

Afstudeeronderzoek

Onderwijs in de Engelse taal op een Nederlandse basisschool

Vergelijkend onderzoek naar methodegebonden en vakgeïntegreerd vreemdetalenonderwijs.

Afstudeeronderzoek
Jacoline de Vor
PABO-student, Christelijke Hogeschool Ede
Afstudeerperiode: Juni 2017
Afstudeerbegeleider: J. W. Chevalking
Aantal woorden: 4999

Voorwoord

Voor mijn afstudeeronderzoek mocht ik een onderwerp in het kader van Engels kiezen. Na wat brainstormen met collega's ben ik tot mijn huidige onderzoeksonderwerp gekomen, namelijk het onderzoeken van de verschillen in resultaten op de taalvaardigheidsgebieden luisteren en schrijven en de verschillen in motivatie als er een andere didactiek wordt gebruikt. Voor schrijven en luisteren is gekozen omdat dit zowel betrekking heeft op de receptieve als op de productieve taalvaardigheid. Luisteren is namelijk een receptieve taalvaardigheid, terwijl schrijven een productieve taalvaardigheid is.

Bij dit experiment wordt in de experimentele groep Engels gegeven volgens het principe van vakgeïntegreerd taalonderwijs, dit houdt in dat een van de zaakvakken in het Engels wordt gegeven. In de controlegroep wordt Engels gegeven vanuit de methode *Our Discovery Island*, die op de Gideonschool in gebruik is.

Ik vind het belangrijk dat kinderen in het onderwijs worden opgeleid om hun plek in de maatschappij in te kunnen nemen en ook hun plek in een globaliserende wereld, waarbij landsgrenzen minder belangrijk worden. Hierbij is het belangrijk dat kinderen kennis hebben van rekenen, taal en wereldoriëntatie, maar minstens zo belangrijk hierin is het Engels, aangezien kinderen hiermee in contact kunnen komen met andere volken en culturen, dichtbij en ver weg. In het maatschappelijke leven wordt van hen verwacht dat zij het Engels goed ~~kunnen~~ beheersen. Met dit onderzoek heb ik gekeken naar het Engels onderwijs, naar de prestaties en motivatie van leerlingen en naar hun groei in taalvaardigheid en motivatie. Door het Engels onderwijs mogen ze een nieuw deel van de wereld gaan ontdekken en in contact komen met anderstalige mensen.

Verder vind ik het interessant om te kijken naar onderwijsverbeteringen. Dit is de reden dat ik over een paar jaar de master Leren en Innoveren wil gaan volgen. Vooral bij een proces als het verwerven van een tweede taal denk ik dat het goed is om verder te kijken dan de methodes die wij nu gebruiken. Methodes bieden een bepaalde mate van veiligheid voor leerkrachten omdat doelen in de methode geborgd zijn. Maar is dit ook de manier waarop kinderen het best een taal kunnen leren? Of is er een hoger leerrendement te halen als wij andere methodieken voor Engels onderwijs inzetten? Deze vraag intrigeerde mij en ik besloot ermee aan de slag te gaan.

Het boeiende aan deze zoektocht is dat het ook mijn persoonlijke zoektocht naar de inzet van methodes in het onderwijs ondersteunt. Ik ben geneigd om me vast te klampen aan een methode, omdat een methode mij veiligheid biedt. Ik weet dan dat de kerndoelen gehaald worden. Dit moest ik nu loslaten om, met mijn vakkennis en door onderzoek te doen, een gedegen lessenserie te ontwikkelen.

Ik ben dankbaar voor mijn familie, vrienden, collega's van de Gideonschool, medestudenten en docenten, die mij, elk op hun eigen wijze, geholpen hebben bij mijn onderzoek en me telkens weer een stapje verder hielpen, door mijn werk te lezen en feedback te geven of door mij moed in te spreken. Een speciaal woord van dank voor mijn collega Ellen, in wiens klas ik mijn onderzoek uit heb mogen voeren.

Ik dank God bovenal voor de talenten die ik heb gekregen, waardoor ik kan studeren en waardoor ik mijn grote passie kan realiseren: het onderwijzen van kinderen.

Jacoline de Vor
Lopik, 2017

Samenvatting

In het Nederlandse basisonderwijs is Engels sinds 1986 een verplicht vak. In het algemeen zijn er twee hoofdstromingen in het Nederlandse Engels onderwijs te onderscheiden, namelijk Engels in het basisonderwijs (EIBO), en vroeg vreemdetalenonderwijs (VVTO). Bij EIBO krijgen kinderen vanaf groep 7 elke week een uur Engels. Bij VVTO krijgen kinderen vanaf groep 1 Engels. Hoe dit onderwijs wordt vormgegeven verschilt per school. Veel scholen kiezen ervoor om taalonderwijs te geven. Er bestaat echter ook een andere vorm, namelijk *Content and Language Integrated Learning*, waarbij bijvoorbeeld één van de zaakvakken in het Engels wordt gegeven. De aanleiding voor dit onderzoek is dat, ondanks alle energie die in het vak Engels wordt gestoken, de resultaten op de Periodieke Peiling van het Onderwijsniveau (Geurts & Hemker, 2013) niet het niveau aantonen, wat verwacht mag worden van leerlingen aan het einde van de basisschool. Met dit onderzoek is gekeken of een andere didactiek de resultaten en motivatie van de leerlingen kan verhogen. De leidende vraag hierbij is welke van de twee didactieken de grootste invloed op de resultaten en motivatie van leerlingen op de Gideonschool heeft. De twee didactieken die in dit onderzoek vergeleken zijn, zijn die van Engels taalonderwijs en vakgeïntegreerd taalonderwijs/CLIL. Dit onderzoek is gedaan door middel van een experiment, waarbij de controlegroep vanuit de methode *Our Discovery Island* Engels kreeg aangeboden en de experimentele groep dit volgens de principes van CLIL aangeboden kreeg. De resultaten op de testen lieten verschillen zien tussen de beide groepen. Zo scoorde de experimentele groep minder op de luister- en schrijfvaardigheidstesten, maar beter op de *FLES Attitudinal Inventory*. De verschillen waren echter niet significant. Hierdoor kan er geen uitspraak worden gedaan over de beste didactiek. Eventueel vervolgonderzoek over een langere termijn zou wel verschillen kunnen blootleggen.

Engels onderwijs op een Nederlandse basisschool

Vergelijkend onderzoek naar methodegebonden en vakgeïntegreerd vreemdetalenonderwijs.

Reden tot zorg?

Het onderwijs is altijd in beweging en ontwikkeling. Het maken en ontwerpen van onderwijs is een proces dat afhangt van leertheorieën en maatschappelijke processen. Ook het vreemdetalenonderwijs is in beweging, maar groeit de kwaliteit van het Engels taalonderwijs genoeg mee met de beweging die het Engels onderwijs heeft gemaakt?

Uit de Periodieke Peiling Onderwijs Nederland van 2012 blijkt dat de vaardigheden van leerlingen in groep 8 ten opzichte van 2006 nauwelijks zijn toegenomen. Alleen op het gebied van woordenschat is een matige groei zichtbaar. Voor lezen, luisteren en woordenschat wordt aan het einde van groep 8 de Standaard Minimum behaald (Geurts & Hemker, 2013), maar in de ideale situatie zou dit voor elke leerling de Standaard Voldoende zijn.

Onderzoek naar verschillen in resultaten bij vroege (4-jarigen) en late (8- tot 10-jarigen) starters wijst uit dat vroege starters gemiddeld beter presteren, maar laat ook zien dat de verschillen tussen deze twee groepen klein zijn (De Graaff, 2015).

Deze resultaten laten niet het gewenste effect van het Engels onderwijs zien. De vraag rijst dan ook of ons huidige Engels onderwijs wel effectief genoeg is. Op veel basisscholen wordt gebruik gemaakt van een taalmethode voor Engels onderwijs. Maar is dit de effectiefste manier om kinderen een vreemde taal te leren? Of zijn er betere resultaten te behalen door een andere methodiek te gebruiken?

Engels onderwijs in Nederland

Engels is sinds 1986 een verplicht vak in het Nederlandse basisonderwijs (Oostdam & Van Toorenburg, 2002). Het Engels onderwijs in het basisonderwijs kent een communicatieve aanpak, gericht op het handelen in levensechte situaties (Oostdam & Van Toorenburg, 2002). Deze aanpak heeft de volgende doelstellingen:

- “Kwalitatief goed taalaanbod;
- Gebruikmaking van voorkennis;
- Situationeel aanbod van Engels;
- Realistisch taalgebruik;
- Aandacht voor alle vaardigheden;
- Brede ondersteuning door de leraar.” (Bodde-Alderlieste & Schokkenbroek, 2011)

In het Nederlandse basisonderwijs zijn twee soorten Engels onderwijs te onderscheiden, EIBO en VVTO.

EIBO staat voor Engels in het basisonderwijs en is de oudste vorm van Engels onderwijs in Nederland. Bij EIBO krijgen leerlingen in groep 7 en 8 in totaal 80-100 uur Engels onderwijs: gemiddeld een uur per week (De Graaff, 2015). Bij EIBO wordt het onderwijs vaak door de eigen leerkracht en met behulp van een methode gegeven (Geurts & Hemker, 2013). EIBO kent twee varianten: het versterkt en het vervroegd EIBO. Bij versterkt EIBO krijgen leerlingen in groep-7 & 8 totaal meer dan 80-100 uur Engels; bij vervroegd EIBO begint het Engels onderwijs al in groep 5 & 6 (Oostdam & Van Toorenburg, 2002) en krijgen leerlingen in totaal 160-200 uur Engels.

VVTO betekent vroeg vreemdetalenonderwijs. Dit betekent dat leerlingen vanaf de onderbouw, meestal groep 1, minimaal 1 uur per week Engels onderwijs krijgen (Geurts & Hemker, 2013; Oskam,

2013). Voor VVTO gelden dezelfde doelen als voor EIBO. Deze leerlingen komen echter wel met andere bagage op het voortgezet onderwijs terecht. Dit heeft te maken met hoe het Engels onderwijs in de onderbouw is vormgegeven (De Graaff, 2015). Het aantal scholen waar VVTO wordt gegeven neemt toe. In 2000 zijn de eerste scholen begonnen met VVTO en in 2014 werd al op ruim 1100 basisscholen VVTO gegeven (De Graaff, 2015). In 2015 bood ongeveer 16% van alle Nederlandse basisscholen VVTO en 84% van de scholen EIBO.

Onderzoeksopzet

Dit onderzoek is opgebouwd rondom de onderzoeksvraag: 'Zijn kinderen op de basisschool meer gebaat bij Engels vakonderwijs of vakgeïntegreerd Engels onderwijs?'. Ter inleiding wordt in de literatuur gekeken naar het huidige Engels onderwijs, het verwerven van een vreemde taal en de verschillende methodieken die voor het Engels onderwijs gebruikt worden.

Het empirische onderzoek vindt plaats in twee groepen 5 op de verschillende locaties van de Gideonschool te Nieuwerkerk aan den IJssel. In de experimentele groep wordt vier weken vakgeïntegreerd Engels gegeven vanuit CLIL, *Content and Language Integrated Learning*. In de controlegroep wordt er vier weken lesgegeven uit de huidige methode, *Our Discovery Island*. Tijdens de nul- en eindmeting wordt de motivatie en de kennis over het thema gemeten. De experimentele groep bestaat uit 17 leerlingen en de controlegroep telt 23 leerlingen.

De resultaten van de nul- en eindmeting worden met elkaar vergeleken om te kijken welke invloed de methodiek heeft op de resultaten en motivatie van de leerlingen, om zo aanbevelingen te kunnen doen over de te gebruiken methodiek voor het Engels onderwijs op de Gideonschool.

Dit onderzoek kan een aanleiding zijn om het Engels onderwijs op de Gideonschool nader te bekijken en eventueel andere wegen in te slaan, om uiteindelijk de resultaten te verbeteren.

Vreemdetaalverwerving

Een vreemde taal is een andere taal dan de moedertaal, die, in tegenstelling tot een tweede taal, niet dominant is in de omgeving waar de taal geleerd wordt. De vreemde taal wordt geleerd in een omgeving waar die taal niet constant wordt gesproken, terwijl leerders van een tweede taal deze nodig hebben in de communicatie met hun omgeving (Thijs, 2011).

In dit onderzoek wordt ervan uitgegaan dat taal op een natuurlijke manier verworven wordt en niet door het maken van oefeningen over kleine onderdelen van de verschillende domeinen, waaronder de luister-, spreek-, schrijf- en leesvaardigheid worden verstaan. Taal wordt hierbij als een organisch geheel gezien, en niet als een puzzel bestaande uit deze deelvaardigheden (Oskam, 2013).

Volgens Westhoff valt er zonder uitvoerige blootstelling aan de vreemde taal geen of weinig taalverwerving te verwachten (Westhoff, 2008). Daarnaast versnelt doeltaalgebruik het taalleerproces, vergroot het de motivatie en verhoogt dit het taalbewustzijn (Dönszelmann, Kaal, Beishuizen & De Graaff, 2016). Westhoff stelt dat het belangrijk is dat er veel input wordt geboden aan leerlingen en dat zij in de doeltaal het onderwijs ontvangen. Het ontwikkelen van luistervaardigheid is daarom van primair belang voor de vreemdetaalverwerving (Oskam, 2013). Krashen stelt dat de taal wordt verworven door begrijpelijk taalaanbod waarbij de nadruk ligt op inhoud (wat) en niet op vorm (hoe) (Oskam, 2013). Dönszelmann, Kaal, Beishuizen & De Graaff voegen hieraan toe dat input en blootstelling essentieel zijn voor het taalleerproces, op voorwaarde dat de leerling handelt, onderhandelt en produceert in de vreemde taal (2016).

Het niveau van het taalgebruik wordt bepaald door $i + 1$ (Krashen, 1982). 'i' staat voor interlanguage, dat is het kennis-/vaardigheidsniveau dat een leerling van de vreemde taal op een bepaald moment

heeft. +1 betekent dat de leerkracht net iets boven dit niveau moet gaan zitten (Dönszelmann, Kaal, Beishuizen & De Graaff, 2016).

Bij taalverwerving komen vier deeltaalvaardigheden aan de orde. Deze zijn te onderscheiden in receptieve en productieve vaardigheden en in mondelinge en schriftelijke vaardigheden.

Tabel 1
Deeltaalvaardigheden taalontwikkeling

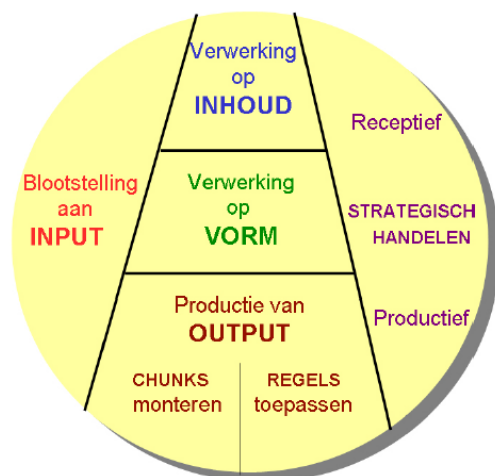
	Receptief	Productief
Mondeling	Luisteren	Spreken
Schriftelijk	Lezen	Schrijven

Opmerking. Gegevens afkomstig uit Bodde-Alderlieste & Schokkenbroek, 2011

Op het verloop van het taalverwervingsproces oefenen enkele factoren invloed uit, waaronder de leeftijd van de leerling, taalverwantschap van de doeltaal, motivatie, noodzaak om te leren, ervaring, aanleg, taalvaardigheid en didactische vaardigheid van de leerkracht en de kwaliteit en verwerking van het taalaanbod (Bodde-Alderlieste & Schokkenbroek, 2013).

Vreemdetalendidactiek - Schijf van Vijf voor vreemdetalenonderwijs

De Schijf van Vijf voor vreemdetalenonderwijs (Westhoff, 2008) is ontwikkeld om ervoor te zorgen dat er 'voedzaam' wordt lesgegeven. Het is belangrijk dat elk component van deze Schijf in een les terugkomt, waarbij de componenten in balans zijn. *"Globaal geldt voor goed en effectief vreemdetalenonderwijs hetzelfde als voor gezond en lekker eten: goed uitgebalanceerd, gevarieerd en attractief gepresenteerd"* (Westhoff, 2008, p.26).



Figuur 1: Uit Westhoff, 2008.

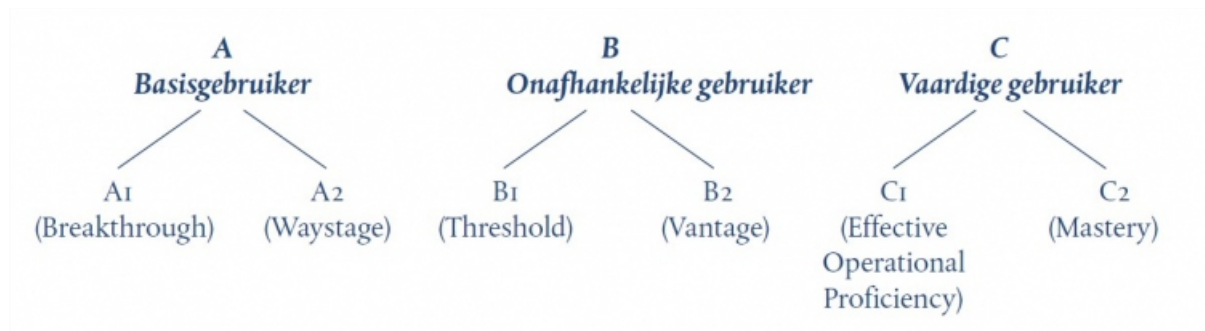
De vijf componenten van de Schijf van Vijf voor vreemdetalenonderwijs zijn (Westhoff, 2008):

- Blootstelling aan input; het niveau van het taalaanbod moet altijd iets boven het niveau van de leerling liggen, maar niet onbegrijpelijk zijn en het moet belangrijke informatie bevatten (Westhoff, 2008).
- Verwerking op inhoud; leerlingen moeten de input verwerken op inhoud (Bodde-Alderlieste & Schokkenbroek, 2011). Hierbij gaat het om wat er wordt gezegd. Deze verwerking moet natuurlijk, levensecht, functioneel en attractief zijn (Westhoff, 2008).
- Verwerking op vorm; leerlingen verwerken de input ook op vorm, hierbij gaat het om hoe het wordt gezegd. Er wordt gekeken naar taalfuncties en –structuren (Westhoff, 2008).

- Productie van output; de drie inputcomponenten moeten altijd leiden tot output (Westhoff, 2008). Deze output bestaat uit het oefenen van functies/chunks (=taalfragmenten) en het toepassen van grammaticaregels (Oskam, 2013).
- Strategisch handelen; dit zijn strategieën om het gebrek aan kennis en vaardigheden te compenseren, zoals het omschrijven van een woord als een leerling niet op het woord kan komen (Bodde-Alderlieste & Schokkenbroek, 2011; Westhoff, 2008).

Niveaubepaling en doelstelling Engels onderwijs

Om het niveau van de leerlingen te kunnen bepalen, wordt er gebruik gemaakt van de niveau-indeling van het Gemeenschappelijk Europees Referentiekader voor Vreemde Talen (ERK). Dit Referentiekader is ontwikkeld om in de EU een gemeenschappelijke basis voor het vreemdetalenonderwijs te creëren en te kunnen bepalen welk vaardigheidsniveau een leerling heeft (Meijers & Noijons, 2008). Het ERK is ontwikkeld vanuit de vernieuwende versie op een vreemde taal, namelijk dat het gaat om communicatie in deze taal, in plaats van om het toepassen van regels (Bodde-Alderlieste & Schokkenbroek, 2011). Het ERK onderscheidt zes niveaus, zie figuur 2.



Figuur 2: Uit Meijer & Noijons, 2008.

Een belangrijk niveau is het Threshold-Level. Dit niveau is het zogenaamde drempelniveau wat iemand nodig heeft om zich in de meest alledaagse situaties te kunnen redden in contact met gebruikers van deze taal in zijn moederland of het buitenland. Het streven van het Nederlandse primair onderwijs is om niveau A1 (Breakthrough-level) / A2 (Waystage-level) te behalen. Dit is het basisniveau in de taalbeheersing. Het basisniveau is het niveau waarop leerlingen over hun dagelijks leven kunnen praten met een gesprekspartner die begrip heeft voor hun taalvaardigheid en hun gaten in taalkennis (Bodde-Alderlieste & Schokkenbroek, 2011). Aan de hand van het streven van het primair onderwijs naar niveau A1/A2 zijn kerndoelen opgesteld door SLO. Deze kerndoelen vormen de basis voor al het Engels onderwijs op de Nederlandse basisschool. Welke vorm van Engels onderwijs er ook wordt gegeven, de kerndoelen moeten eraan ten grondslag liggen.

Aan de hand van het ERK heeft het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen taalprofielen op laten stellen. Deze geven een concrete invulling aan de competenties per vaardigheidsniveau. Aan de hand van deze taalprofielen zijn de methodes voor Engels onderwijs ontwikkeld (Liemberg & Meijer, 2004). In 2015 zijn deze taalprofielen door SLO, het Nationaal Expertisecentrum Leerplanontwikkeling, herzien.

Kanttekeningen Engels onderwijs

Uit onderzoeken die gedaan worden in het basisonderwijs, waaronder de Periodieke Peiling Onderwijsniveau 2012, blijkt echter dat de gestelde doelen voor het Engels onderwijs niet altijd worden gehaald en dat er weinig vooruitgang is ten opzichte van de PPON 2006.

Bij de PPON worden drie standaardniveaus gebruikt: 'Minimum', 'Voldoende' en 'Gevorderd'. De 'Minimum' is het minimumniveau waarop leerlingen uit groep 8 moeten presteren voor lezen, luisteren en woordenschat. De verwachting is dat 90-95% van de leerlingen dit niveau eind groep 8 beheerst. De 'Voldoende' wordt behaald als leerlingen een voldoende beheersing laten zien op lezen, luisteren en woordenschat. De verwachting is dat 70-75% dit haalt. De 'Gevorderd' wordt behaald als een leerling het niveau van het basisschoolcurriculum voor Engels overstijgt. (Geurts & Hemker, 2013)

Uit de PPON 2012 blijkt dat de Engelse taalvaardigheden van leerlingen in groep 8 ten opzichte van 2006 nauwelijks toegenomen zijn.

Op het gebied van lezen wordt iets beter gepresteerd dan in 2006. Net als in 2006 wordt de Standaard Minimum gehaald, maar de Standaard Voldoende nog niet (Geurts & Hemker, 2013).

Bij het domein luisteren zijn de resultaten gelijk gebleven. De Standaard Voldoende wordt bijna gehaald, de Standaard Minimum wordt helemaal gehaald net als in 2006 (Geurts & Hemker, 2013).

Bij het spellen en schrijven wordt 65% van de 19, voor de test gebruikte, eenvoudige en veelvoorkomende woorden, correct geschreven (Geurts & Hemker, 2013).

Bij het spreken wordt hetzelfde niveau behaald als in 2006, waarbij de VVTO-leerlingen significant beter spreken dan de EIBO-leerlingen, die in hun prestaties zelfs achteruit zijn gegaan. Deze resultaten zijn niet zoals gehoopt aangezien de inzet op spreekvaardigheid vergroot is sinds 2006 (Geurts & Hemker, 2013).

Op het gebied van woordenschat is er een matige verbetering zichtbaar, maar leerlingen kunnen niet voldoen aan de Standaard Voldoende of zelfs Minimum. De VVTO-leerling scoort wel iets beter ten opzichte van de EIBO-leerling (Geurts & Hemker, 2013).

Dit laat zien dat er winst te halen valt in het Engels onderwijs. Hierbij gaat het niet alleen om de resultaten, maar ook om motivatie om verdere taalontwikkelingen te stimuleren.

Vakonderwijs Engels

Vakonderwijs is de reguliere vorm van Engels onderwijs in Nederland, vooral bij EIBO-scholen. Het vakonderwijs wordt vormgegeven met behulp van methodes, waarin alle taalvaardigheden geoefend worden. Veelgebruikte methodes zijn *Hello World*, *Real English* en *Take It Easy* (Geurts & Hemker, 2013). De methodes zijn over het algemeen ontwikkeld volgens de Schijf van Vijf voor vreemdetalenonderwijs met het oog op de kerndoelen voor Engels (Westhoff, 2008). Een belangrijk voordeel van vakonderwijs Engels is dat in de methodes die gebruikt worden de kerndoelen van SLO zijn verankerd, waardoor hieraan kan worden voldaan (Geurts & Hemker, 2013). Het vreemdetalenonderwijs vanuit methodes sluit echter niet goed aan bij natuurlijke taalverwerving, doordat grammaticaregels worden uitgelegd en beoefend in invulopgaven, terwijl het bij natuurlijke taalverwerving erom gaat dat taalleerders zelf deze wetmatigheden van taal ontdekken en dit later bij kunnen stellen vanuit de overvloedige input die zij krijgen (Oskam, 2013). De invuloefeningen zijn echter wel een goede mogelijkheid om regels eigen te maken. Een andere kanttekening werd aangedragen vanuit de PPON, namelijk dat de methodes weinig mogelijkheden tot differentiatie bieden, terwijl de niveaus van leerlingen zeer uiteen kunnen lopen (Geurts & Hemker, 2013)

Content and Language Integrated Learning

CLIL wordt gebruikt om de Europese trend van meertalig onderwijs vorm te geven. Die is ontstaan doordat de Europese regering in de huidige maatschappij van haar burgers verlangt dat zij zich in twee talen, naast de eigen moedertaal kunnen redden (Lorenzo, Casal & Moore, 2010).

In Nederland wordt CLIL gebruikt op enkele VVTO-scholen. Deze leerlingen hebben vanaf de onderbouw thema's en vakinhouden in het Engels aangeboden gekregen, waardoor het onlogisch is om vanaf groep 5 de reguliere Engels lessen, die bij EIBO worden gebruikt, aan te bieden. Deze lessen Engels sluiten na vier jaar VVTO niet aan op de vaardigheden van de leerlingen. CLIL werkt volgens hetzelfde principe als VVTO, namelijk een integratie van vakinhoud en taalonderwijs (Bodde-Alderlieste, 2011).

CLIL staat voor taalgericht vakonderwijs. Content staat voor de (zaak-)vakken die bij CLIL aangeboden worden. Language betekent dat de zaakvakken in een andere taal dan de moedertaal worden aangeboden. De zaakvakken en het Engels onderwijs worden geïntegreerd, ofwel de I van Integrated. Aan de leerlingen worden in een les twee vakinhouden geleerd, vandaar de L van Learning. De doelen van CLIL zijn het vergroten van de beheersing van de vreemde taal en het verkrijgen van internationale oriëntatie bij de leerlingen. (Oskam, 2013; Bodde-Alderlieste & Schokkenbroek, 2011)

Er zijn drie pijlers voor dit taalgerichte vakonderwijs, namelijk interactie, betekenisvolle context en taalsteun (Bodde-Alderlieste & Schokkenbroek, 2011).

Door interactie, bijvoorbeeld het werken in duo's, zijn de leerlingen actief bezig met het produceren van taal en kunnen ze elkaar helpen en stimuleren. Afwisseling tussen verwerkingsopdrachten, waarbij de input verwerkt wordt, en toepassingsopdrachten, waarbij output geproduceerd wordt is hierbij belangrijk.

De tweede pijler wordt gerealiseerd doordat de (vak)taal in de betekenisvolle context van een zaakvak wordt aangeboden. Leerlingen worden hierdoor uitgedaagd. Daarnaast kunnen teksten, video's en concrete voorwerpen worden ingezet om de leerling uit te dagen (Bodde-Alderlieste & Schokkenbroek, 2011).

De derde pijler betekent dat de leerkracht taal aan zijn leerlingen aanreikt die zij nodig hebben om de vakinhoud te begrijpen. Een manier om dit te doen is door *keywords* (sleutelwoorden) te illustreren of door *scaffolding* (het inbouwen van tussenstapjes met behulp van taal). Bij dit alles gaat het meer om wát de leerlingen zeggen, dan om hóe ze iets zeggen. Een belangrijk onderdeel van deze pijler is het geven van procesgerichte feedback en het laten reflecteren op proces en product. (Bodde-Alderlieste & Schokkenbroek, 2011)

Tijdens CLIL-lessen spreekt zowel de leerkracht als de leerling enkel Engels (Oskam, 2013). Kinderen worden tijdens de CLIL-lessen uitgedaagd om functionele taal te produceren. Kirsch zegt hierover: “*‘Functional’ or ‘naturalistic practice’ (Fillmore, 1979; Oxford, 1990) enables children to use the language effectively in real and authentic situations of communication.*” (2006, p.267) Naast de CLIL-lessen kunnen er nog Engels lessen gegeven worden om bijvoorbeeld grammaticaregels te bespreken (Oskam, 2013).

Voordelen CLIL

Het geven van CLIL levert tijd op doordat een zaakvak en Engels geïntegreerd zijn. Leerlingen leren Engels in een natuurlijke, betekenisvolle omgeving (Bodde-Alderlieste & Schokkenbroek, 2011).

Verder levert CLIL, in vergelijking met andere didactische methoden, het hoogste rendement op, doordat het gebaseerd is op natuurlijke taalverwerving en uitgaat van de inputhypothese van Krashen (Oskam, 2013). Oskam zegt over de natuurlijke taalverwerving bij CLIL: *“De taal wordt niet geleerd, maar verworven en is bovendien geen doel op zich maar een middel om de aangeboden leerstof (geschiedenis, aardrijkskunde, biologie) te begrijpen”* (2013, p. 183). Uit onderzoek van Lorenzo, Casal & Moore blijkt zelfs dat ook de moedertaalbeheersing profiteert van de ontwikkeling van de vreemde-taalbeheersing (2010). Daarnaast is er veel taalaanbod beschikbaar omdat de vakinhouden in het Engels worden gegeven, wat relevante materialen, zoals teksten, oplevert (Bodde-Alderlieste & Schokkenbroek, 2011).

Kanttekeningen bij CLIL

Het alleen maar Engels mogen spreken tijdens CLIL-lessen kan in het begin lastig zijn voor leerkracht en leerling. Het is dan ook belangrijk dat er voor leerlingen genoeg taalsteun geboden wordt, bijvoorbeeld door *keywords* te visualiseren. Ook de leerkracht moet ondersteund worden in zijn taalvaardigheid door bijvoorbeeld bijscholing of overleg met collega's die ervaring hebben met CLIL (Bodde-Alderlieste & Schokkenbroek, 2011).

Een andere kanttekening die men bij CLIL plaatst is dat het ten koste zou gaan van het zaakvakonderwijs. Bodde-Alderlieste & Schokkenbroek zeggen hierover dat dit niet het geval is als er begonnen wordt met CLIL op de basisschool. Als men op de middelbare school start zal er wel een periode zijn waarin de zaakvakken eronder lijden, maar uiteindelijk zal dit effect verminderen (2011). In Nederland zijn in deze context echter nog geen onderzoeken gedaan, waardoor deze kanttekening niet volledig weerlegd kan worden. Verder geeft Oskam (2013) aan dat met CLIL er een proces in de hersenen op gang komt wat ervoor zorgt dat leerlingen meer leren van beide vakgebieden als deze geïntegreerd zijn, dan wanneer deze apart worden aangeboden. Dit komt doordat de vakintegratie ervoor zorgt dat in de hersenen twee gebieden tegelijkertijd geprikkeld worden waardoor er verbindingen worden aangelegd tussen deze gebieden. Dit proces wordt *connectionisme* genoemd. Dit zorgt ervoor dat leerlingen een hoger niveau bereiken in de vreemde taal omdat ze zich beter moeten concentreren, waardoor ze meer opnemen en ze de lessen inhoudelijk interessanter gaan vinden (Oskam, 2013).

Methode van onderzoek

Om de inzetbaarheid van CLIL in het Nederlandse basisonderwijs te toetsen, is er onderzoek gedaan onder leerlingen op de Gideonschool naar de groei van de resultaten en de attitude van leerlingen. In de experimentele groep is een thema uitgewerkt vanuit CLIL, terwijl er voor de controlegroep met een bestaande methode voor Engels onderwijs hetzelfde thema werd behandeld. De groei in resultaten en attitude van deze twee groepen is met elkaar vergeleken om van daaruit conclusies te trekken over de inzetbaarheid van CLIL. Het onderzoek had een quasi-experimenteel design met een voor- en nameting (Baarda, 2009).

Aan het onderzoek namen 43 leerlingen deel. De leerlingen zijn verdeeld over de experimentele -en de controlegroep. In de experimentele groep zaten 17 leerlingen, waarvan 10 meisjes en 7 jongens. De experimentele groep zat op locatie Esse, dichtbij Capelle aan den IJssel. De controlegroep bestaat uit

24 leerlingen, waarvan 11 meisjes en 13 jongens. Deze groep zit op locatie Kroonkruid in de wijk Zuidplaspolder.

Alle leerlingen op de Gideonschool hebben vanaf groep 1 wekelijks 1 uur Engels gekregen. Van groep 1 tot en met 4 wordt de methode iPockets (PEARSON) gebruikt. In groep 5 tot en met 8 gebruikt de school de methode Our Discovery Island (PEARSON).

Instrumenten

De voor- en nameting bestonden uit het invullen van de Nederlandse vertaling van de *FLES Attitudinal Inventory* (Kennedy, Nelson, Odell & Austin, 2000) en een Engelse taalvaardigheidstest op het gebied van schrijven en luisteren (Anglia Examinations England, z.d.). De gebruikte testen zijn terug te vinden in bijlage 1,2 & 3.

De controlegroep kreeg na de beginmeting les vanuit de methode. Het thema van de methode, het weer, werd ook gebruikt voor het ontwikkelen van een lessenserie vanuit CLIL voor de experimentele groep. Beide klassen hebben vier lessen van 50 minuten gewerkt met dit thema, de lesverslagen van de onderzoeker zijn terug te lezen in bijlage 4.

Nederlandse vertaling van FLES Attitudinal Inventory

Bij de *FLES Attitudinal Inventory* wordt de attitude van leerlingen ten opzichte van een vreemde taal gemeten (Kennedy, Nelson, Odell & Austin, 2000). Hiervoor is een standaardtest ontwikkeld. De attitude van leerlingen oefent invloed uit op hun gedrag op school en hun rol in hun leerproces. De *FLES Attitudinal Inventory* meet op de volgende gebieden: de houding van leerlingen tegenover school, waargenomen moeilijkheden in het leren van een taal, waargenomen verlangen naar het leren van een vreemde taal, culturele geïnteresseerdheid, het zelfbeeld van de leerling en het vertrouwenspeil in relatie tot de academische vaardigheden. Bij elke stelling van de *FLES* worden 0-2 punten toegekend. Deze punten worden later omgezet naar de *FLES*-score. De vertaling van de *FLES* is gecontroleerd door een medestudent.

Engels test voor schrijven en luisteren

Om de Engelse taalvaardigheid te meten is gebruikgemaakt van de testopzet die gebruikt wordt door Anglia, een instituut dat examens Engels ontwikkelt aan de hand van de Europese referentiekaders. Anglia-examens testen de alledaagse communicatie (Anglia Examinations England, z.d.). Voor dit onderzoek wordt er getest op niveau Junior, een voorniveau van niveau A1. Met dit onderzoeksinstrument zijn twee deelvaardigheden getoetst, namelijk schrijven en luisteren. Schrijven is een productieve taalvaardigheid wat wil zeggen dat de leerling de woorden niet alleen kent, maar ook kan gebruiken. Bij een receptieve taalvaardigheid, zoals luisteren, begrijpt de leerling het woord. (Oskam, 2013)

Betrouwbaarheid en validiteit

De betrouwbaarheid van dit onderzoek is versterkt doordat dezelfde test voor de Engelse taalvaardigheid is gebruikt voor de nul- en eindmeting. Op deze manier is duidelijk de groei op de verschillende vaardigheden vast te stellen. Het maken van eenzelfde test kan echter wel zorgen voor een test-hertesteffect, waardoor kinderen zich de toets herinneren van de eerste toetsafname. Om dit effect te verkleinen is de toets niet nabesproken met de leerlingen, waardoor ze zich alleen opgaven konden herinneren en geen goede antwoorden.

Voor gelijke omstandigheden is gezorgd door de leerlingen beide keren in toetsopstelling te zetten en dezelfde onderzoeker de tests af te laten nemen. Het moment van de toetsafname en de lessen is echter niet gelijk gekregen wegens de beschikbaarheid van de onderzoeker. Beide groepen zijn gestart met het invullen van de *FLES Attitudinal Inventory*, zodat eventuele faalervaringen op de Engelse test geen invloed zouden hebben op de gemeten motivatie, waarmee de *FLES* een momentopname zou worden in plaats van een attitudemeting.

De validiteit is versterkt door bij de nul- en eindmeting dezelfde tests te gebruiken. Hierdoor is het mogelijk om de voorkennis in te schalen en puntsgewijs de groei te bepalen op de verschillende deelvaardigheden. Bij de *FLES* kan er sprake zijn van sociaal wenselijke antwoorden. Dit is beperkt door duidelijk naar de leerlingen aan te geven dat er aan de uitslag van de test geen waardeoordeel zou worden verbonden. Leerlingen vullen de test individueel en op hetzelfde moment in, waardoor overleg niet mogelijk is en sociale wenselijkheid wordt verkleind.

Om de validiteit van de Engelse test te vergroten zijn de schrijfonderdelen vóór de luisteronderdelen geplaatst. Hierdoor kunnen de leerlingen geen steun hebben aan woorden die ze al gehoord of gezien hebben bij het luistergedeelte. Voorkennis vanuit de luistertest wordt hiermee uitgeschakeld.

Resultaten

In bijlage 5 zijn de onderzoeksresultaten van dit onderzoek terug te vinden.

Bij de analyse van de onderzoeksresultaten is gebruik gemaakt van de T-toets. Deze is uitgevoerd op de deelgebieden attitude, schrijfvaardigheid en luistervaardigheid. Het significantieniveau van deze T-toetsen is vastgesteld op $\alpha=0,05$. Met dit significantieniveau wordt per T-toets de P-waarde vergeleken, waarna er per test een conclusie kan worden getrokken over de invloed van de methodiek op dat deelgebied.

De controlegroep bestond uit 24 leerlingen ($n=24$), de experimentele groep uit 17 leerlingen ($n=17$).

Attitude

Tabel 2
Resultaten FLES Attitudinal Inventory

	Controlegroep	Experimentele groep
Begingemiddelde	26,17	26,76
Eindgemiddelde	27,71	29,82
Gemiddelde groei (μ)	1,54	3,06
Standaarddeviatie	4,24	5,55
Minimale groei	-8	-4
Maximale groei	13	14

De experimentele groep heeft gemiddeld een grotere groei, waardoor het lijkt dat CLIL een positieve invloed uitoefent op de attitude. De significantie van dit verschil wordt getest met de T-toets. Hierbij wordt de vraag beantwoord: 'Is de *FLES*-score van de experimentele groep significant verhoogd na de invoering van CLIL?'

De volgende H0-hypothese is opgesteld: 'De groepen scoren even hoog op de *FLES Attitudinal Inventory*'. De bijbehorende H1-hypothese is: 'De experimentele groep scoort beter op de *FLES Attitudinal Inventory*.' Met de T-toets is de P-waarde van ($X \geq 1,54$) berekend, dit is 0,070. De H0 wordt niet verworpen, want $P(0,070) > 0,05$.

Schrijfvaardigheid

Tabel 3

Resultaten schrijfvaardigheid

	Controlegroep	Experimentele groep
Begingemiddelde	6,5	8
Eindgemiddelde	16,54	15,94
Gemiddelde groei (μ)	10,04	7,94
Standaarddeviatie	4,93	3,98
Minimale groei	-1	-1
Maximale groei	19	15

Beide groepen gaan vooruit, maar gezien de gemiddelde groei lijkt CLIL de schrijfvaardigheid negatief te beïnvloeden. Of dit verschil significant is, wordt getest met behulp van de T-toets. De vraag hierbij is: 'Scoort de experimentele groep lager op het gebied van luistervaardigheid?'. Hierbij zijn de volgende hypothesen opgesteld: H0-hypothese: 'De groepen scoren even goed op schrijfvaardigheid' en H1-hypothese: 'De experimentele groep scoort slechter op het gebied van schrijfvaardigheid'. Met behulp van de T-toets is de P-waarde van ($X \leq 10,04$) berekend, dit is 0,46. De H0-hypothese wordt niet verworpen, want $P(0,46) > 0,05$.

Luistervaardigheid

Tabel 4

Resultaten luistervaardigheid

	Controlegroep	Experimentele groep
Begingemiddelde	13,83	16,12
Eindgemiddelde	17,83	19,12
Gemiddelde groei (μ)	4	3
Standaarddeviatie	3,88	3,67
Minimale groei	-4	-3
Maximale groei	15	10

Bij de luistervaardigheidstest groeien beide groepen. De groei van de controlegroep is hoger. Hierdoor lijkt CLIL een negatieve invloed te hebben op de groei van de luistervaardigheid. Of dit verschil significant is, wordt getest met de T-toets. Met de T-toets wordt de volgende vraag beantwoord: 'Scoort de experimentele groep lager op het gebied van luistervaardigheid?' Hierbij zijn de volgende H0- en een H1-hypothese opgesteld, namelijk H0: 'De groepen scoren even goed op luistervaardigheid' en H1: 'De experimentele groep scoort slechter op het gebied van luistervaardigheid'. Met behulp van de T-toets is de P-waarde van ($X \leq 4$) berekend, dit is 0,48. De H0-hypothese wordt niet verworpen, want $P(0,48) > 0,05$.

Conclusie

Tijdens dit onderzoek is vergeleken of kinderen op de Gideonschool qua didactiek meer gebaat zijn bij Engels vakonderwijs of vakgeïntegreerd Engels onderwijs. Uit de resultaten van het onderzoek is na analyse naar voren gekomen dat er geen significante verschillen zijn gevonden tussen de groei van de resultaten op het gebied van luister- en schrijfvaardigheid van de experimentele en de controlegroep. Zowel op het gebied van luister- als schrijfvaardigheid groeide de controlegroep harder, maar dit was geen significant verschil met de experimentele groep.

Ook is er geen significant verschil gevonden tussen de toename in punten op de *FLES Attitudinal Inventory* en de gebruikte didactiek. De experimentele groep liet een grotere toename zien in punten op de *FLES Attitudinal Inventory*, maar dit verschil was niet significant.

Vanuit dit onderzoek kan dan ook niet aangetoond worden welke van de gebruikte didactieken beter is voor de ontwikkeling van de Engelse taalvaardigheid en de houding ten opzichte van het leren van de Engelse taal voor leerlingen op de Gideonschool.

Discussie

Tijdens de resultaatanalyse kwam naar voren dat de leerlingen uit de controlegroep op het gebied van luistervaardigheid weinig gegroeid zijn. Tijdens de beginmeting scoorde de experimentele groep een gemiddelde van 16,12 van de 20 te behalen punten. De controlegroep scoorde gemiddeld 13,83. Voor de experimentele groep was er daardoor minder winst te behalen. Voor een vervolgonderzoek wordt aangeraden om uitgebreider te testen met verschillende moeilijkheidsniveaus, om ervoor te zorgen dat er voor alle leerlingen groei te behalen valt.

Verder is het aan te raden om dit experiment nogmaals uit te voeren, maar dan gedurende een langere periode. Tijdens de eerste lessen vanuit het vakgeïntegreerde taalonderwijs moesten leerlingen nog heel erg zoeken naar woorden en konden ze veel van het Engels niet volgen. Dit is vanuit de literatuur een logisch gevolg, aangezien zowel de leerkracht als de leerling moet wennen aan het volledig in het Engels communiceren (Bodde-Alderlieste & Schokkenbroek, 2011). Na verloop van tijd treedt gewenning op. Dit onderzoek duurde echter slechts enkele weken waardoor die gewenning zowel bij de leerlingen als bij de leerkracht niet optrad.

Bij de schrijfvaardigheidsonderdelen waren telkens twee punten per item te verdienen: één voor de herkenbaarheid van het woord en één voor de juiste schrijfwijze. Voor kinderen met spellingproblemen / dyslexie is het lastig om twee punten per woord te verdienen. In de experimentele groep zaten relatief veel kinderen met dyslexie, namelijk 3 van de 17 leerlingen. Ter vergelijking: in de controlegroep hadden 3 van de 24 leerlingen dyslexie. Om te kijken wat hun invloed is op de resultaten, is de T-toets nogmaals uitgevoerd waarbij hun resultaten buiten beschouwing zijn gelaten. De H0- en H1-hypothese zijn overgenomen vanuit *Schrijfvaardigheid*.

Tabel 5

Resultaten schrijfvaardigheid, waarbij kinderen met dyslexie buiten beschouwing zijn gelaten.

	Controlegroep	Experimentele groep
Begingemiddelde	6,9	7,86
Eindgemiddelde	17,43	17
Gemiddelde groei (μ)	10,52	9,14
Standaarddeviatie	5,09	3,11

Met behulp van de T-toets is de P-waarde van ($X \leq 10,52$) berekend, dit is 0,47. De H0-hypothese wordt niet verworpen, want $P(0,47) > 0,05$. Zonder de resultaten van de kinderen met dyslexie in de dataset, is er nog steeds geen verschil tussen de groepen.

Aanbeveling

Vanuit de literatuur is het aan te raden om kritisch te kijken naar het Engels onderwijs en te zoeken naar manieren om het Engels in de bovenbouw goed aan te laten sluiten bij het VVTO-Engels in de onderbouw. Vanuit dit onderzoek wordt aanbevolen om langere tijd CLIL toe te passen om zo te kunnen zien of er positieve resultaten te behalen zijn op de langere termijn, omdat CLIL de motivatie van kinderen wel lijkt te beïnvloeden. Dit kan uiteindelijk zijn uitwerking hebben op de resultaten.

Literatuuropgave

Anglia Examinations England (z.d.). *Anglia Examens*. Geraadpleegd op 1 mei 2017, van <http://anglia.nl/examens/>

Anglia Examinations England (z.d.). *Junior*. Geraadpleegd op 16 maart 2017, van <http://www.anglia.org/junior>

Bodde-Alderlieste, M. & Schokkenbroek, J. (2011). *Engels in het basisonderwijs*. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers.

Dönszelmann, S., Kaal, A., Beishuizen, J. & Graaff, R. de (2016). Doeltaal. Leertaal. Een didactiek en een professionaliseringstraject. *Levende Talen Tijdschrift, jaargang 17 (nummer 3)*, pp. 34-45.

Geurts, B. & Hemker, B. (2013). *Balans van Engels aan het einde van de basisschool 4. PPON reeks nummer 52*. Arnhem: Stichting Cito Instituut voor Toetsontwikkeling.

Graaff, R. de (2015). Vroeg of laat Engels in het basisonderwijs. Wat levert het op? *Levende Talen Tijdschrift, jaargang 16 (nummer 2)*, pp. 3-15.

Kirsch, C. (2006). Young children learning languages in a multilingual context. *International Journal of Multilingualism, jaargang 3 (nummer 4)*, pp. 258-279.

Krashen, S.D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press Inc..

Liemberg, E. & Meijer, D. (Red.) (2004). *Taalprofielen*. Enschede: Nationaal Bureau voor Vreemde Talen.

Lorenzo, F., Moore, P. & Casal, S. (2010). The effects of content and language integrated learning in European education: key findings from the Andalusian bilingual sections evaluation project. *Applied Linguistics, jaargang 32 (nummer 3)*, pp. 418-442.

Meijer, D. & Noijons, J. (2008). *Gemeenschappelijk Europees Referentiekader voor Moderne Vreemde Talen: Leren, Onderwijzen, Beoordelen. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Den Haag: Nederlandse Taalunie.

Onderwijs in Cijfers (z.d.). *Bijzonder taalonderwijs in het primair onderwijs*.

Geraadpleegd op 1 mei 2017, van <https://www.onderwijsincijfers.nl/kengetallen/primair-onderwijs/deelnemerspo/bijzonder-taalonderwijs>

Oostdam, R. & Toorenburg, H. van (2002). 'Leuk is not enough'. Het vraagstuk van de positionering van het Engels in het basisonderwijs en de aansluiting met het voortgezet onderwijs. *Levende Talen Tijdschrift, jaargang 4*, pp. 3-18.

Oskam, S. (2013). *Praktische didactiek voor Engels in het basisonderwijs*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.

Thijs, A. (Eindred.) (2011). *Engels in het basisonderwijs*. Enschede: SLO – Nationaal Expertisecentrum Leerplanontwikkeling.

Westhoff, G. J. (2008). *Een 'schijf van vijf' voor het vreemdetalenonderwijs (revisited)*. Enschede: Nationaal Bureau Moderne Vreemde Talen.

Bijlagen

Bijlage 1: *FLES Attitudinal Inventory* – Nederlandse vertaling

Bijlage 2: Schrijfvaardigheidstoets

Bijlage 3: Luistervaardigheidstoets

Bijlage 4: Lesverslagen

Bijlage 5: Onderzoeksresultaten

Bijlage 1 – FLES Attitudinal Inventory – Nederlandse vertaling

Naam	
Geslacht	Jongen / meisje
Groep	
Moedertaal	

	Eens	Misschien	Oneens
School is leuk			
Je moet slim zijn om twee talen te leren			
Ik ben goed in schoolwerk			
School maakt me gelukkig			
Ik ken mensen uit andere landen			
Ik wil maar een taal spreken			
Ik ben goed in het leren van nieuwe talen			
Ik wil leren over mensen over de hele wereld			
Iedereen zou alleen maar Nederlands moeten spreken			
Iedereen kan een nieuwe taal leren			
Schoolwerk is makkelijk voor mij			
Ik voel me er goed bij dat ik ook een andere taal spreek			
Mensen uit andere landen zijn eng			
Ik ben trots op mijn schoolwerk			
Ik wil in staat zijn om in meer dan een taal met mijn vrienden te praten			
Het leren van een nieuwe taal is moeilijk			
Ik wil in een andere taal leren lezen			
Ik vind het interessant om te zien hoe andere mensen op de wereld leven			
Het horen van een andere taal dan het Nederlands maakt me nerveus			
Ik denk dat ik een nieuwe taal kan leren			
Ik houd van mensen uit andere landen			
Het leren van een andere taal zorgt ervoor dat ik me beter voel over mijn schoolprestaties			

Bijlage 2 – Schrijfvaardigheidstoets
Section A

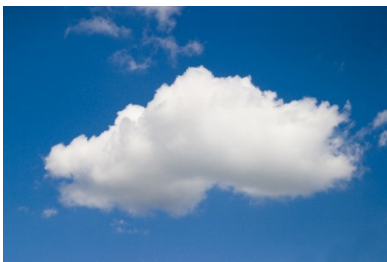
Write the words under the picture.



.....



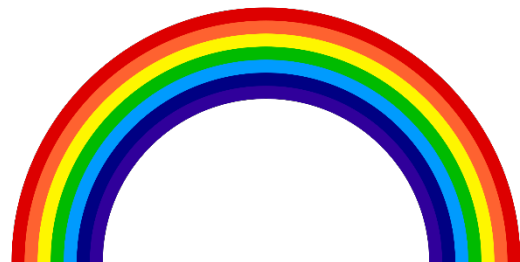
.....



.....



.....



.....

Section B

Complete the sentences. Write the word in English.

1. Today it is the fourth of January 2017.



2. It is



3. I sunny days.



4. Today it is the first of January 2017.



5. The season in August is



6. The starts on the 21st of December.



7. It istoday.

8. The is good

today, the sun shines bright.



9. White falls on the earth.



10. In the the leaves fall from the trees.



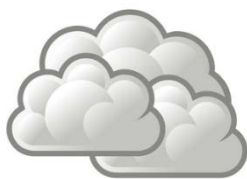
Bijlage 3 – Luistervaardigheidstoets

Section C

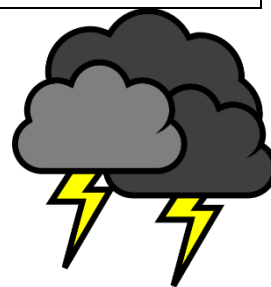
Put a tick (✓) in the box under the picture of the word you hear.



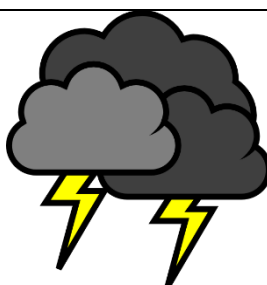
--	--	--	--



--	--	--	--



--	--	--	--



--	--	--	--



--	--	--	--

Section D

Listen and fill in the right word.

1. Like
2. But
3. Cold
4. Weather
5. It is
6. Ten
7. Rain
8. Temperature
9. Today
10. and

Welcome to the forecast. Now, let's see what the weather is today.

In the north of the country very windy and There is a chance of some too, so don't leave home without your umbrella! The temperature is around degrees. In the east it's rainy all day, I'm afraid. There may be a thunderstorm in the afternoon. The is a bit higher, at around 13 degrees. In the west middle of the country the weather is dry cloudy.

Bijlage 4 - Lesverslagen

6 en 7 februari – experimentele groep

6 februari heb ik bij de experimentele groep de *FLES* afgenomen. De leerlingen hadden wat vragen over de taal in de test. Hierbij heb ik uitleg gegeven over de betekenis van een stelling en hoe deze bedoeld wordt. Ik heb dit klassikaal gedaan.

7 februari heeft de experimentele groep de schrijftoets en luistertoets gemaakt. Van tevoren heb ik uitgelegd dat de toets als nulmeting bedoeld is en ze dus ook niet hoeven te schrikken als ze iets niet weten aangezien ze dit in de komende tijd gaan leren. De woorden van *Section C* heb ik 2 keer voorgelezen. De gatentekst heb ik twee keer voorgelezen.

Bij *Section B* moesten ze aan de hand van een plaatje inschatten welk woord bedoeld wordt. De kinderen kenden de Facebook-duim niet, waardoor ze deze naar alle waarschijnlijkheid allemaal fout hebben gedaan.

10 februari – controlegroep

Vandaag heeft de controlegroep de *FLES* en vervolgens de schrijftoets en het eerste deel van de luistertoets gemaakt. De stelling waar de experimentele groep op taalgebruik tegenaan liep heb ik meteen toegelicht.

De schrijftoets hebben de leerlingen in deze les afgerond. Ook hier was de Facebook-duim onbekend. Bij *Section C* heb ik de woorden 2 keer voorgelezen. *Section D* heb ik laten zitten doordat de concentratie op was. Deze zal ik 17 februari afnemen.

13 februari – experimentele groep

De experimentele groep heeft zijn eerste CLIL-les gekregen. Ik ben begonnen met de uitleg van wat CLIL is en dat de lessen in het Engels zullen zijn. Ik heb de leerlingen het vertaalkaartje uitgelegd en ze zijn hier meteen mee aan de slag gegaan. We hebben een filmpje gekeken over een man die alle typen weer uitlegt. Hierna hebben we een woordweb gemaakt over het weer en alle woorden ook meteen in het Engels vertaald.

17 februari – controlegroep

Vandaag begonnen met de afname van het laatste deel van de luistervaardigheidstoets.

Hierna een filmpje gekeken waarin het onderwerp weer werd geïntroduceerd. Daarna de *keywords* ingeoeft en besproken. Vervolgens les 1 uit de methode behandeld.

8 maart – experimentele groep

Vandaag met de experimentele groep een filmpje gekeken waarin de *keywords* terugkwamen, deze hebben we daarna in de klas opgehangen. Vervolgens hebben we een spelletje gedaan met het maken van een weerbericht.

Het laatste onderdeel van de les was een lied aanleren waarin ze de verschillende seizoenen van het jaar leerden kennen en enkele kenmerken van deze seizoenen.

De kinderen maakten handig gebruik van hun vertaalkaartje, maar konden ook steeds meer verstaan zonder. Ze vonden het nog wel lastig om in het Engels te antwoorden.

10 maart - controlegroep

Vandaag met de controlegroep les 2 en 3 behandeld. In overleg met de groepsleerkracht afgesproken om naast dat ik alles in het Engels vertel, dit ook gelijk te vertalen naar het Nederlands voor de leerlingen, zodat zij mij echt kunnen verstaan. Dit heeft ermee te maken dat veel leerlingen tegen de leerkracht hadden gezegd het Engels niet te kunnen verstaan. Dit moet, mijns inziens, geen belemmering zijn en vandaar dat ik nu in twee talen les geef.

Met de leerlingen behandeld hoe je zegt dat je een bepaald weersoort fijn of niet fijn vindt. Dit hebben ze ingeoeft met een interview bij hun buurman/-vrouw.

De leerlingen kenden de *keywords* van de vorige keer allemaal nog uit hun hoofd.

13 maart - experimentele groep

Vandaag met de experimentele groep het liedje van de vorige keer gezongen, daarna hebben we nogmaals de *keywords* en *chunks* herhaald.

We hebben het lied *Weather song* geleerd en vertaald naar het Nederlands. Aan de hand van dit lied hebben we een gesprek gevoerd over het weer en hoe dit in zijn werk gaat. Hierbij hebben we vaak terug moeten grijpen op het Nederlands, omdat het aardrijkskundige niveau hoger lag dan het Engels niveau.

Hierna zijn we aan de slag geweest met de praktische opdracht, waarmee het hoofdstuk werd afgesloten. De kinderen zijn in groepjes begonnen om te onderzoeken wat voor weer er hoort bij het seizoen dat zij hebben gekozen.

17 maart – controlegroep

Vandaag in de controlegroep aan de slag geweest met de chunk (Do you like? Yes I do, No I don't). Daarnaast hebben we de kennis van het weer herhaald. Aan de orde zijn geweest les 3 & 4 uit de methode.

De leerlingen vinden het nog lastig om het Engels te volgen. Ik heb dan ook alles wat ik in het Engels zei vertaald om hen zo te ondersteunen.

20 maart – experimentele groep

Vandaag in de experimentele groep verder gewerkt met hun eigen weerbericht en -kaart. We hebben het thema afgesloten met de presentaties van deze weerberichten. De kinderen presenteerden hun weerbericht met behulp van hun weerkaart. De leerlingen hadden van tevoren hun tekst uitgeschreven en lazen deze voor. De beoordelingen van de leerkracht zijn met de kinderen besproken.

Verder heb ik met de leerlingen de lessenserie geëvalueerd en besproken wat voor hen plus- en minpunten zijn aan deze manier van onderwijs geven. Alle leerlingen zijn hierbij aan het woord geweest.

24 maart - controlegroep

Vandaag de laatste les gegeven in de controlegroep. De groep was zeer onrustig. Leerkracht was dan ook meer bezig met orde houden, dan met Engels geven. Alle onderdelen van de methodeles zijn wel aan de orde geweest. Tijdens deze les is gewerkt met een werkblad vanuit de methode en is les 5 behandeld. De laatste *keywords* zijn geïntroduceerd bij de klas en behandeld.

27 maart - experimentele groep

Afname testen – eindmeting

Vandaag de testen afgenomen bij de experimentele groep. Het doel van de testen is nog een keer aan de kinderen uitgelegd, zodat er geen frustratie ontwikkeld zou worden als een leerling het goede antwoord niet kon vinden. Alle leerlingen waren aanwezig bij de testafname.

31 maart - controlegroep

Door onrust in de groep is besloten om de groepsleerkracht van de controlegroep de testen af te laten nemen. Ik heb de groepsleerkracht stap voor stap uitgelegd wat de bedoeling is van de eindmeting, zodat de omstandigheden zoveel mogelijk overeenkomen. De beste onderzoekssituatie voor de klas is als de test in delen wordt afgenomen en door de eigen leerkracht.

Bijlage 5 – Onderzoeksresultaten

Opmerkingen bij onderzoeksresultaten:

A staat voor leerlingen uit de controlegroep

B staat voor leerlingen uit de experimentele groep

Bm staat voor beginmeting

Em staat voor eindmeting

G staat voor groei

Code	FLES bm	SV bm	LV bm	FLES em	SV em	LV em	GFLES	GSV	GLV
A1	36	7	16	28	18	20	-8	11	4
A2	21	0	17	19	15	13	-2	15	-4
A3	29	8	16	28	22	18	-1	14	2
A4	30	5	13	29	4	18	-1	-1	5
A5	26	4	20	30	18	20	4	14	0
A6	30	20	18	28	22	18	-2	2	0
A7	38	19	20	38	27	20	0	8	0
A8	24	4	11	28	11	18	4	7	7
A9	32	4	9	33	11	20	1	7	11
A11	21	16	14	34	24	20	13	8	6
A12	21	4	12	22	23	20	1	19	8
A14	18	3	15	24	21	18	6	18	3
A15	34	6	11	33	19	16	-1	13	5
A16	32	11	17	37	21	20	5	10	3
A17	18	16	14	22	18	18	4	2	4
A18	23	7	14	19	22	20	-4	15	6
A19	17	3	5	18	17	20	1	14	15
A20	22	2	15	27	10	18	5	8	3
A21	15	3	13	18	9	16	3	6	3
A22	23	4	18	23	17	20	0	13	2
A23	31	2	12	32	12	13	1	10	1
A24	29	0	8	37	6	10	8	6	2
A25	38	0	15	35	13	17	-3	13	2
A27	20	8	9	23	17	17	3	9	8

B1	19	3	14	33	17	20	14	14	6
B2	34	13	20	32	19	17	-2	6	-3
B3	15	10	18	21	19	16	6	9	-2
B4	28	8	16	31	21	20	3	13	4
B5	17	4	16	31	11	20	14	7	4
B6	18	5	10	18	14	20	0	9	10
B7	23	5	18	20	15	20	-3	10	2
B8	29	10	18	41	20	20	12	10	2
B9	33	1	14	32	7	20	-1	6	6
B10	22	4	18	21	13	20	-1	9	2
B11	34	12	20	41	15	18	7	3	-2
B12	38	11	12	37	21	20	-1	10	8
B13	27	3	14	30	7	18	3	4	4
B14	29	12	18	25	27	20	-4	15	2
B15	35	5	10	38	4	18	3	-1	8
B16	25	9	18	26	14	18	1	5	0
B17	29	21	20	30	27	20	1	6	0