuigd worden dat zij het vroeg vreemdetalenonderwijs actief moeten ondersteunen. Ook moeten er onderlinge betrekkingen tot stand worden gebracht tussen primair en secundair (voortgezet) onderwijs, om vooruitgang en een doorgaande ontwikkeling van leerlingen veilig te stellen. Verder is talige en pedagogische training voor basisschoolleerkrachten vereist, zodat ze leren om een gradueel taalleerprogramma voor hun leerlingen op te stellen. Tot slot: wijdverbreide trainingsprogramma's en een voortdurende nascholing is essentieel voor het voortbestaan van programma's voor effectief onderwijs in een (moderne) vreemde taal in het primair onderwijs.



Voor de inhoudelijke invulling van opleidingsprogramma's voor leerkrachten vroeg vreemdetalenonderwijs kunnen de profielen van Jiménez Raya (2001) en Bondi (2001) en de suggesties van Driscoll, Martin, e.a. (2004) als uitgangspunt dienen.



## 4 Effectonderzoek

Sinds de jaren zestig is er een stroom onderzoek op gang gekomen gericht op positieve en negatieve effecten van tweetaligheid op de talige en cognitieve ontwikkeling van kinderen. Voor die tijd ging men ervan uit dat tweetaligheid een negatief effect had, maar het baanbrekende onderzoek van Peal & Lambert uit 1962 liet zien dat als het sociaal milieu constant werd gehouden, tweetaligheid een positief effect had op het cognitieve functioneren. In hun onderzoek zijn 110 kinderen van 10 jaar van zes middenklasse Franstalige scholen in Montréal getest. De helft van de kinderen was gebalanceerd tweetalig, de ander helft puur eentalig. De twee groepen verschilden niet qua sociaal-economische klasse. Peal & Lambert gingen ervan uit dat intelligentie een meerzijdig kenmerk is, dus niet één onderliggend kenmerk, en testten daarom de kinderen met 18 verschillende testen die ieder een ander facet van intelligentie meetten. De tweetalige kinderen bleken op 15 van de 18 maten hoger te scoren, waaronder verbale en non-verbale IQ. Het onderzoek van Peal & Lambert heeft nogal wat stof doen opwaaien, niet alleen omdat de resultaten een andere tendens vertonen dan die van eerder onderzoek, maar ook omdat ze in de discussie van hun resultaten een aantal uitdagende suggesties deden. Tweetalige kinderen zouden niet alleen hoger scoren op IQ-tests, maar ook in andere opzichten cognitief beter functioneren. Zo zouden ze een grotere mentale flexibiliteit hebben en beter abstract kunnen denken. Hun suggesties hebben tot een aantal onderzoekingen geleid waarop later wordt teruggekomen.

Er was ook kritiek op het onderzoek. Door de kleine aantallen en de manier van selecteren zou het onderzoek niet te generaliseren zijn naar een grotere populatie. Voorts zouden gebalanceerd tweetaligen (wat zoals we boven gezien hebben niet hetzelfde is als volledig tweetaligen) een wel heel bijzondere groep vormen: ouders die ernaar streven dat hun kinderen tweetalig opgroeien zijn geen 'gemiddelde' ouders, waardoor de generaliseerbaarheid nog kleiner wordt. Deze twee bezwaren zijn niet erg sterk. Het doel van het onderzoek van Peal & Lambert was vooral te laten zien dat tweetaligheid een positief effect kán hebben, niet, dat het altijd en voor iedere groep een positief effect heeft. Problematischer is de vraag wat nu precies wat veroorzaakt: leidt tweetaligheid tot een hoger IQ of worden mensen met een hoger IQ eerder of gemakkelijker tweetalig, of is er zelfs een wederzijdse versterking van het een door het ander. Hoewel het aantrekkelijk lijkt om de relatie te interpreteren als gaande van tweetaligheid naar IQ, is er (ook nu nog) geen onderzoek gedaan dat qua methode zo in elkaar steekt dat dit kip-en-ei-probleem kan worden opgelost.

Het onderzoek van Peal & Lambert heeft min of meer de standaard gezet voor het onderzoek naar de relatie tussen tweetaligheid en IQ tot nu toe. De kenmerken ervan zijn: betrekkelijke kleine onderzoeksgroepen, zorgvuldige controle van zoveel mogelijk variabelen, een pluralistische interpretatie van het begrip IQ, en aandacht voor zowel het sociaal milieu als voor kenmerken van de thuissituatie van de kinderen. Deze benadering impliceert ook, dat er niet meer wordt gezocht naar antwoorden op zeer algemene vragen als 'heeft tweetaligheid een positief of een negatief effect op IQ', maar dat voor specifieke groepen met hun eigen kenmerken wordt gezocht naar positieve en negatieve effecten.

In de discussies over de effecten van tweetaligheid wordt ook in Nederland vaak de andere taal als oorzaak van andere problemen genoemd (stotteren, slechte leesresultaten, mindere schoolprestaties migrantenkinderen). Onderzoek waarin alle andere mogelijke oorzaken (opleidingsniveau en taalvaardigheid ouders, kwaliteit onderwijs, schoolkenmerken ('wit/zwart'), klassensamenstelling, schoolondersteunend thuismilieu) voldoende onder controle zijn gehouden en waarin wordt bewezen dat de andere taal de oorzaak is van achterstanden is er eenvoudigweg niet (Bialystok, 1999).

Evaluatie van de Canadese onderdompelingsprogramma's heeft overtuigend aangetoond dat:

- leerlingen uit onderdompelingsprogramma's beter presteren in alle vaardigheden in de vreemde taal dan vergelijkbare leerlingen die de vreemde taal hebben geleerd via traditioneel tweede taalonderwijs;
- de leerlingen in programma's van totale onderdompeling beter presteren dan leerlingen in een situatie van gedeeltelijke onderdompeling;
- leerlingen die te maken hebben gehad met vroege onderdompeling in de vreemde taal betere resultaten boeken dan de leerlingen in late onderdompelingsprogramma's;
- er geen ongunstige lange termijn effecten zijn gevonden voor ofwel het Engels, dus de moedertaal, ofwel vaardigheden in de andere vakken (Clyne, Jenkins e.a., 1995).

Op de vaardigheid in de vreemde taal, de vaardigheid in de eigen taal en de vaardigheid in andere vakken wordt nader ingegaan in de komende paragrafen.

#### **4.1 Vaardigheid in vreemde taal**

Bij evaluatie onderzoek wordt veelal een onderscheid gemaakt tussen kwantitatief en kwalitatief onderzoek. Het eerste is vooral gericht op effectiviteit van het onderwijs, het tweede meer op kwalitatieve aspecten. Daarbij moet worden aangetekend dat het laten zien dat benadering A effectiever is dan benadering B methodologisch buitengewoon lastig is. Een fictief onderzoek naar het effect van de beginleeftijd van VVTO kan als voorbeeld dienen: wat we zouden willen bestuderen is het pure effect van vroeg of laat beginnen, maar het unieke effect van leeftijd is niet vast te stellen: een ouder kind heeft meer kennis van de wereld, de eigen taal, het eigen leervermogen dan een jonger kind. Ook is de onderwijsbenadering van jongere en oudere kinderen anders: oudere kinderen kunnen baat hebben bij het leren van regels en jongere niet. Bovendien is niet zo duidelijk wanneer een eventueel verschil het beste kan worden vastgesteld: na een jaar, drie jaar of meer? Het jongere kind zal aan het einde van de basisschool meer Engels hebben gehad en daardoor beter zijn, maar dat betekent niet dat het op jongere leeftijd meer geleerd heeft: het heeft eenvoudigweg meer Engels gehad. Tenslotte is er geen maatstaf waar de ontwikkeling van de taalvaardigheid aan kan worden afgemeten. Voor de eerste taal zijn er wel min of meer stabiele taalontwikkelingsprofielen ontwikkeld waardoor een kind als 'voorlijk' of 'achterlijk' kan worden aangemerkt, maar die schalen ontbreken voor een vreemde taal. Schalen voor kinderen voor wie die vreemde taal de moedertaal is zijn niet bruikbaar, omdat de talige omgeving voor eerste en tweede taalverwerving aanmerkelijk verschillen.



Er zijn in de tweede helft van de 20<sup>e</sup> eeuw naar schatting meer dan duizend projecten uitgevoerd gericht op de evaluatie van onderdompelingsonderwijs (immersie). Deze enorme hoeveelheid onderzoek samenvattend concludeert Genesee: *'Research has consistently indicated that there are no negative effects for the native language development and academic achievement of immersion students'* (Genesee, 1991: 188). Hoewel er relevante verschillen zijn tussen de Canadese en de Nederlandse situatie, zoals de positie van het Frans in Canada en het Engels in Nederland, laat het door Genesee besproken onderzoek duidelijk zien dat de empirische onderbouwing van de basisprincipes van onderdompeling stevig is. Uit zijn analyses komen nog andere conclusies naar voren: zo blijkt er geen simpel verband te bestaan tussen de hoeveelheid tijd besteed aan de vreemde taal en de ontwikkeling van vaardigheid in die taal: weinig kan ook al effectief zijn. Ook blijkt onderdompeling zonder aandacht voor de vorm van de taal en voor correctheid van productief taalgebruik te leiden tot een hoge 'fluency' maar een aanzienlijk minder hoge 'accuracy'. Daarom wordt nu steeds aangeraden om immersie onderwijs voor leeftijdsgroepen die daar aan toe zijn (vanaf een jaar of 10) te combineren met taalonderwijs gericht op correctheid. De talen moeten ook expliciet onderwezen worden, want het eenvoudigweg integreren van de vreemde taal en academische instructies is niet voldoende.

Briquet (1996) stelt op basis van het vroege onderdompelingsprogramma Engels (zie § 3.6) dat deze vorm van onderwijs bijzonder efficiënt is voor het leren van de doeltaal: *'After six years of immersion, the most advanced pupils in the programme have acquired a remarkable competence in all four language skills: speaking, writing, reading and listening. Moreover it has been proven that the mother tongue does not suffer in the least from the introduction of the second language. Children manage well with vocabulary in their mother tongue, provided of course that one supports the mother tongue during the immersion programme. Likewise, the basic learning of reading and writing occurs without any particular difficulty, with a few months separating the process in both languages'* (Briquet, 1996: 38).

### **Nederland**

Met de Periodieke Peiling van het Onderwijsniveau (PPON)<sup>13</sup> worden van overheidswege de resultaten van leerlingen gemeten op verschillende aspecten van het onderwijs. Het eerste PPON onderzoek naar de resultaten van het vak Engels in het basisonderwijs (EIBO) vond plaats in 1991; het laatste onderzoek dateert uit 1996. Het onderzoek naar Engels omvat verschillende onderdelen: (a) Een inventarisatie van het onderwijsaanbod via schriftelijke vragenlijsten voor leraren in groepen (6), 7 en 8; (b) een onderzoek naar attitude en relevante kennis en vaardigheden van leerlingen bij een landelijke steekproef; (c) een onderzoek naar verschillen in vaardigheden tussen groepen leerlingen; (d) standaardonderzoek als referentiekader voor de interpretatie van de leerlingresultaten voor de verschillende onderwerpen.

---

<sup>13</sup> Zie: [http://www.citogroep.nl/po/ppon/engels/eind\\_fr.htm](http://www.citogroep.nl/po/ppon/engels/eind_fr.htm)

De belangrijkste conclusies wat betreft de taalvaardigheid Engels luiden als volgt:

- Het vaardigheidsniveau voor *luisteren* van de leerlingen in 1996 is niet lager dan het vaardigheidsniveau van de leerlingen uit 1991. De standaard Voldoende voor deze vaardigheid wordt slechts door 46% van de leerlingen bereikt, terwijl deze standaard beoogd wordt bij 70-75% van de leerlingen. De standaard Minimum die beoogd wordt bij 90-95% van de leerlingen wordt door 84% bereikt.
- Voor *Spreken als interactieve vaardigheid in een sociale context* geldt dat het gespecificeerde minimumniveau door 64% van de leerlingen bereikt wordt en voor slechts 33% van de leerlingen geldt dat er gesproken kan worden van voldoende beheersing in het licht van de kerndoelen. Tussen jongens en meisjes bestaat overigens slechts een minimaal verschil in het bereikte vaardigheidsniveau voor dit onderwerp. De leerlingen met formatiegewicht 1.00 presteren licht beter dan de leerlingen met een formatiegewicht 1.25 of 1.90<sup>14</sup>. In vergelijking tot 1991 is het vaardigheidsniveau voor spreken niet gedaald.
- Slechts 25% in plaats van de beoogde 70% tot 75% van de leerlingen bereikt een voldoende beheersingsniveau voor *Woordenschat Spreken* zoals dat voor dit kerndoel is gespecificeerd. De standaard Minimum wordt door 63% in plaats van 90% tot 95% van de leerlingen bereikt. Meisjes bereiken een lager vaardigheidsniveau dan jongens en ook tussen leerlingen uit de groepen met de onderscheiden formatiegewichten bestaan lichte verschillen in het voordeel van de 1.00-kinderen. Zowel 1.90-kinderen als de 1.25-leerlingen presteren in geringe mate slechter. Ten opzichte van 1991 zijn de prestaties voor Woordenschat Spreken gelijk gebleven.
- De *uitspraak* is beoordeeld op basis van de uitspraak van fonemen in woorden binnen zinsverband. De gemiddelde leerling beheerst al een behoorlijk groot aantal fonemen goed. Het betreft dan vooral fonemen in woorden die met persoonlijke gegevens van doen hebben. De gemiddelde leerling kan ook Engelse fonemen correct uitspreken die duidelijk onderscheidbaar zijn van het Nederlands. Het vaardigheidsniveau voor uitspraak verschilt niet tussen jongens en meisjes en ook tussen leerlingen uit de verschillende groepen van formatiegewichten bestaan geen verschillen in de kwaliteit van de uitspraak. Wel is de kwaliteit van de uitspraak van de leerlingen in 1996 van een lager vaardigheidsniveau dan van de leerlingen uit 1991.
- De gemiddelde leerling beheerst het *lezen van zeer korte Engelse teksten*, zoals kernachtig geformuleerde weersvoorspellingen en een korte opdracht in de vorm van een briefje. Maar ook langere teksten met een duidelijke en boeiende verhaallijn kunnen gemiddelde leerlingen lezen met begrip. Minder dan de helft van de leerlingen

---

<sup>14</sup> Deze formatiegewichten worden tegenwoordig aangeduid als respectievelijk 0,25 en 0,9. Formatiegewicht 0,25 (dus in bovenstaande tekst 1.25) duidt op leerlingen van wie beide ouders of verzorgers maximaal een schoolopleiding hebben genoten tot of tot en met het niveau eindexamen voorbereidend beroepsonderwijs. Indien het een leerling uit een eenoudergezin betreft, geldt deze opleidingseis alleen voor de ouder die de dagelijkse verzorging van het kind op zich heeft genomen. Een leerling met formatiegewicht 0,9 (in bovenstaande tekst aangeduid als 1,90) is een leerling met een niet-Nederlandse culturele achtergrond die tevens voldoet aan één van de volgende voorwaarden: (a) de vader of verzorger heeft een schoolopleiding genoten tot of tot en met het niveau eindexamen voorbereidend beroepsonderwijs, (b) de moeder of verzorgster heeft een schoolopleiding genoten tot het niveau eindexamen voorbereidend beroepsonderwijs, (c) de meest verdienende ouder of verzorger oefent een beroep uit in loondienst, waarin hij/zij lichamelijke of handarbeid verricht, of geniet geen inkomsten uit tegenwoordige arbeid. Voor leerlingen met een gewicht van 0,25 of hoger ontvangt een school extra formatie. (Bron: <http://www.onderwijsachterstanden.nl/zit.php/achtergrond/zitach005.html>).





voldoet echter aan de standaard Voldoende, terwijl de standaard Minimum door 70% van de leerlingen wordt bereikt. Ook voor Lezen geldt dat 1.25- en 1.90-leerlingen onderling nauwelijks verschillen in vaardigheid, maar wel een achterstand hebben ten opzichte van 1.00-leerlingen. Het verschil in vaardigheid tussen jongens en meisjes is verwaarloosbaar klein. Ook het verschil in niveau met de leerlingen in 1991 is verwaarloosbaar klein.

- De standaard Minimum voor het onderdeel *Woordenschat Lezen* wordt bereikt door 68% van de leerlingen, de standaard Voldoende door 34% van de leerlingen. Voor beide standaarden geldt dus dat te weinig leerlingen het gewenste niveau van beheersing bereiken. Het vaardigheidsniveau van de jongens bij dit onderwerp is iets hoger dan dat van de meisjes. Tussen de leerlingen uit de verschillende groepen met formatiegewichten bestaan slechts minimale verschillen in vaardigheidsniveau.
- Het vaardigheidsniveau van de jongens voor *Woordbegrip* is iets hoger dan dat van de meisjes. Het vaardigheidsniveau van 1.00-leerlingen is hoger dan dat van de 1.25- of 1.90-leerlingen, die onderling niet verschillen in vaardigheid. In vergelijking tot 1991 is het vaardigheidsniveau voor dit onderwerp gelijk gebleven' (Edelenbos, Van der Schoot & Verstralen, 1996: 2-6).

Voor de meeste onderwerpen is er een matig groot positief effect gevonden voor lestijd besteed aan Engels. Met name voor de onderwerpen Spreken, Woordenschat Spreken, Uitspraak en Woordbegrip blijkt de hoeveelheid lestijd een positieve invloed te hebben op de prestaties van de leerlingen (Edelenbos, Van der Schoot & Verstralen, 1996: 86). Vergeleken met de resultaten van de peiling in 1991 is vastgesteld dat er een lichte achteruitgang is voor de onderdelen luisteren, lezen en woordkennis. Edelenbos & Vinjé (2000) noemen als mogelijke verklaring de onderzoeksopzet (zoals het aantal betrokken scholen en leerlingen). Verder blijken er grote verschillen in prestaties tussen leerlingen uit hogere en lagere sociaal-economische milieus.

In 2006 zal het Cito een nieuwe Periodieke Peiling van het Onderwijs Niveau (PPON) voor het vak Engels in het basisonderwijs uitvoeren.

Wat betreft de effecten van EIBO voor het vervolg van de schoolcarrière (de overgang naar het voortgezet onderwijs) laat onderzoek van Edelenbos (1990) zien dat leerlingen die Engels in het basisonderwijs hebben gehad na drie maanden in het voortgezet onderwijs nog wel hoger scoorden dan leerlingen die geen Engels hadden gehad, maar dat die verschillen na acht maanden verdwenen waren. Onderzoek naar Engelse taalvaardigheid van Nederlandse leerlingen in de derde klas van het voortgezet onderwijs (De Bot, 2004; De Bot, De Quaij-Peeters, & Evers, 2004) bevestigt deze resultaten. Dit suggereert dat het onderwijs Engels in het basisonderwijs niet in die zin effectief is dat er een lange termijn effect mee wordt bereikt. Vermoedelijk heeft dat te maken met het feit dat er in het voortgezet onderwijs geen gebruik wordt gemaakt van de kennis van het Engels die de leerlingen al hebben en bepaalt het niveau van de zwakste leerling het aanvangsniveau van het onderwijs. Daarnaast verwijst Edelenbos (1990) naar de gebrekkige kennis van en over het Engels bij leerkrachten in het basisonderwijs en het gebrek aan goed lesmateriaal.

## 4.2 Effecten op vaardigheid in eigen taal

Uit Canadees onderzoek (naar onderdompelingsonderwijs) komt naar voren dat het leren van een tweede taal niet ten koste hoeft te gaan van de eerste taal (Clyne, Jenkins e.a., 1995; Swain & Johnson, 1997). Charkova (2003) beschrijft een evaluatie onderzoek van drietalig onderwijs in Bulgarije. In dit programma krijgen kinderen vijf dagen per week een uur Engels, en vier dagen per week een uur Russisch. De rest van het curriculum is in het Bulgaars. De leerlingen blijken in beide vreemde talen vorderingen te maken, maar minstens zo belangrijk is dat ze hoger scoren op leestaken in de moedertaal dan een ééntalige controle groep.

In het vroege onderdompelingsprogramma in België (Briquet, 1996) zijn de leerlingen onder andere getest in hun moedertaal, het Frans. De scores van de leerlingen uit de Engelstalige onderdompelingsprogramma's werden vergeleken met leerlingen van reguliere basisscholen. De eerste resultaten lieten zien dat de gemiddelde score van achtjarige kinderen in het gewone onderwijs 77,8% bedroeg, terwijl de kinderen uit het Engelstalige programma 78,5% scoorden (resultaten juni 1994). In oktober 1994 kregen alle leerlingen in het vijfde leerjaar een toets voorgelegd (om het mogelijk te maken in een later stadium de vorderingen in groep 6 vast te stellen). Daarbij was de gemiddelde score van de 'gewone' leerlingen 56,2%, terwijl de leerlingen uit het onderdompelingsprogramma beduidend hoger scoorden met 69,9%.

Een relevant onderzoek is dat van Yelland e.a. (1993) die hebben gekeken naar het effect van onderwijs in een andere taal op 'woordbewustzijn', het vermogen om woorden te onderscheiden en te manipuleren. In een experiment vergeleken ze twee groepen Engelstalige kinderen, een compleet monolinguale groep en een groep 'marginaal tweetaligen' die in de eerste klas één uur per week Italiaanse les kregen. Al na zes maanden hadden de marginaal tweetalige kinderen hogere scores voor woordbewustzijn. Deze voorsprong behielden deze kinderen ook bij het leren lezen in latere jaren.

In Europa behoort de groep onderzoekers onder leiding van Henning Wode in Kiel tot de koplopers wat betreft systematische analyse en evaluatie van VVTO (zie Kersten, Imhoff & Sauer, 2002). In een lopend experiment aan de Claus-Rixen-Schule in Kiel Altenholz wordt gekeken naar de ontwikkeling van de vaardigheid in het Engels, Duits en de zaakvakken. Het gehele programma in deze basisschool wordt in het Engels gegeven, behalve het vak Duits. Evaluaties laten zien dat de leesvaardigheid van de kinderen in het Duits die van leeftijdsgenoten in reguliere scholen aan het einde van de 4<sup>e</sup> klas overtreft (Burmeister, p.c. 11-03-2005). Ook wordt in het project gekeken naar de effecten van VVTO op de talige en cognitieve ontwikkeling van kinderen die een minderheidstaal spreken: *'Beispielsweise schien es in der 1. Klasse des 1. Jahrgangs anfangs, als kämen die Immersionskinder im Sachwissen nicht so schnell voran wie die auf Deutsch unterrichteten Altersgenossen. Im Laufe der beiden ersten Jahre zeigte sich aber, daß eventuelle Rückstände bis zum Ende des 2. Schuljahres beseitigt sind. Das entspricht den langjährigen*



*Erfahrungen und Forschungsergebnissen zum Immersionsunterricht in anderen Ländern'* (Wode et al. 2002 op <http://www.fmks-online.de/>)<sup>15</sup>.

### **4.3 Effecten op overige vakken**

Bij kinderen in de groepen 1 en 2 zijn 'vakken' niet zo makkelijk aan te duiden als in andere jaren: veel van de cognitieve vaardigheden en kennisverwerving loopt door vakken heen. Er worden wel vaardigheden onderwezen maar die laten zich niet zo makkelijk in vakken opsplitsen. Onderzoek naar deze (cognitieve) vaardigheden is er dan ook nauwelijks. Pas met de ontwikkeling van schriftelijkheid en rekenvaardigheid kan worden gesproken van los te toetsen vaardigheden.

In het vroege onderdompelingsprogramma Engels in Luik, België (Briquet, 1996; zie § 3.6) hebben de leerlingen een rekentoets gemaakt. De gemiddelde score op deze toets voor achtjarige leerlingen (juni 1994) bedroeg 76,5% voor de kinderen in het reguliere onderwijs en 84,4% voor de leerlingen in het onderdompelingsprogramma. Voor de leerlingen in leerjaar 5 (oktober 1994) waren deze scores respectievelijk 34,4% en 69,4%. De leerlingen die deelnamen aan het Engelstalige onderdompelingsprogramma scoorden dus aanzienlijk hoger dan de andere leerlingen. Naast deze bevindingen, geeft Briquet aan dat er op basis van de ervaringen ook enkele algemene conclusies zijn te formuleren met betrekking tot leerlingen in onderdompelingsklassen. Zo blijken deze leerlingen volgens de auteur veel intellectuele activiteiten te ontplooiën, sterk gemotiveerd te zijn voor het leren middels een tweede taal en van daaruit voor het leren van een derde of zelfs vierde taal en zich (meer) bewust te zijn van de rijkdom aan culturele en linguïstische diversiteit van de samenleving.

---

<sup>15</sup> Uitgebreide informatie over de lopende projecten in Kiel is te vinden op <http://www.gifil.de/immersivelearning/kompetenz.htm#bibliografie>



## 5 Van tweetalig naar drietalig onderwijs?

Mogelijk gestimuleerd door het Europese streven om alle Europese burgers drietalig te maken, dat wil zeggen twee talen naast hun moedertaal, zijn er in een aantal landen experimenten opgezet om te komen tot onderwijs waarin twee vreemde talen worden onderwezen, ook in het basisonderwijs. Het bekendste voorbeeld is de situatie in Luxemburg waar de kinderen op de basisschool naast hun moedertaal (Letsebuergisch) Frans en Duits als vreemde taal krijgen en daardoor in drie talen effectief meertalig worden (Davis, 1994). Andere voorbeelden zijn Baskisch/Engels/Spaans in Baskenland (Cenoz & Valencia, 1994) en Fries/Nederlands/Engels in Friesland (Ytsma & Beetsma, 2002).

Charkova (2003) beschrijft een in dit verband relevant onderzoeksproject waarin drie groepen basisschoolkinderen werden vergeleken: monolinguale Bulgaarse kinderen, kinderen in een Engels/Bulgaars bilinguale klas en kinderen in een Bulgaars/Engels/Russische trilinguale klas. De studie richtte zich vooral op metalinguïstische vaardigheden en meer specifiek op het vermogen om woorden te definiëren, een vaardigheid die als cruciaal voor de ontwikkeling van leesvaardigheid wordt gezien. Het onderzoek liet zien dat de trilinguale en bilinguale kinderen hogere scores haalden op verschillende taken dan monolinguale kinderen en dat de verschillen tussen de trilinguale en bilinguale groepen niet significant waren.

In zijn analyse van de economische effecten van meertaligheid laat Grin (2001, 2005) zien dat de meerwaarde van Engels als tweede taal aan het verminderen is: over niet al te lange tijd wordt kennis van het Engels eenvoudigweg aanwezig verondersteld. De verwachting is dat dan kennis van andere vreemde talen, van binnen of buiten de EU, aan waarde zullen winnen en dat er dus ook een markt zal ontstaan waar scholen op in zullen gaan spelen. Het EU streven is dat alle EU burgers naast hun eigen taal twee gemeenschapstalen leren beheersen (een Arabisch sprekend kind dat Turks en Russisch leert voldoet dus niet aan die omschrijving, een Nederlandssprekend kind dat Engels en Spaans leert wel).

Er is al enig onderzoek dat de positieve (of in ieder geval niet-negatieve) effecten van drietalig onderwijs laten zien (Klein 1995, Thomas 1992), terwijl er ook al empirisch onderzoek in onderwijssituaties is opgezet gericht op een analyse van gebruikte leerstrategieën (Cenoz e.a., 2001).



## 6 Samenvatting & conclusies

De belangrijkste punten die naar voren komen uit de literatuur waarover hier wordt gerapporteerd, zijn hieronder weergegeven, gegroepeerd naar beleid, modellen, leerkrachten, onderzoek en aandachtspunten:

### Beleid

1. De ontwikkeling van vroeg vreemdetalenonderwijs (VVTO) in Nederland past in het Europese streven naar een vervroeging van de beginleeftijd van het talenonderwijs, maar heeft nog geen plaats in het onderwijsbeleid en de -uitvoering. Recentelijk heeft de minister wel aangekondigd de beginleeftijd te willen verlagen, en heeft zij het Europees Platform verzocht om een proefproject te starten voor de introductie van Frans en Duits op in totaal twintig basisscholen, maar wat dit verder betekent in termen van structurele scholing en voorzieningen is niet duidelijk.
2. In de meeste landen in Europa is Engels de geprefereerde taal voor VVTO. Tegelijkertijd wordt zowel op Europees als op nationaal niveau gepleit voor de introductie van andere talen. Scholen en ouders lijken hier huiverig tegenover te staan, maar de verwachting is dat de markt voor Engels verzadigd zal raken en kennis van die taal geen meerwaarde meer zal vertegenwoordigen. Dan zullen scholen zich op andere wijzen willen profileren, en invoering van een tweede vreemde taal zou daarbij een keuze kunnen zijn.

### Modellen

3. Uit de literatuur blijkt dat er verschillende modellen van vroeg vreemdetalenonderwijs (VVTO) zijn waarmee in een aantal landen binnen en buiten Europa ervaring is opgedaan. De gebruikte modellen variëren wat betreft de leeftijd waarop met VVTO wordt begonnen, de tijd besteed aan taalonderwijs en de mate van integratie van taalonderwijs, het vakonderwijs en de rest van het curriculum.
4. VVTO richt zich in de meeste landen vooral op de ontwikkeling van de communicatieve vaardigheid in de vreemde taal en minder op de verwerving van kennis over de taal of formele linguïstische kenmerken. Ervaringen met vroege onderdompelingsprogramma's in Canada hebben laten zien dat het wenselijk is om in dat model in de latere schooljaren ook aandacht te besteden aan vormkenmerken om naast 'fluency' ook 'accuracy' te bereiken.

### Leerkrachten

4. Uit buitenlandse onderzoeken en ervaringen kan veel geleerd worden over het optimale profiel van de VVTO leerkracht. Het door Jiménez Raya (2001) geschetste profiel lijkt ook voor de Nederlandse situatie erg relevant.
5. Internationaal is de inzet van *native speakers* een punt van discussie: enerzijds wordt gepleit vóór inzet van zulke docenten omdat die niet alleen de taal in

optimale vorm de school in brengen, maar ook de erbij horende cultuur, anderzijds blijkt het verschil in cultuur vaak een belemmering voor optimaal functioneren en worden er ook argumenten aangevoerd voor de inzet van *non-native* docenten die immers zelf ook het verwervingsproces van de doeltaal hebben doorgemaakt.

### Onderzoek

7. Er zijn in onderzoek overwegend positieve effecten gevonden voor VVTO. Dit geldt in hoge mate voor de onderdompelingsmodellen (immersiemodellen) waarin een aanzienlijk deel van het curriculum in de vreemde taal wordt aangeboden, maar in niet geringe mate ook voor modellen waarin het taalonderwijs beperkt blijft tot 4 of 5 uur per week.  
De positieve effecten zijn gevonden voor drie aspecten:
  - ✓ de ontwikkeling van de vaardigheid in de vreemde taal;
  - ✓ de ontwikkeling van de vaardigheid in de moedertaal;
  - ✓ de ontwikkeling van metalinguïstische en metacognitieve vaardigheden, zoals analytisch denken, grammaticaal bewust zijn en inzicht in de woordstructuur en -betekenisopbouw.
8. Er is voor zover bekend geen onderzoek dat gegevens oplevert over verwerving van kennis in zaakvakken als aardrijkskunde en geschiedenis. De effecten op andere vakken zijn vooral gevonden voor leesvaardigheid en rekenvaardigheid.
9. De voor de ontwikkelingen in Nederland belangrijkste bevinding is dat er geen aanwijzingen zijn dat de moedertaalontwikkeling negatief wordt beïnvloed door VVTO, de gevonden effecten zijn eerder positief dan neutraal.
10. Op basis van ervaringen en (kleinschalige) evaluaties die tot nu toe zijn uitgevoerd is er geen reden om aan te nemen dat VVTO nadelig werkt voor kinderen met een allochtone achtergrond. Het lijkt eerder omgekeerd te zijn: doordat alle leerlingen op hetzelfde nulniveau beginnen hebben deze kinderen niet zoals in andere vakken een achterstand die weggewerkt moet worden. Mogelijk heeft het VVTO zelfs een positief effect op zowel de ontwikkeling van hun moedertaal en het Nederlands, maar daarnaar is nog geen specifiek onderzoek gedaan.
11. Er zijn verschillende voorbeelden van meertalige scholen in Europa, niet alleen de Europese en internationale scholen die zich richten op een internationaal publiek, maar ook gewone scholen. Succesvolle voorbeelden zijn de scholen in Luxemburg waar naast de moedertaal zowel Frans als Duits als vreemde taal worden aangeboden, en Baskenland, waar naast het Baskisch Engels en Spaans worden gegeven. Evaluaties van drietalig basisonderwijs laten zien dat dit onderwijs geen nadelige gevolgen heeft voor de moedertaalontwikkeling en de algemene cognitieve ontwikkeling van kinderen, maar het aantal experimenten is beperkt en richt zich in andere landen dan Luxemburg en Baskenland bij uitstek op de betere scholen en leerlingen met een bovengemiddelde sociaal-economische achtergrond. De talige situatie in Luxemburg en Baskenland wijkt uiteraard wel af van die in Nederland, maar het gaat hier om de mogelijkheid om deze vorm van onderwijs in het schoolsysteem te implementeren.
12. Informele bevragingen in Nederland en meer systematische in het buitenland suggereren dat de bezwaren die naar voren worden gebracht tegen de invoering





van VVTO niet worden gedeeld door de ouders van kinderen die dit onderwijs ontvangen. Ouders spelen veelal een stimulerende rol bij het opzetten en ontwikkelen van VVTO.

### **Aandachtspunten**

13. In rapportages over projecten in het buitenland op het gebied van VVTO vindt men systematisch dezelfde lijst van problemen terug:
  - wettelijke beperkingen bij de ontwikkeling en implementatie van VVTO;
  - gebrekkige opleiding van leerkrachten;
  - ontbreken van geschikte materialen;
  - problemen bij de integratie van VVTO in de rest van het curriculum.Dit sluit aan bij eerdere ervaringen in Nederland met het onderwijs van vreemde talen in het basisonderwijs. Terwijl er op een aantal plaatsen met veel enthousiasme wordt gewerkt aan VVTO, is de situatie van het reguliere onderwijs Engels op de basisschool (EIBO) zorgwekkend. De beoogde aantallen uren worden niet gehaald en de inspectie lijkt weinig geïnteresseerd in het monitoren van dit deel van het onderwijs. Ook in de primaire opleidingen van leerkrachten basisonderwijs is de positie van het Engels weinig florissant. Zeker nu de minister streeft naar een vervroeging van de aanvang van dit soort onderwijs is een structurele herziening van het EIBO zeer gewenst.
14. Een punt van zorg voor de verdere ontwikkeling van het VVTO is de aansluiting tussen het onderwijs in de vreemde taal in het basisonderwijs en in het vervolgonderwijs. Voorkomen moet worden dat de mogelijk aanzienlijke voorsprong van leerlingen van VVTO scholen, net zoals dat nu gebeurt met het EIBO, verloren gaat door een uniforme aanpak van de leerlingen in het vervolgonderwijs zonder rekening te houden met de verworven kennis.

## 7 Bronnen

- Arzamendi, J. & Genesee, F. (1997). Reflection on immersion education in the Basque Country. In: R. K. Johnson & M. Swain (red.), *Immersion Education: International perspectives*, Cambridge University Press, p. 151 - 166
- Bialystok, E. & Miller, B. (1999). The problem of age in second language acquisition: influences from language , structure and task. *Bilingualism: Language and Cognition* 2, p. 127-146
- Bodde, M. (2004). 10 jaar Engelstalig onderwijs op de Prinseschool: 1994-2004. In: *Levende Talen Magazine* 3 (maart)
- Bodde-Alderlieste, M. (2005). A case for primary English. In: *Levende Talen Magazine* 1, p. 5-7
- Bondi, M. (2001). Towards a Language Profile for the primary foreign language teacher. In: M. F. P. G. W. P. A. J. Jiménez Raya (red.), *Effective Foreign Language Teaching at the Primary Level*. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH, p. 39-50
- Bot, K. de (2004). Engels in de basisvorming, een internationale vergelijking. *Levende Talen Magazine* 5, p. 21-28.
- Bot, K. de, Quaij-Peeters, P. de & Evers, R. (2004). *English proficiency in lower secondary education: a cross-national comparison*. Intern rapport Katholieke Universiteit Nijmegen (KUN).
- Briquet, R. (1996), Learning English through an Immersion Programme in Belgium. In: G. Fruhauf, D. Coyle, I. Christ (eds.), *Teaching Content in a Foreign Language. Practice and Perspectives in European Bilingual Education*. Stichting Europees Platform voor het Nederlandse Onderwijs, Alkmaar, p. 31-44
- Cenoz, J. & Valencia, J. (1994). Additive trilingualism: Evidence from the Bask Country. In: *Applied Psycholinguistics*, 15, 195-297
- Cenoz, J., Hufeisen, B., & Jessner, U. (2001). *Looking beyond second language acquisition: studies in tri- and multilingualism*. Tübingen: Stauffenburg
- Charkova, K. D. (2003). Early foreign language education and metalinguistic development. In: *Annual Review of Language Acquisition* 3, p. 51-88
- Clyne, M., Jenkins, C., Chen, I. Y., Tsokolidou, R. & Wallner, T. (1995). *Developing second language from primary school: models and outcomes*. Canberra: National Languages and Literacy Institute of Australia Limited



- Clyne, M. ed. (1986). *An early start. Second Language at Primary School*. Melbourne, Australia: River Seine Publications
- Codina, E. & Smits, Y. (2001). *Literatuur Onderzoek Tweetalig Onderwijs*. Rotterdam: CED groep
- Council of the European Union (2004). *'Education & training 2010'. The success of the Lisbon strategy hinges on urgent reforms*. Joint interim report of the Council and the Commission on the implementation of the detailed work programme on the follow-up of the objectives of education and training systems in Europe  
[http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/jir\\_council\\_final.pdf](http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/jir_council_final.pdf)
- Coyle, Y., Valcárcel, M & Verdú, M. (2001). Teaching Strategies in Primary EFL. In: M. Jiménez Raya, P. Faber, W. Gewehr & A. J. Peck (red.), *Effective Foreign Language Teaching at the Primary Level*. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH
- Driscoll, P., Martin, C., Graham-Matheson, L., Dismore, H. & Sykes, R. (2004). A systematic review of the characteristics of effective foreign language teaching to pupils between the ages 7 and 11. In: *Research Evidence in Education Library*. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education
- Edelenbos, P. (1990). *Leergangen voor het Engels in het basisonderwijs vergeleken*. Proefschrift, Rijksuniversiteit Groningen
- Edelenbos, P., Schoot, F. van der, Verstralen, H. (1996). *Balans van het Engels aan het einde van de basisschool 2*. Uitkomsten van de tweede peiling in 1996. Arnhem: Citogroep
- Edelenbos, P. (2003). *Vreemde talen op de basisschool*, Europees Platform voor het Nederlandse Onderwijs, Den Haag
- European Commission (1996). *White Paper on Education and Training: Teaching and Learning – Towards the learning society*, Luxembourg
- European Council Barcelona (2002). *Presidency Conclusions*, 15 and 16 March 2002  
[http://ue.eu.int/ueDocs/cms\\_Data/docs/pressData/en/ec/71025.pdf](http://ue.eu.int/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/ec/71025.pdf)
- Eurydice Studies (2001). *Foreign Language Teaching in Schools in Europe*. Brussels, Belgium: European Commission
- Eurydice Studies (2005). *Key data on teaching Languages at Schools in Europe*. Brussels, Belgium: European Commission
- Genesee, F. (1991). Second language learning in school settings: Lessons from Immersion. In: Reynolds, A. (Ed.) *Bilingualism, multiculturalism and second language learning*. Hillsdale: Erlbaum, p.183-202

- Gilzow, D. & Rhodes, N. (2000). Establishing High-Quality Foreign Language Programs in Elementary Schools. In: *Perspectives on Policy and Practice*. Northeast and Islands Regional Educational Laboratory at Brown University/ LAB december 2000
- Goorhuis-Brouwer, G. & Schaerleakens, A.M. (2000). *Handboek taalontwikkeling, taalpathologie en taaltherapie bij Nederlandssprekende kinderen*. Uitgeverij Tijdstroom, Utrecht
- Grin, F. (2001). L'économie des politiques linguistiques: vers un bilan critique. In: Bot, K. de, Kroon, S., Nelde, P. & H. van der Velde (Eds.), *Institutional status and use of national languages in Europe*. Sankt Augustin: Asgard Verlag, p. 41-58
- Grin, F. (2005). *The value added of CLIL: a language policy evaluation approach*. The University of Geneva. (Presentatie conferentie in Luxemburg over CLIL, 9 – 11 maart 2005)
- Holmstrand, L. S. E. (1982). *English in the Elementary School. Theoretical and Empirical Aspects of the Early Teaching of English as a Foreign Language*. Stockholm: Acta Universitatis Upsaliensis
- Ingram, D. E. (2003). *English language policy in Australia. Paper to the 2003 Summer International Conference of the Korea Association of Teachers of English (KATE), Chungnam National University, Daejeon City, Korea, 26 to 28 June, 2003*.
- Jiménez Raya, M. (2001). Towards a teaching skills profile of the primary foreign language teacher. In: M. Jiménez Raya, P. Faber, W. Gewehr & A. J. Peck (red.), *Effective Foreign Language Teaching at the Primary Level*. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH, p. 25-38
- Johnson, R. K. & Swain, M. (1997). *Immersion Education: International Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press
- Kersten, K., Imhoff, C., & Sauer, B. (2002). The acquisition of English verbs in an elementary school immersion program in Germany. In: P. Burmeister, T. Piske, & A. Rohde (eds.), *An integrated view of language development. Papers in honor of Henning Wode*. Trier: WIssenschaftlicher Verlag Trier, p. 473-497
- Klein, E. (1995). Second versus third language acquisition: Is there a difference? In: *Language learning*, 45, p. 419-465
- Maljers, R., en Maljers A. (2004). *Overzicht scholen primair onderwijs en voortgezet onderwijs met vroeg vreemdetalenonderwijs, versterkt talenonderwijs en tweetalig onderwijs in Nederland, 2004-2005*, Europees Platform voor het Nederlandse Onderwijs, Den Haag



- Marsh, D. (2002), *CLIL/Emile – The European Dimension. Actions, Trends and Foresight Potential*, University of Jyväskylä
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2004). *Voorstel herziene kerndoelen basisonderwijs*. Den Haag  
<http://www.minocw.nl/brief2k/2004/doc/8526a.pdf>
- Rück, H. (1996). Summary review: publications on the teaching of English as a foreign language in the primary stage. *System 2*, p. 245-252
- Salemans, B. (2003). *Vloeiend meertalig op je zesde verjaardag*. In: Taalschrift. Tijdschrift voor taal en taalbeleid, 14 oktober 2004. Internet: <http://taalschrift.org/-reportage/000196.html> (21-09-2004)
- Sikkes, R. (2005). De opmars van het Engels. *Het Onderwijsblad 1*, p. 13-16.
- Swain, M. & Johnson, R. K. (1997). Immersion Education. A category within bilingual education. In: Immersion Education: International perspectives. In: R. K. Johnson & M. Swain (red.), *Immersion Education: International perspectives* Cambridge: Cambridge University Press, p. 1-16
- Thomas, J. (1992). Metalinguistic awareness in second- and third-language learning. In: R. Harris (ed.), *Cognitive process in bilinguals*. Amsterdam: North-Holland, p. 531- 545
- Voorwinden, R. (2005). Engels wordt weggesaneerd op de pabo. *Het Onderwijsblad 1*, p. 25-27.
- Westhoff, G. (2005). Engels is niet genoeg. *Het Onderwijsblad 1*, p. 31-33.
- Wolff, D. (2005). *Integriertes Inhalts- und Sprachlernen: ein innovatives Konzept in den Erziehungs- und Bildungssystemen der Europäischen Union*. Bergische Universität Wuppertal. (Presentatie conferentie in Luxemburg over CLIL, 9 – 11 maart 2005)
- Yelland, G., Pollard, J. & Mercuri, A. (1993). The metalinguistic benefits of limited contact with a second language. *Applied Psycholinguistics 14*, p. 423-444.
- Ytsma & Beetsma, D. (2002). *Trilingual Primary Education in Europe. Inventory of the provisions for trilingual education in minority language communities of the European Union*. Ljouwert/ Leeuwarden: Fryske Akademy/ Mercator-Education.



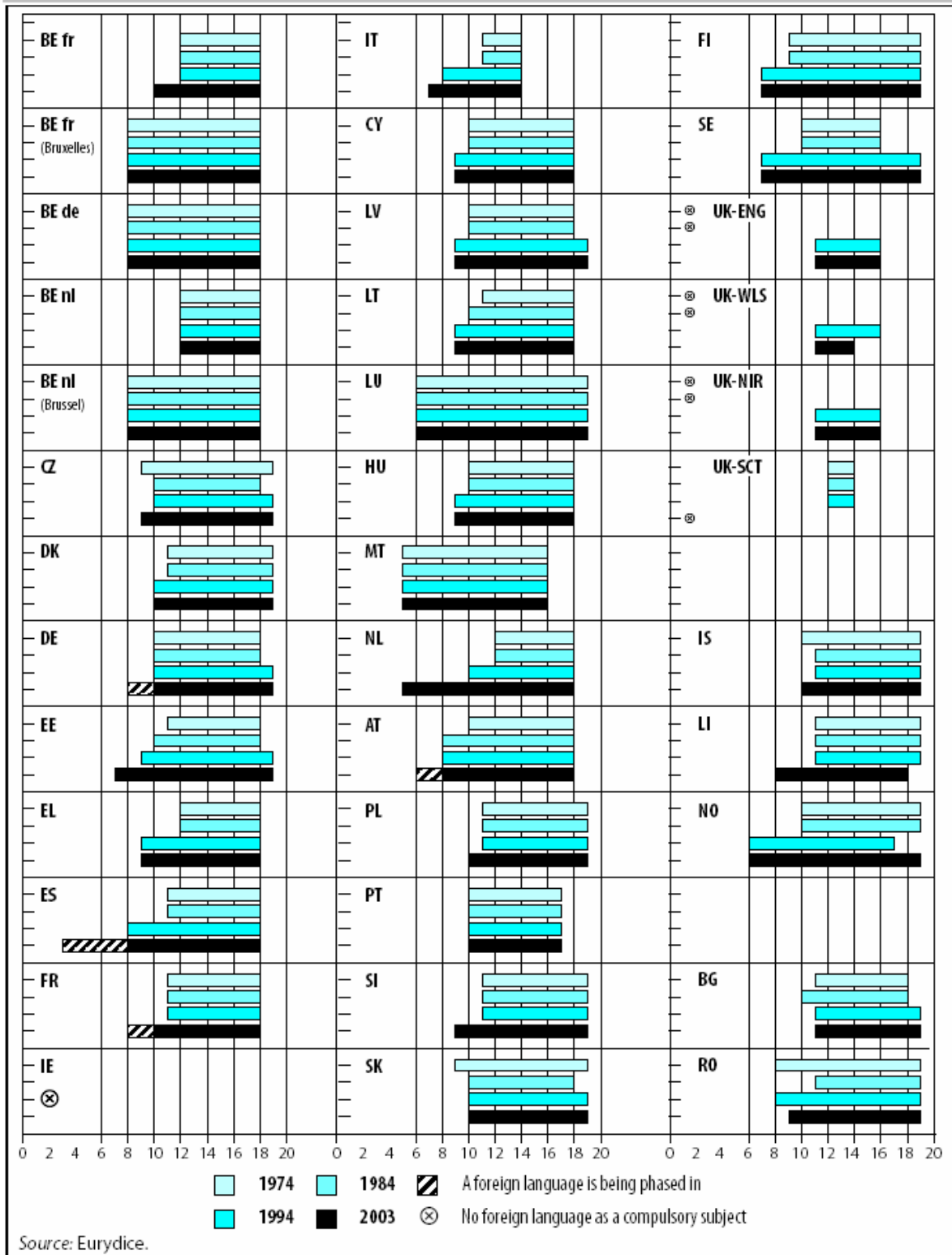
## **8 Bijlagen**





# Bijlage 1

**Figure B3: Changes in the age at which pupils are initially taught the first compulsory foreign language and the duration of this provision in pre-primary, primary and general secondary education, with respect to 1974, 1984, 1994 and 2003**



Additional notes (Figure B3)

**Estonia, Latvia and Lithuania:** In 1974 and 1984, Russian was not regarded as a foreign language. It was learnt from the age of 7 in Estonia and Lithuania, and 8 in Latvia.

**Estonia and Sweden:** In 2003, the central education authorities did not specify the age at which all pupils have to learn a foreign language as a compulsory subject. In Sweden, this was also the case in 1994. In 2003, they could begin doing so between the ages of 7 and 9 in Estonia and between 7 and 10 in Sweden.

**Spain:** According to curricular requirements applicable to the whole country, all pupils have to learn a foreign language from the age of 8 onwards. Since 2002 in certain Autonomous Communities, they have been able to begin doing so from the age of 3 onwards.

**Ireland:** The teaching of foreign languages is not compulsory. The official languages of English and Irish are taught to all pupils, but are not foreign languages.

**Netherlands:** Learning a foreign language is compulsory in primary education. In practice, it is taught to pupils between the ages of 10 and 12.

**Finland:** In the national minimum curricula of 1994 and 2003, the age at which all pupils have to learn a foreign language as a compulsory subject is not specified. However, this may begin between the ages of 7 and 9 and 90% of pupils begin to learn a foreign language when they are 9.

**United Kingdom (ENG/WLS/NIR):** No subject (other than religious education) was compulsory prior to the introduction of the *National Curriculum* in 1988 (1989 in Northern Ireland), which defined modern languages as a compulsory subject between the ages of 11 and 16. However, this requirement had not yet been implemented for 14- to 16-year-olds in 1994. For pupils in this age range in Wales, the requirement was removed in August 1995 without being implemented. In England, the corresponding requirement was removed with effect from August 2004.

**United Kingdom (SCT):** Although not mandatory, teaching of a foreign language was considered to be so prior to implementation of the recommendations of the ministerial action group on languages (2000) (Figure B1). The recommendations made this provision still more flexible.

Explanatory note

This Figure deals only with languages described as 'foreign' (or 'modern') in the curriculum. Regional and/or ancient languages are included solely when the curriculum regards them as alternatives to foreign languages.

The age at which pupils are first taught a foreign language as a compulsory subject corresponds to their notional age when they embark on the year in which this provision begins. The age at which they cease to be taught a foreign language as a compulsory subject corresponds to their notional age when they complete the year in which this provision terminates. For 1974, 1984 and 1994, the Figure shows the age at which pupils are first taught a foreign language as a compulsory subject, according to the official documents, even if this provision has not been extended to all schools during the reference year. The average number of years during which everyone had to be taught at least one language was 7 in 1974 and 1984, 8.4 in 1994 and 9 in 2002/03. This calculation has been carried out by adding the number of years during which this provision is compulsory for everyone in all education systems and dividing the result by the number of education systems. For further information concerning the situation in 2002/03, see Figure B1.

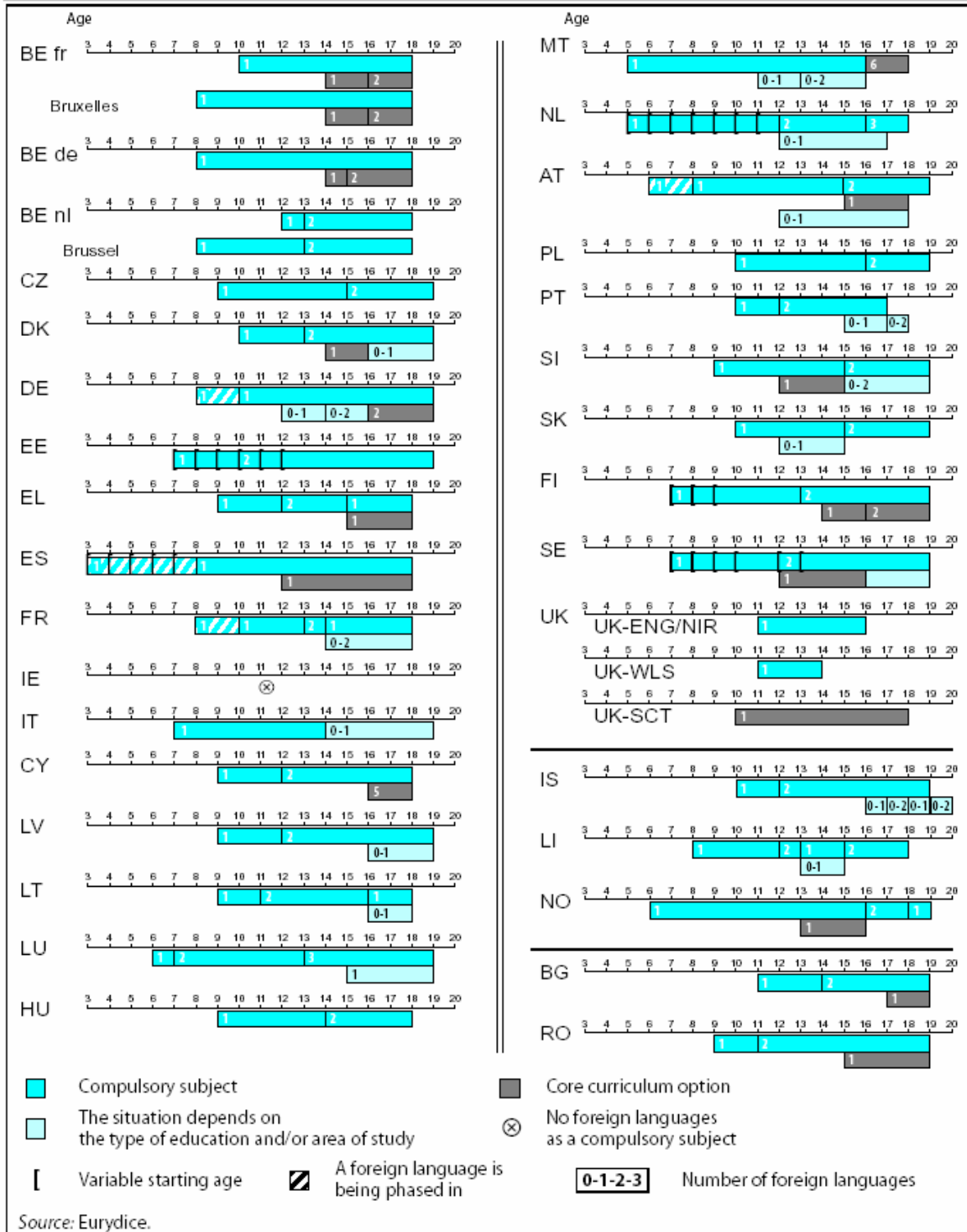
**Foreign languages as a compulsory subject; foreign language being phased in:** See glossary.

Bron: Eurydice Studies, 2005



## Bijlage 2

**Figure B1: Age at which pupils are first taught foreign languages as a compulsory subject or core curriculum option and the duration of this provision in pre-primary, primary, or general secondary education, as determined by the central (top-level) education authorities, 2002/03**



Bron: Eurydice Studies, 2001



## **Bijlage 3**

Profiel van de leerkracht vroeg vreemdetalenonderwijs  
(Jiménez Raya, 2001)









