
Practice makes perfect

Doeltaal-is-voertaal
bij Engels in de
onderbouw van het
vmbo

Student: Linda H. M. Spiertz
Studentnummer: 2186183
Studiebegeleider: W.A.M. Klabbers
Lesplaats: Hengelo
27 juni 2013

Inhoudsopgave

Samenvatting	3
1 Aanleiding en probleemstelling.....	4
1.1 Aanleiding.....	4
1.2 Probleemstelling.....	4
1.3 Doel en vraagstelling	5
1.4 Belang van het onderzoek.....	5
1.5 Persoonlijke motivatie.....	6
1.6 Tot besluit.....	7
2 Theoretische onderbouwing	8
2.1 Inleiding	8
2.2 Tweedetaalverwerving	9
2.3 De Schijf van Vijf	9
2.3.1 Blootstelling aan input	9
2.3.2 Doeltaal is voertaal.....	10
2.3.3 Inhoudsgerichte verwerking.....	10
2.3.4 Vormgerichte verwerking.....	11
2.3.5 De productie van (pushed) output	12
2.3.6 Strategisch handelen	12
2.4 Didactisch handelen	13
2.5 Tot besluit.....	13
3 Dataverzameling.....	14
3.1 Inleiding	14
3.2 Onderzoeksparadigma	14
3.3 Onderzoeksinstrumenten.....	15
3.3.1 Leerlingenenquête	15
3.3.2 Focusgroepen leerlingen	16
3.3.3 Enquête sectie Engels.....	17
3.3.4 Lesobservatie.....	17
3.4 Kwaliteit van het onderzoek.....	18
3.6 Ethische aspecten rond het onderzoek.....	19
3.7 Tot besluit.....	20
4 Data-analyse en resultaten	21
4.1 Leerlingenenquête	21
4.2 Focusgroepen	22
4.3 Docentenenquête sectie Engels	23
4.4 Lesobservaties	24
4.5 Tot besluit.....	24
5 Beantwoording van de onderzoeksvragen en aanbevelingen	25
5.1 Wat zijn de ervaringen van de leerlingen met het doeltaal-voertaalonderwijs?.....	25
5.2 Hoe geven vakdocenten vorm aan het doeltaal-voertaalonderwijs?	25
5.3 Welke rol speelt grammatica bij het vak Engels?.....	26
5.4 Beantwoording centrale onderzoeksvraag	26

5.5 Aanbevelingen	27
5.6 Tot besluit.....	27
6 Reflectie.....	28
6.1 Kritische reflectie.....	28
6.2 Reflectie op de onderzoeksmethodologie	29
6.3 Tot besluit.....	30
Nawoord.....	31
Literatuurlijst	32
Bijlage 1: Leerwegen binnen het vmbo.....	I
Bijlage 2: Kerndoelen en Europees Referentiekader	II
Bijlage 3: Verschillen en overeenkomsten taalleermethodes.....	V
Bijlage 4: Leerlingenenquête.....	VI
Bijlage 5: Focusgroepen	VIII
Bijlage 6: Enquête sectie Engels.....	IX
Bijlage 7: Kijkwijzer doeltaalgebruik Engels	X
Bijlage 8: Resultaten leerlingenenquête	XI
Bijlage 9: Transcripties focusgroepen	XV
Bijlage 10: Resultaten enquête sectie Engels.....	XXX
Bijlage 11: Resultaten lesobservaties.....	XXXIII
Bijlage 12: Feedback critical friends	XXXVI

Samenvatting

Dit onderzoek is een procesevaluatie van het Engelsetaalonderwijs in de vmbo-onderbouw van een scholengemeenschap, nadat een jaar gewerkt is met het doeltaal-voertaalprincipe en een authentieke onderwijsmethode. De onderzoeksvraag, die centraal staat, luidt: “Wat is er nodig voor de leerlingen uit de onderbouw van de kaderberoepsgerichte leerweg om bij het Engelsetaalonderwijs in klas 2GT aan te sluiten?”. Om antwoord te krijgen op deze vraag is, aan de hand van de deelvragen:

- Wat zijn de ervaringen van de leerlingen met het Engelsetaalonderwijs?
- Hoe geven de vakdocenten vorm aan het doeltaal-voertaalonderwijs?
- Welke rol speelt grammatica bij het vak Engels?

dieper ingegaan op het doeltaal-voertaalonderwijs in klas 1 van de kaderberoepsgerichte leerweg en in klas 2 van de gemengd-theoretische leerweg, en het grammaticaonderwijs in klas 2 van de gemengd-theoretische leerweg. Uit de leerlingenenquête en de focusgroepen blijkt dat leerlingen vooral worstelen met de uitleg van grammatica die, volgens de leerlingen, vaak in het Engels gegeven wordt. Over het doeltaalgebruik in de les zijn de leerlingen en de docenten positief. Dit onderzoek laat zien waar het docententeam, van de sectie Engels, staat bij de nieuwe didactische aanpak. Het onderzoek wordt na een jaar herhaald om te bepalen of er sprake is van een verbetering in de aansluiting tussen de kaderberoepsgerichte leerweg en de theoretische leerweg.

1 Aanleiding en probleemstelling

In hoofdstuk 1 wordt beschreven wat de aanleiding voor het onderzoek vormt, wat het doel van het onderzoek is en wat de onderzoeksvraag is. In dit hoofdstuk worden de praktische, de maatschappelijke en de wetenschappelijke relevantie van het onderzoek beschreven, alsmede het belang van het onderzoek vanuit het perspectief van de Master SEN. Een beknopte weergave wordt geboden van wat er al in de literatuur bekend is over het onderwerp van het onderzoek. De kernbegrippen in dit onderzoek zijn: doeltaal-voertaalonderwijs, tweedetaalverwerving, grammaticaonderwijs en vmbo.

1.1 Aanleiding

De scholengemeenschap, waar ik als leerkracht Engels werkzaam ben, is een school voor het voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs, havo en vwo. De scholengemeenschap verspreidt zich over twee locaties en binnen de locatie waar ik werk zitten 759 leerlingen. In november 2011 zette onze schoolleiding de tegenvallende resultaten van onze leerlingen en het onderwijsrendement op de agenda. Dat afnemende leerprestaties ook een landelijk probleem vormen blijkt uit het 'Actieplan Beter Presteren', waarin de Onderwijsraad (2011) oproept de kwaliteit van het onderwijs te versterken en hogere prestaties van de leerlingen te bevorderen met een accent op de vakken Nederlands, wiskunde en Engels. De tegenvallende cijfers voor het vak Engels leidden, in schooljaar 2011-2012, tot invoering van een vernieuwde didactische aanpak waarbij de doeltaal als voertaal gehanteerd wordt en gewerkt wordt met een *authentieke onderwijsmethode*¹.

1.2 Probleemstelling

De ervaringen, die vorig schooljaar in de brugklassen van de havo en de theoretische leerweg van het vmbo (bijlage 1) werden opgedaan, met het werken met de authentieke onderwijsmethode en het doeltaal-voertaalprincipe, waren positief, maar nu de leerlingen uit die brugklassen in leerjaar 2 terecht komen, merken wij dat de resultaten voor het vak Engels tegenvallen en dat de motivatie bij de leerlingen voor het vak lijkt af te nemen. In leerjaar 2 verandert de samenstelling van de klassen drastisch ten aanzien van leerjaar 1 en vindt er een verschuiving van de niveaus plaats. Leerlingen komen in klas 2 van de gemengd-theoretische leerweg (GT) vanuit de brugklas kaderberoepsgericht (KG), de brugklas theoretische leerweg/havo (TH), de brugklas havo/vwo (HV) of klas 2GT (doublanten). Vakdocenten merken dat leerlingen in klas 2 anders reageren op het Engelse taalonderwijs dan in klas 1.

¹ een lesmethode uit het land waar de doeltaal wordt gesproken

De leerlingen, die in klas 2GT zijn gekomen vanuit de brugklas KG, ondervinden problemen met het doeltaal-voertaalprincipe en de overstap van de Nederlandse naar de authentieke onderwijsmethode. Voor de leerlingen met de theoretische/havo achtergrond geldt dit niet of minder omdat in klas 2 verder gewerkt wordt met het boek van klas 1.

Voor mijn eigen beroepspraktijk houdt dit in dat ik regelmatig moet afwijken van het gebruiken van de doeltaal als voertaal tijdens de lessen Engels omdat leerlingen uit de kaderberoepsgerichte leerweg me niet kunnen verstaan. Ook betekent het dat ik meer uitleg geef bij grammaticaregels waardoor de lessen een meer vormgericht karakter krijgen in plaats van een inhoudsgericht karakter (Corda & Westhoff, 2000). Het tempo waarin de stof wordt aangeboden, moet ik bovendien regelmatig verlagen.

1.3 Doel en vraagstelling

Dit onderzoek is bedoeld om te leiden tot inzichten hoe wij kunnen zorgen voor een verbetering van de aansluiting, bij het vak Engels, tussen de onderbouw van de kaderberoepsgerichte leerweg en de onderbouw van de gemengd-theoretische leerweg.

Hoofdvraag:

Wat is er nodig voor de leerlingen uit de onderbouw van de kaderberoepsgerichte leerweg om bij het Engelsetaalonderwijs in klas 2GT aan te sluiten?

Deelvragen:

- Wat zijn de ervaringen van de leerlingen met het Engelsetaalonderwijs?
- Hoe geven de vakdocenten vorm aan het doeltaal-voertaalonderwijs?
- Welke rol speelt grammatica bij het vak Engels?

1.4 Belang van het onderzoek

Dit onderzoek is ten eerste van belang voor mijn eigen beroepspraktijk en die van mijn collega's, vakdocenten Engels. Met de uitkomsten van het onderzoek kunnen wij onze interventies en het taalaanbod doelgericht aanpassen zodat wij zorgen voor een verbetering in de aansluiting tussen de kaderberoepsgerichte en de gemengd-theoretische leerweg. Door kaderberoepsgerichte brugklassers voor te bereiden op de overgang naar de gemengd-theoretische leerweg dragen wij bij aan een klasklimaat, waarin leerlingen zich veilig voelen om tot goede prestaties te komen (Maslowski, 2003). Voor de school ligt het belang van het onderzoek in het feit dat het vak Engels vanaf 2014 een kernvak is (bijlage 2).

Omdat Engels een wereldtaal is, en Nederlanders zichzelf steeds vaker in situaties vinden waarin gecommuniceerd wordt via internet, dient dit onderzoek ook een maatschappelijk belang. Participatie in de wereldeconomie maakt een goede Engelse taalbeheersing van essentieel belang.

De relevantie, die dit onderzoek voor de wetenschap heeft, komt tot uiting doordat er gewerkt wordt vanuit de principes van *onderdompeling*, hoewel er van onderdompeling geen sprake kan zijn omdat daarvoor niet aan alle kenmerken wordt voldaan door het gebrek aan taalcontacttijd. Van toegevoegde waarde voor collega's die onderzoek doen naar onderdompeling in het Engelse taalonderwijs, is het niveau van de doelgroep waarover dit onderzoek gaat. Er wordt niet veel met deze methode gewerkt in de kaderberoepsgerichte leerweg en in de gemengd-theoretische leerweg, en de uitkomsten van dit onderzoek kunnen tot nieuwe inzichten leiden over doeltaalvoertaalonderwijs voor de minder op cognitie gerichte niveaus van het vmbo. Vanuit het perspectief van de Master SEN is dit onderzoek relevant omdat wordt stilgestaan bij de visie op Passend Onderwijs. Immers, door afstemming van de didactiek en het taalaanbod in de beide leerwegen op de onderwijs- en ondersteuningsbehoeften van de leerling worden aan alle leerlingen gelijke en optimale ontwikkelingsmogelijkheden geboden.

1.5 Persoonlijke motivatie

De nadruk binnen dit onderzoek ligt in het domein leren. Mede door mijn werk als docent Engels, gaat mijn interesse binnen de opleiding tot Master SEN uit naar taalverwerving en naar het Engelse taalonderwijs. Ik ben overtuigd van de positieve effecten van het doeltaalvoertaalonderwijs, ook in de lagere opleidingsniveaus van het vmbo. Mijn handelingsverlegenheid doet zich voor in leerjaar 2GT, waar leerlingen instromen vanuit de kaderberoepsgerichte leerweg. Deze leerlingen zijn niet of ontoereikend voorbereid op het werken met een authentieke onderwijsmethode dat tijdens de vaklessen Engels wordt gehanteerd. Met dit onderzoek wil ik bijdragen aan de kwaliteitsverbetering van het Engelse taalonderwijs binnen de klas, maar ook binnen onze organisatie. Door te onderzoeken hoe wij voor een aansluiting kunnen zorgen voor leerlingen vanuit de kaderberoepsgerichte leerweg naar de gemengd-theoretische leerweg, wordt bijgedragen aan het wegnemen van obstakels voor leerlingen bij Engelse taalverwerving. De uitkomsten van de onderzoek kunnen bovendien inzicht bieden bij het realiseren van de aansluiting voor het Engelse taalonderwijs vanuit de basisberoepsgerichte leerweg.

1.6 Tot besluit

In dit hoofdstuk is beschreven waar dit onderzoek over gaat en wat het belang van dit onderzoek is.

In het volgende hoofdstuk wordt dieper ingegaan op de theoretische onderbouwing bij de kernbegrippen binnen dit onderzoek.

2 Theoretische onderbouwing

In hoofdstuk 1 wordt beschreven welke problemen zich voordoen en wat het doel van het onderzoek is. In dit hoofdstuk wordt het theoretisch kader rond dit onderzoek beschreven. Om tot een vergelijking te komen tussen theorieën over de verschillende aspecten van de onderzoeksvragen, zijn diverse bronnen over (Engelse-) taalverwerving geraadpleegd zoals artikelen, bestaande onderzoeken op het internet en vakliteratuur.

2.1 Inleiding

In de onderbouw van de kaderberoepsgerichte leerweg en de theoretische leerweg van de onderzoeksschool wordt lesgegeven volgens het doeltaal-voertaalprincipe. Doeltaal-voertaalonderwijs is gebaseerd op *language immersion* oftewel onderdompeling. Met onderdompeling in het vreemdetalenonderwijs wordt de situatie bedoeld waarin de leerling gedurende langere tijd intensief wordt blootgesteld aan de te leren taal, om zo een situatie na te bootsen, die lijkt op een langdurig verblijf in het land van de doeltaal. De leerling en de leerkracht communiceren zoveel mogelijk in de doeltaal (De Boer, Richters & Sol, 2008). De literatuur over tweedetaalverwerving biedt een overvloed aan theorieën en inzichten, die kunnen helpen bij het bepalen van een koers voor de toekomstige praktijk in het Engelse taalonderwijs in de onderbouw van de onderzoeksschool. Onderzoeken in onder andere Canada (Westhoff, 2008), waar veel ervaring werd opgedaan met 'language immersion'-programma's voor Frans-lerende leerlingen met Engels als moedertaal, laten zien dat onderdompeling in het vreemdetalenonderwijs de meest effectieve manier lijkt voor leerlingen om een tweede taal op te nemen. Het lesgeven in de doeltaal en met een authentieke onderwijsmethode zijn kenmerken van de communicatieve taalleermethode (bijlage 3). In de communicatieve taalleermethode dient grammatica ter ondersteuning van de communicatie. Dit is een belangrijk verschil met de, hiervoor gangbare, audiolinguale methode, waar veel nadruk gelegd wordt op het begrijpen van grammatica en het vervolgens kunnen toepassen van de grammatica. In de audiolinguale methode wordt vooral veel waarde gehecht aan opbouw van de basisgrammatica in de onderbouw en uitbreiding en herhaling van die grammatica in de bovenbouw. In de onderwijsmethode, waarmee de kaderberoepsgerichte leerlingen in klas 2GT gewerkt hebben, heeft grammatica dezelfde rol en functie als in de audiolinguale methode. In de authentieke onderwijsmethode, waarmee in klas 2 gewerkt wordt, heeft grammatica dezelfde rol en functie als in de communicatieve methode. Dit vraagt van de docent om een andere didactische benadering van het grammaticaonderwijs (Kwakernaak, 2011).

2.2 Tweedetaalverwerving

Krashen, Swain en Westhoff zijn belangrijke namen binnen de literatuur over taalverwerving van een tweede taal. Krashen ontwikkelde de 'input hypothese' (Westhoff, 2002). Deze hypothese is gebaseerd op zijn visie, dat alleen input (blootstelling aan een taal) belangrijk is om een taal te verwerven. Swain daarentegen stelde dat blootstelling aan input alleen niet voldoende is en zij voegde aan de 'input hypothese' de 'output hypothese' toe vanuit haar opvatting dat, als je leerders van een taal als het ware dwingt zich in deze taal uit te drukken, zij daar hun taalvaardigheid actief mee vergroten (Westhoff, 2002). Zo ontdekken zij zelf waar zich nog grammaticale en syntactische tekorten voordoen bij het communiceren in de te leren taal. Westhoff (2002) ontwikkelde de 'Schijf van Vijf' voor het vreemdetalenonderwijs, waarin hij vijf componenten van het taalverwervingsproces samenvat: blootstelling aan input, inhoudsgerichte verwerking, vormgerichte verwerking, de productie van (pushed) output en strategisch handelen. Volgens Westhoff zou de moderne vreemdetalenles standaard uit deze componenten moeten bestaan. Hoe leerlingen kennis en vaardigheden verwerven schetst Westhoff (in Bimmel et al., 2006) aan de hand van een metafoor.

A learner is like a pinball machine. Teachers, designers of materials and curriculum developers have only limited influence on the process. They cannot get their hands in the machine in order to push the ball against certain contacts. They can only try to make high scores probable by building smart machines that are designed in such a way that the chance of learning hits is as great as possible. And they can design tasks so cleverly that the ball is being kept in the game as long as possible. The longer the ball is in the machine, the higher the score, but we know very little about which contacts account for that score. This paper is about the principles of building smart pinball machines for second language acquisition (SLA) and about characteristics of tasks that keep the ball going. (p. 68)

2.3 De Schijf van Vijf

2.3.1 Blootstelling aan input

Krashen stelt dat het blootstellen aan input en het werken met input belangrijk zijn voor het taalverwervingsproces (Westhoff, 2002). In het Engelsetaalonderwijs geldt het doeltaalvoertaalprincipe waarbij input zoveel mogelijk plaatsvindt in de doeltaal. Een deel van deze input bestaat uit (corrigerende) feedback. Het geven van (corrigerende) feedback levert een belangrijke bijdrage aan de blootstelling aan input in de doeltaal. De docent geeft (corrigerende) feedback door het goede voorbeeld te geven of door de leerling zijn antwoord opnieuw te laten formuleren en biedt de leerling daarmee de mogelijkheid zich bewust te worden van de vorm waarin iets gezegd

moet worden (Stichting Leerplan Ontwikkeling, 2013). Zowel de leerkracht als de leerlingen communiceren in de doeltaal. Op de onderzoeksschool wordt gebruik gemaakt van een authentieke onderwijsmethode. Leerlingen en leerkrachten zouden hierdoor veel minder geneigd zijn tijdens de les in de moedertaal te spreken of schrijven. Om duidelijk te maken hoe belangrijk Westhoff (2013) blootstelling aan input vindt, refereert hij naar een onderzoek door Verspoor (2010) naar de resultaten voor het vak Engels van leerlingen op reformatorische scholen. Daar waar leerlingen binnen het reguliere onderwijs volop in de media met de Engelse taal geconfronteerd worden, komen leerlingen van reformatorische scholen om religieuze redenen niet of nauwelijks in aanraking met de Engelse taal. Op de onderzochte reformatorische scholen werd tweetalig onderwijs (TTO) ingevoerd om de resultaten voor het vak Engels te verbeteren. Hierbij werd aangenomen dat het tekort aan contact met de Engelse taal via de buitenwereld gecompenseerd zou worden door het aanbieden van tweetalig onderwijs. Uit het onderzoek kwam naar voren dat de leerlingen van de reformatorische scholen, na invoering van het tweetalig onderwijs, geen achterstand meer vertoonden ten aanzien van de leerlingen binnen het reguliere tweetalig onderwijs.

2.3.2 Doeltaal is voertaal

Om het doeltaalgebruik te stimuleren, kan de docent levensechte taken opgeven, zoals het uitzetten van een programma voor een uitstapje naar het land van de doeltaal of het bedenken van een menu met gerechten, die door de leerlingen zelf bereid worden. In de praktijk zullen leerlingen vooral met de doeltaal geconfronteerd worden tijdens de lessen, in de vorm van het krijgen van instructies, uitleg, (corrigerende) feedback en tijdens niet-lesgebonden interacties.

2.3.3 Inhoudsgerichte verwerking

De leerling richt zich op de betekenis van dat wat hij aangeboden krijgt. De leraar geeft opdrachten, die aansluiten bij de beleavingswereld en de interesses van de lerende. De leerling leert niet alleen de verschillende kenmerken van de taal, maar is meer betrokken en dus wellicht gemotiveerder.

Westhoff (2008) noemt dit 'inhoudsgerichte verwerking'. Westhoff (2008):

Als zowel input als opdracht levensecht en natuurlijk zijn, komen allerlei verschillende kenmerken vanzelf aan de orde. niet alleen linguïstische, maar vanzelf ook pragmatische en interculturele kenmerken en elementen van het dagelijks leven van het vreemde land [komen] aan de orde. (p. 14-15)

Leertaken dienen niet alleen uitdagend, maar ook haalbaar te zijn. Door een gevarieerd en inhoudelijk interessant taalaanbod, waarbij de leerling regelmatig een succesbeleving heeft, draagt de docent bij aan het vasthouden dan wel vergroten van de motivatie van de leerling (Bimmel, 2008).

Het opdoen van succeservaringen is één van de factoren, die een voorwaarde vormen voor de motivatie van de leerling (Ebbens & Ettekoven, 2009 en Bimmel, 2008), wat een positieve uitwerking heeft op de werkhouding. Bimmel (2008) schrijft dat succes behoort tot de factoren, die bepalend zijn voor de initiële motivatie van de leerlingen. Het gaat dan om de 'expectancy of success', de verwachting die de leerling heeft, dat hij een taak met succes kan uitvoeren. Dörnyei (2008) zegt hierover: "We do things best if we expect to succeed" (p. 49). Leerlingen, die daarentegen niet de verwachting hebben dat een taak succesvol kan worden uitgevoerd, zullen niet zo makkelijk aan een taak beginnen (Bimmel, 2008).

2.3.4 Vormgerichte verwerking

De vormgerichte verwerking van een taal gebeurt door grammaticaonderwijs. De productieve vaardigheden van leerlingen komen uiteindelijk op een hoger niveau wanneer leerlingen input niet alleen maar inhoudsgericht, maar ook vormgericht verwerken, door expliciet grammaticaonderwijs, zo bleek uit vergelijkend onderzoek in Canada (Lyster in Westhoff, 2008). Westhoff (2008) neigt naar de opvatting dat het aanbieden van grammaticaregels minder effect zou hebben bij beginnende lerenden. Kwakernaak (2007) daarentegen is van mening dat veel lerenden ook al in de beginfase van het taalverwervingsproces bewust gebruik maken van grammaticale kennis. Lerenden zouden grammaticaregels moeten leren wanneer zij daaraan toe zijn. Hij voegt hieraan toe dat lerenden grammaticale kennis vaak tijdens het schrijven eerder toepassen dan tijdens het spreken. Hij beveelt aan minder grammatica aan te bieden, maar deze meer te oefenen (Kwakernaak in Boer, Dekker, Kiewiet, Metselaar & ten Veen, 2012). In de authentieke onderwijsmethode, waarmee in klas 2GT gewerkt wordt, wordt grammatica in het Engels en *expliciet-inductief* aangeboden. Expliciet-inductief wil zeggen: de docent biedt grammatica aan met gebruikmaking van *metataal*² en de leerling leert vanuit een voorbeeld naar de regel (Robinson in Arends et al., 2010). Over uitleg van de grammatica in het Engels zegt Staatsen (2009): "Werp bij uitleg en instructie aan de leerlingen zo weinig mogelijk extra barrières op. Als gebruik van de doeltaal ook maar enige onduidelijkheid op kan leveren, is het aan te raden uitleg en instructies in het Nederlands te geven" (p. 197). De kaderberoepsgerichte leerlingen in klas 2GT kregen grammatica aangeboden in het Nederlands en op een expliciet-deductieve manier. Hierbij biedt de docent grammatica aan met gebruikmaking van metataal waarbij de regel eerst wordt gegeven en daarna de voorbeelden (Robinson in Arends et al., 2010). Andringa (2007) zegt over grammaticaonderwijs dat dit een belangrijke factor lijkt te vormen voor de ontwikkeling van tweedetaalvaardigheid, vooral omdat lerenden intensief in aanraking komen met de te leren grammaticaregels, wat verwerving van de onderwezen regel lijkt te versnellen. Hij

² Taalkundige begrippen

benadrukt het belang van de communicatieve, betekenisgerichte aanpak in grammaticaonderwijs. Andringa (2007): “Weten dat ‘groter’ een voorbeeld is van de vergrotende trap is kennis waar tweedetaalgebruikers weinig mee kunnen en om die reden heeft het onderwijzen van grammaticaregels in geïsoleerde contexten geen zin” (p. 28).

2.3.5 De productie van (pushed) output

Dat er voor tweede taalverwerving meer nodig is dan blootstelling aan input werd door Swain (in Westhoff, 2008) vastgesteld. Zij baseerde haar *comprehensible output hypothesis* op de gedachte dat, als je lerenden van een taal als het ware dwingt (*pushed output*) zich in deze taal uit te drukken, zij daar hun taalvaardigheid actief mee vergroten. Leerlingen oefenen hun gespreksvaardigheid door bijvoorbeeld te spreken over onderwerpen die dicht bij de belevingswereld van de leerling liggen (Bimmel, 2006). Bimmel merkt op dat leerlingen terughoudend zijn in het spreken in een vreemde taal. Zij worden bij het taalgebruik gehinderd door de aandacht voor vorm: “... en hebben de indruk dat je perfect Frans moet kennen om Frans te kunnen en mogen spreken” (p. 63-64). Door langere gesprekstakingen te creëren, die levensecht zijn en aansluiten bij de belevingswereld van de leerlingen, bevordert de leerkracht inhoudelijke diepgang. Leerlingen die nu in klas 2GT zitten en afkomstig zijn uit de kaderberoepsgerichte leerweg hebben gewerkt met een onderwijsmethode, waarin veel aandacht wordt besteed aan uitleg van grammaticaregels en het vertalen van vocabulaire en ‘chunks’³ bijvoorbeeld: informatie geven over jezelf: “My first name is.....”. In de gemengd-theoretische leerweg wordt gewerkt met een onderwijsmethode, die gericht is op productie van creative speech’ oftewel regelgeleid produceren, waarbij taalproductie tot stand komt door het toepassen van regels. Door de regels te oefenen, wordt het toepassen ervan geautomatiseerd.

2.3.6 Strategisch handelen

Oefenen met het gebruik van strategieën, die kunnen helpen bij het compenseren van leemten in de communicatie, zoals bij het luisteren en lezen (receptief) en bij het spreken en schrijven (productief) is nuttig (Westhoff, 2002). Bij het toepassen van receptieve strategieën gaat het om activatie van voorkennis en het gebruiken van de context om woorden te raden die het begrip bij lezen en luisteren bemoeilijken. Productieve strategieën kunnen helpen, ondanks een tekort aan woordkennis, de boodschap toch over te laten komen (Westhoff, 2002).

³ Chunks worden gedefinieerd als ongeanalyseerde taalfragmenten van meer dan één woord (Westhoff, 2008)

2.4 Didactisch handelen

Over de positieve effecten van doeltaal-voertaalonderwijs zijn onderzoekers en docenten het eens. Het theoretisch kader rond de componenten van de Schijf van Vijf (Westhoff, 2008) biedt handvatten voor de docent om zijn didactisch handelen af te stemmen. Lesgeven in de doeltaal vraagt van de docent dat hij zorgt voor een gevarieerd en uitdagend lesaanbod waarin leerlingen regelmatig succeservaringen beleven (Bimmel, 2006). Grammaticaonderwijs maakt een deel van de les uit, maar er heersen verschillende opvattingen over het niveau waarop regels aangeboden zouden moeten worden. Westhoff (2006) is van mening dat het expliciet aanbieden van grammaticaregels, waarbij betekenis minder van belang is, pas effect heeft vanaf het hogere beheersingsniveau B2. Kwakernaak (2007) is van mening dat het expliciet aanbieden van grammaticaregels vanaf de beginnersfase effectief is. Dat lerenden van een tweede taal bij het spreken van die taal vaak gehinderd worden door vorm, is een aspect waar Bimmel (2006) op wijst. Hij onderschrijft daarom het belang van het creëren van levensechte taken.

2.5 Tot besluit

Om antwoord te geven op de vraag wat er nodig is voor de kaderberoepsgerichte leerlingen om aan te sluiten bij het Engelse taalonderwijs in de theoretische leerweg, is in dit hoofdstuk de theorie verkend rond het didactisch handelen van de docent, in het kader van doeltaal-voertaalonderwijs. De aspecten grammatica, taalaanbod en motivatie spelen een belangrijke rol in het doeltaal-voertaalonderwijs. Door te onderzoeken hoe hieraan wordt vormgegeven in de onderbouw van de kaderberoepsgerichte leerweg en de gemengd-theoretische leerweg en wat hierbij de ervaringen zijn van de leerlingen, wordt zichtbaar hoe wij ons onderwijs kunnen aanpassen om te zorgen voor een verbetering van de aansluiting tussen de onderbouw van de kaderberoepsgerichte leerweg en de gemengd-theoretische leerweg. In het komend hoofdstuk wordt een beschrijving gegeven van de onderzoeksstrategie en de gebruikte onderzoeksinstrumenten.

3 Dataverzameling

In het vorige hoofdstuk is ingegaan op de literatuur, die voor dit onderzoek relevant is. In dit hoofdstuk worden de onderzoeksstrategie en de onderzoeksinstrumenten beschreven. Er wordt ingegaan op de kwaliteit van het onderzoek en hoe triangulatie toegepast is. Verder wordt beschreven hoe met ethische aspecten rekening gehouden is. Dit hoofdstuk begint met een onderbouwing van de keuze voor programmaevaluatie als onderzoeksstrategie.

3.1 Inleiding

Als onderzoeksstrategie is gekozen voor evaluatieonderzoek in de vorm van programmaevaluatie (Harinck, 2009). De keuze voor programmaevaluatie komt voort uit het kenmerk dat kennis wordt aangedragen, waarmee programma's kunnen worden ontwikkeld, bijgestuurd en beoordeeld (De Bruïne, Everaert, Harinck, Riezebos-de Groot & Van de Ven, 2011). Leerlingen, die vanuit klas 1KG in klas 2GT terecht komen, ondervinden problemen bij de overschakeling naar het Engelse taalonderwijs zoals dat in 2GT gegeven wordt. Het opsporen van sterke en zwakke plekken in de programmautvoering maakt het mogelijk leerkrachtinterventies en taalaanbod verder af te stemmen. Het Engelsetaalonderwijs in de vmbo-onderbouw vormt het programma in dit onderzoek. Harinck (2003) acht programmaevaluatie vooral van waarde voor de professional, die wil onderzoeken hoe methoden en interventies (programma's) inclusief 'ruis', in hun natuurlijke context functioneren met het oog op verbetering. De programmaevaluatie in dit onderzoek is een procesevaluatie. Bij procesevaluatie worden kwaliteit en effectiviteit van een programma onderzocht om bijsturing van dat programma mogelijk te maken. Vragen, die hierbij gesteld worden, zijn gericht op activiteiten, die plaatsvinden binnen het programma, hoe leerlingen die activiteiten beoordelen en bij welk soort leerlingen die activiteiten niet goed aansluiten (De Bruïne et al., 2011). De onderzoeksvragen sluiten goed aan bij de vragen, die binnen een procesevaluatie gesteld worden.

3.2 Onderzoeksparadigma

Programmaevaluatie ontstaat vooral vanuit een kritisch-emancipatorisch paradigma (De Lange, Schuman & Montesano Montessori, 2011). Het onderzoeken van de onderwijspraktijk om het programma te vernieuwen en te verbeteren komt vanuit een kritische invalshoek. Het betrekken van leerlingen in het onderzoek en hen te vragen naar hun ervaringen met het programma helpt hen hun mening te articuleren ('voicing'). Dit past bij een kritisch-emancipatorische visie omdat 'empowerment' van de leerlingen bevorderd wordt (De Lange et al., 2011). Het onderzoek is gericht

op vernieuwing en verbetering van het Engelse taalonderwijs in de onderbouw van het vmbo aan de onderzoeksschool.

3.3 Onderzoeksinstrumenten

3.3.1 Leerlingenenquête

Om te onderzoeken wat de ervaringen van de leerlingen van klas 2GT zijn, bij het Engelse taalonderwijs, is een enquête voor de 57 leerlingen opgesteld (bijlage 4). De respondenten zijn de leerlingen van klas 2GT. De stellingen zijn gericht op het Engelsetaalonderwijs in klas 2GT. Het doel van deze vragenlijst is om op een gestandaardiseerde manier gegevens te verzamelen (De Lange et al., 2011). Met de vragen worden ervaringen van de leerlingen met het Engelsetaalonderwijs geïnterviewd. De vragenlijst is opgebouwd uit vijftien stellingen. Stellingen 5, 6, 7 en 8 zijn gebaseerd op de theorie over het doeltaal-voertaalonderwijs. Stellingen 3, 4 en 12 sluiten aan bij de theorie over het geven van (corrigerende) feedback. Een gevarieerd en interessant taalaanbod, dat aansluit bij de belevingswereld van de leerling, wordt als cruciale factor gezien. In stellingen 10 en 14 wordt gevraagd hoe leerlingen het taalaanbod ervaren. Stelling 11 heeft betrekking op het aanbieden van variatie in werkvormen. Ook deze stelling sluit aan bij de theorie dat het taalaanbod uit levensechte taken zou moeten bestaan, zoals het werken aan een menu of een programma voor een stedentripje. Ebbens & Ettehoven (2009) en Bimmel (2008) beschrijven hoe belangrijk succeservaringen zijn voor de motivatie van leerlingen. Stellingen 2, 13 en 15 zijn op deze theorie gebaseerd terwijl stelling 1 iets zegt over de motivatie van de leerlingen voor het vak Engels. In stelling 9 wordt de leerling gevraagd naar zijn ervaringen rond het grammaticaonderwijs. Het voordeel van gestandaardiseerde vragenlijsten is de betrouwbaarheid omdat de vragen voor iedereen hetzelfde zijn (De Lange et al., 2011). De vragen meten altijd hetzelfde en de uitkomsten zullen daarmee ook hetzelfde zijn. Andere voordelen zijn het gemak en de snelheid waarmee gegevens verkregen worden en het feit dat de anonimiteit gegarandeerd blijft (De Lange et al., 2011). Een nadeel van de (multiple choice) vragenlijst is, dat de onderzoeker vooraf bepaalt welke antwoorden hij relevant vindt (De Lange et al., 2011). Bij de data-analyse van de vragenlijst wordt uitgegaan van een deductieve benadering. Er is een selectie gemaakt van onderwerpen en gedachten uit de literatuur en deze zijn vertaald naar beweringen, die aansluiten bij de theorieën over doeltaal-voertaalonderwijs, grammaticaonderwijs, taalaanbod en motivatie bij leerlingen. De respondenten geven door middel van een cijfer aan in welke mate zij het met gesloten beweringen eens zijn. Aan het eind van de vragenlijst is er ruimte voor de respondenten om nog iets toe te voegen. De vragenlijst maakt deel uit van kwantitatief onderzoek en vraagt om een statistische analyse. De antwoordenmogelijkheden bij de vragenlijst worden verwerkt in een tabel. De tabel laat zien hoe

vaak en in welke mate respondenten het eens zijn met een stelling. Met de leerlingenenquête wordt antwoord gegeven op de deelvraag: “Wat zijn de ervaringen van de leerlingen van klas 2GT met het Engelsetaalonderwijs?”.

3.3.2 Focusgroepen leerlingen

Om antwoord te krijgen op de deelvraag: “Welke rol speelt grammatica bij het vak Engels?” zijn, vanuit de theorie over grammaticaonderwijs, bespreekpunten vertaald naar concrete vragen. Het onderwerp, dat voorgelegd wordt aan de respondenten, is de rol van het grammaticaonderwijs. De vragen zijn samengesteld op grond van de theorieën over grammaticaonderwijs en taalaanbod (bijlage 5). Het doel van het focusgroepengesprek is leerlingen te vragen naar hun ervaringen en hun mening over het grammaticaonderwijs in de Engelse les. De sterke kant van focusgroepen, als onderzoeksinstrument, is het stemgeven, *voicing*, van de doelgroep van het onderzoek.

Focusgroepen hebben een hoog kwalitatief karakter. Er is diepgang als er onderzocht wordt op motivatie, attitude en ervaringen. Deze kenmerken sluiten aan bij een kritisch-emancipatorisch paradigma. Behalve diepgang kan flexibiliteit van de onderzoeker als een voordeel genoemd worden. Hij kan reageren op wat zich in de onderzoekssituatie voordoet, bijvoorbeeld als een onderwerp wordt aangesneden, dat niet op het lijstje met ‘topics’ of vragen staat. Hij kan besluiten om hier toch op in te gaan. Door persoonlijke opvattingen en overtuigingen met betrekking tot de aangereikte vragen te horen, kijkt de onderzoeker onder de waterspiegel in de metafoor van de ijsberg (McClelland in De Lange et al., 2011, p.55). Boven de waterspiegel zijn het gedrag, vaardigheden en kennis van de persoon zichtbaar. Onder de waterspiegel houden zich normen, waarden en overtuigingen verborgen, evenals eigenschappen en motieven van de persoon en hoe hij over zichzelf denkt. Er zijn vier focusgroepen samengesteld, elk bestaande uit zes leerlingen uit de klassen 2GT1 en 2GT2. De samenstelling van iedere groep is homogeen, de participerende leerlingen komen per groep uit dezelfde klas. Een risico bij focusgroepen in dit onderzoek ligt in het feit, dat er, bij teveel homogeniteit in de groepen, teveel consensus over onderwerpen ontstaat, waardoor standpunten verborgen blijven. Om verschillende meningen naar voren te kunnen laten komen bestaat iedere groep uit drie leerlingen, afkomstig uit de kaderberoepsgerichte leerweg en drie leerlingen, afkomstig uit de theoretische leerweg. Er is bewust gekozen voor groepen die uit zes leerlingen bestaan. Met minder dan zes leerlingen bestaat het risico dat de dialoog onvoldoende op gang komt en met meer dan twaalf leerlingen bestaat de kans dat niet iedereen voldoende aan de dialoog kan bijdragen (Centraal BegeleidingsOrgaan voor de intercollegiale toetsing, 2012).

In tegenstelling tot de vragenlijst leveren focusgroepen kwalitatieve data op. Voor de data-analyse van de vier focusgroepen is op een deductieve manier gewerkt. Om de interviews vast te leggen, zijn video-opnames gemaakt van de gesprekken. Van de gesprekken zijn verbatim transcripties gemaakt. De notities van de leerlingen kunnen hierbij helpen. De transcripties zijn opgenomen in bijlage 10. Zo blijven beweringen en conclusies controleerbaar voor anderen en wordt rekening gehouden met de ethische aspecten van het onderzoek, zoals het garanderen van de anonimiteit en privacy van de respondenten (De Lange et al., 2011, p.173).

3.3.3 Enquête sectie Engels

In de enquête, met open vragen, wordt aan alle collega's van de vaksectie gevraagd hoe zij vorm geven aan het gebruik van de doeltaal tijdens de lessen en welke rol grammatica speelt (bijlage 6). De reden dat deze enquête aan alle collega's voorgelegd wordt, is dat zo een duidelijk beeld ontstaat van het doeltaalgebruik en het grammaticaonderwijs in alle leerjaren. Met de docentenenquête wordt antwoord gegeven op de deelvragen: "Hoe geven de vakdocenten vorm aan het doeltaalvoertaalonderwijs?" en "Welke rol speelt grammatica bij het vak Engels?". Evenals de focusgroepen levert de docentenenquête kwalitatieve data op. Voor de analyse van deze data is voor een inductieve benadering gekozen. De gegeven antwoorden worden geselecteerd op inhoud. Hierbij spelen woorden als: *ja*, *nee*, *meestal* en *soms* een rol. Op basis hiervan kunnen conclusies getrokken worden over de manier, waarop door verschillende docenten invulling wordt gegeven aan hun eigen doeltaalgebruik en aan dat van de leerlingen. Uit de antwoorden met betrekking tot het grammaticaonderwijs ontstaat een beeld van de rol, die, volgens de docenten, grammatica speelt, tijdens de les.

3.3.4 Lesobservatie

Het inzetten van observaties als onderzoeksinstrument is een logische vervolgstap in dit onderzoek omdat hiermee eventuele (in)consistenties kunnen worden opgespoord tussen wat leerlingen en leerkrachten tijdens de les doen en wat ze zeggen te doen (De Lange et al., 2011). Een belangrijk aspect van taalverwerving is blootstelling aan input in de doeltaal (Krashen, in Westhoff, 2008). Om bewijs van de aard en de frequentie van het doeltaalgebruik tijdens de lessen "uit de eerste hand te verkrijgen" (Denscombe, zoals geciteerd in De Lange et al., 2011, p. 152) is daarom voor (gesloten) lesobservatie gekozen. Er hebben in totaal drie lesobservaties plaatsgevonden in de klassen van de onderbouw van de kaderberoepsgerichte en klas 2 van de gemengd-theoretische leerweg. Tijdens de lesobservaties is gebruikt gemaakt van een kijkwijzer, waarop het doeltaalgebruik bijgehouden wordt (bijlage 7). Hieraan ligt de theorie over het doeltaalgebruik in de les ten grondslag. De uitkomsten

van de lesobservaties geven antwoord op de deelvraag: “Hoe ziet ons doeltaalgebruik eruit tijdens de Engelse les?”. Bij deze gesloten observatie wordt op een min of meer deductieve manier te werk gegaan. De vragen zijn vooraf geformuleerd en observatie gebeurt uitsluitend binnen het kader van het vooraf gedefinieerde thema: doeltaalgebruik. Tijdens de observaties worden video-opnames gemaakt en er wordt een kijkwijzer ingevuld. De kijkwijzer is ingedeeld in vijf categorieën die elk staan voor tien procent van een lesuur van vijftig minuten. Dit maakt het mogelijk, na afloop van de observatie, aan te geven hoeveel procent van de les in de doeltaal gegeven wordt. De kijkwijzer fungeert als raamwerk om de analyse van de lesobservaties weer te geven (bijlage 14). Wanneer de interactie door de docent (bijna) helemaal in de doeltaal Engels plaatsvindt, wordt daar een score 10 aan gegeven. Wanneer de interactie door de docent slechts gedeeltelijk in de doeltaal Engels plaatsvindt, wordt daar een score 5 aan gegeven. Een score 0 wordt gegeven wanneer de interactie door de docent (vrijwel) geheel in het Nederlands plaatsvindt. Op deze manier wordt het mogelijk aan te geven hoe groot het gedeelte van de les is, waarin in de doeltaal Engels gesproken wordt.

3.4 Kwaliteit van het onderzoek

De kwaliteit van een onderzoeksinstrument wordt uitgedrukt in betrouwbaarheid en validiteit. Met betrouwbaarheid wordt verwezen naar de herhaalbaarheid en de nauwkeurigheid van een meting (Harinck, 2007). De betrouwbaarheid van de vragenlijst is hoog als het taalgebruik helder, eenduidig en neutraal is (De Lange et al., 2011). Het taalgebruik is op de doelgroep afgestemd; de items bevatten geen dubbele ontkenningen en woorden die voor meerdere uitleg vatbaar zijn zoals *goed*. Betrouwbaarheid van een vragenlijst blijkt ook wanneer dezelfde vragen tot dezelfde antwoorden zouden leiden bij een tweede afname (De Lange et al., 2011). Neutraliteit van de vragenlijst is gewaarborgd omdat de mening van de onderzoeker niet naar voren komt in de vraagstelling. Op validiteit scoort de vragenlijst lager omdat het risico bestaat dat niet daadwerkelijk wordt gemeten wat de vragen beogen te meten (De Lange et al., 2011). Ook kan er een discrepantie optreden tussen wat er daadwerkelijk gebeurt en hoe de respondent dit interpreteert. Voor de focusgroep als onderzoeksinstrument geldt een hoge interne validiteit (De Lange et al., 2011). Er is sprake van validiteit wanneer dat wordt gemeten wat de onderzoeker beoogt te meten (Van der Donk & Van Lanen, 2009). De data komen overeen met de werkelijkheid, zoals deze wordt beleefd door de participanten. Focusgroepen hebben een lagere betrouwbaarheid dan vragenlijsten omdat het ontbreken van vaste variabelen het gesprek een open karakter geven, wat bij herhaalde meting van hetzelfde verschijnsel tot andere resultaten kan leiden. In het perspectief van validiteit en betrouwbaarheid vullen de vragenlijst en de focusgroepen elkaar aan. De in dit onderzoek gebruikte lesobservatie als onderzoeksinstrument voldoet aan het criterium validiteit omdat het instrument

dat meet wat het beoogt te meten: het doeltaalgebruik in de les. Het gesloten karakter van de lesobservaties in dit onderzoek maakt dit instrument betrouwbaar. De betrokken leerkrachten wordt om toestemming gevraagd en geïnformeerd over de procedure en het doel van de observatie. Vanuit het ethische aspect transparantie wordt ervoor gekozen om docenten, voorafgaand aan de observaties, op de hoogte te stellen van het doel van de observaties. Dit brengt het potentiële risico met zich mee dat de geobserveerde leerkracht hierdoor beïnvloed wordt in zijn gedragingen (De Lange et al., 2011). Om de betrouwbaarheid te vergroten wordt daarom met meerdere onderzoeksinstrumenten en bij verschillende groepen respondenten onderzocht hoe het doeltaalvoertaalonderwijs wordt vormgegeven. Op de kijkwijzers wordt niet de naam van de leerkracht vermeld om anonimiteit te garanderen. De resultaten van de observatie worden teruggekoppeld naar de betrokken leerkrachten. Om de validiteit en de betrouwbaarheid van dit onderzoek te verhogen wordt triangulatie nagestreefd. Van Der Donk & Van Lanen (2009) onderscheiden brontriangulatie, methodetriangulatie en onderzoekertriangulatie. Om brontriangulatie te waarborgen zijn respondenten uit verschillende lagen in de hiërarchie van de onderzoeksschool bevraagd, zoals leerlingen, leden van de sectie Engels en vakdocenten Engels in de onderbouw. Door verschillende groepen respondenten te benaderen, worden onderwerpen vanuit een breder perspectief belicht (Kallenberg, Koster, Onstenk & Scheepsma, 2007). Methodetriangulatie wordt bereikt door het inzetten van verschillende onderzoeksinstrumenten zoals enquêtes, focusgroepen en observatie. Er zijn zowel kwalitatieve als kwantitatieve methoden van dataverzameling gebruikt. Een collega fungeert als tweede onderzoeker bij de focusgroepen en door als critical friend op te treden. Hiermee vindt onderzoekertriangulatie plaats.

3.6 Ethische aspecten rond het onderzoek

De ethische aspecten, waarmee in dit onderzoek rekening wordt gehouden, zijn het garanderen van vertrouwelijkheid en anonimiteit (De Lange et al., 2011). Voor het verzamelen en gebruiken van gegevens is aan de respondenten om toestemming gevraagd in taal die voor hen begrijpelijk is. De enquêtes worden digitaal afgenomen op een, voor de respondent, geschikt moment. Zo wordt rekening gehouden met de ethische aspecten tijdens de onderzoeksfase. Door de resultaten te bespreken met de onderzoeksgroep, hen om feedback te vragen en ervoor te zorgen dat alle betrokkenen actief deelnemen aan de eindpresentatie van het onderzoek worden de ethische aspecten tijdens de afsluitende fase in acht genomen (De Lange et al., 2011). Bij focusgroepen dient vanuit ethisch aspect rekening gehouden te worden met machtsrelaties (De Lange et al., 2011). Alle respondenten moeten hun mening open en eerlijk kunnen uiten en het eventueel met elkaar oneens zijn. Dit vraagt om een veilig onderzoeksklimaat, waar geen sprake is van negatieve beïnvloeding

onder druk van de groep. Om dit te realiseren zijn in totaal vier homogene groepen samengesteld, bestaande uit zes leerlingen uit de klassen 2GT1 en 2GT2. Iedere groep bestaat uit leerlingen die uit eenzelfde klas afkomstig zijn. De leerlingen wordt vooraf gevraagd of zij willen meewerken aan het onderzoek. Conclusies en samenvattingen van het gesprek worden letterlijk weergegeven en teruggekoppeld naar de respondenten. Er wordt naar een, voor de respondenten, geschikt moment in het rooster gezocht. Aan de participanten worden het doel en de procedure van het gesprek verduidelijkt en hierbij wordt benadrukt dat het geven van ‘goede’ of ‘foute’ antwoorden niet bestaat. Na een verantwoording van de ethische aspecten, die specifiek van toepassing zijn op de ingezette onderzoeksinstrumenten, zijn er ook ethische aspecten, waarmee integraal rekening gehouden dient te worden. Hierna word een toelichting gegeven van de ethische aspecten, die per fase in dit onderzoek in acht zijn genomen (De Lange et al., 2011). In de aanloop naar dit onderzoek zijn de schoolleiding, de leerkrachten en de leerlingen ingelicht over de aard van het onderzoek en het doel. Er is toestemming gevraagd voor het verzamelen van gegevens waarbij anonimiteit benadrukt werd. Informatie, met betrekking tot de prestaties van leerlingen, wordt niet openbaar gemaakt. Tijdens de onderzoeksfase wordt gezorgd voor een eerlijke en transparante communicatie tussen onderzoeker en deelnemers. De onderzoeksactiviteiten vinden plaats op momenten, die door de deelnemers zo min mogelijk als belastend worden ervaren. Er is gestreefd naar het creëren van veilige onderzoekssituaties door het geduldig uitleggen van procedures aan leerlingen en het garanderen van vrijheid van meningsuiting. De uitkomsten van het onderzoek zijn voor feedback teruggespeeld naar de deelnemers vóór de presentatie van het onderzoek. Tot slot wordt in een bedankbrief aan de deelnemers meegedeeld, dat de verzamelde data in hun oorspronkelijke vorm (video’s en aantekeningen, die leerlingen tijdens de focusgroepen geschreven hebben) vernietigd zijn (De Lange et al., 2011). De onderzoeker is respectvol door rekening te houden met rechten, belangen, privacy, zienswijzen, opvattingen, theorieën en methoden van betrokkenen en van collega onderzoekers (Andriessen, Onstenk, Delnooz, Smeijsters & Peij, 2010). Alle bronnen, die voor dit onderzoek geraadpleegd zijn, worden volgens APA⁴ -richtlijnen vermeld in de literatuurlijst.

3.7 Tot besluit

In dit hoofdstuk is een beschrijving gegeven van de onderzoeksmethodologie en de gemaakte keuzes in onderzoeksinstrumenten. Bij de onderzoeksinstrumenten is beschreven hoe de kwaliteit gewaarborgd wordt, met welke ethische aspecten rekening gehouden is en hoe data verwerkt zullen worden. In het volgende hoofdstuk worden data geanalyseerd en gepresenteerd.

⁴ American Psychology Association

4 Data-analyse en resultaten

In het vorige hoofdstuk is het doel van het onderzoek gegeven. Er is dieper ingegaan op de onderzoeksstrategie en de onderzoeksinstrumenten. De ethische aspecten rond dit onderzoek zijn beschreven en hoe de kwaliteit van dit onderzoek gewaarborgd is. In dit hoofdstuk wordt de analyse van de verzamelde data per onderzoeksinstrument weergegeven.

4.1 Leerlingenenquête

Om antwoord te krijgen op de deelvraag: “Wat zijn de ervaringen van de leerlingen van klas 2 met het Engelsetaalonderwijs?” is aan de 57 leerlingen van de klassen 2GT in april 2013 een leerlingenenquête voorgelegd. Van de 57 leerlingen hebben 47 leerlingen deze ingevuld, waarvan 40% afkomstig was uit de kaderberoepsgerichte leerweg. Bij de stellingen over het doeltaalgebruik in de les zegt het merendeel van de leerlingen (bijna 80%) dat de leraar Engels praat in de les. Wat opvalt bij de vragen over het doeltaalgebruik in de les, is dat 43% van de leerlingen Engels praten in de les belangrijk vinden, terwijl slechts 15% het ook echt leuk vindt om Engels te praten in de les. Van alle leerlingen geeft 16% aan, de leraar niet te begrijpen als deze Engels praat in de les. Bij de open vraag schreven vooral leerlingen uit de theoretische leerweg, dat ze meer Engels willen praten in de les. Bij de vraag over grammatica valt op dat bijna 75% van de leerlingen aangeeft *vaak* of *soms* voldoende te hebben aan de tijd voor grammaticauitleg. Van alle leerlingen antwoordde 34%: *vaak*. Slechts 9% gaf aan nooit voldoende te hebben aan de grammaticauitleg. Bij de stellingen in de categorie motivatie en taalaanbod gaf 31% van de leerlingen aan, Engels een leuk vak te vinden, maar niet één leerling vindt de onderwerpen interessant. Ook het praten over actualiteiten gebeurt nooit of bijna nooit volgens 63% van de leerlingen. Over variatie in werkvormen geeft een ruime meerderheid (77%) aan dat er niet wordt samengewerkt in groepjes. Over (corrigerende) feedback antwoordt 70% van de leerlingen dat de leraar soms geïnteresseerd is in hem of haar. De meeste leerlingen, 53%, zijn het eens met de stelling, dat de leraar vertelt wat de leerling goed doet. De proefwerken worden vaak besproken volgens bijna de helft van alle leerlingen. De antwoorden op de stellingen over succeservaringen laten zien, dat ongeveer de helft van de leerlingen zich trots voelt bij het vak Engels. Ruim 70% verwacht een goed cijfer voor de volgende toets en de meeste leerlingen geeft aan te weten hoe hij of zij moet leren voor Engels. Een tabel laat zien wat de leerlingen geantwoord hebben in de enquête (bijlage 8).

4.2 Focusgroepen

Er zijn geen verschillen gevonden tussen de aantekeningen, die tijdens de focusgroepen gemaakt werden, en de mondelinge antwoorden, die de leerlingen tijdens de gesprekken gaven. Een samenvatting van de antwoorden is in onderstaande tabel weergegeven. De letterlijke transcripties en de aantekeningen van de leerlingen zijn opgenomen in bijlage 9.

<i>Vraag 1: Hoe wordt grammatica uitgelegd, zelf ontdekken of krijg je meteen de regel?</i>
De meeste leerlingen zeggen dat begonnen wordt met uitleg van de grammaticaregels en pas daarna wordt geoefend met de opdrachten. Dit is niet altijd zo, ongeveer een derde van de leerlingen zegt dat ze eerst zelf moeten ontdekken hoe ze de grammaticaregels moeten toepassen en dat daarna pas uitgelegd wordt.
<i>Vraag 2: Hoeveel tijd wordt besteed aan grammatica? En vind je dat genoeg?</i>
Negen van de 24 leerlingen vinden dat er genoeg tijd wordt besteed aan grammatica in de les. Het merendeel van de leerlingen geeft aan meer tijd nodig te hebben om de grammatica te begrijpen. Op de vraag of grammatica belangrijk is, geven alle leerlingen een bevestigend antwoord. Niet alle leerlingen geven antwoord op de vraag, sommige antwoorden gaan bijvoorbeeld over het boek. Op de vraag hoeveel tijd aan grammatica wordt besteed, geven leerlingen uiteenlopende antwoorden. Dit varieert van tien minuten per les tot een half uur van de les.
<i>Vraag 3: Wordt bij de uitleg van grammatica tijdens de Engelse les gebruik gemaakt van dezelfde woorden als bij grammaticauitleg tijdens de Nederlandse les?</i>
Hierover zijn de leerlingen het grotendeels met elkaar eens; tijdens de grammaticauitleg in de Engelse les worden niet dezelfde grammaticale begrippen gebruikt als bij Nederlands. Leerlingen zeggen dat grammaticauitleg vooral in het Engels gebeurt en pas in het Nederlands vertaald wordt als ze het niet snappen. Hier geven leerlingen aan dat ze veel moeite hebben met Engels als voertaal bij de grammaticauitleg.
<i>Vraag 4: Komen grammaticaonderwerpen gelijktijdig aan de orde tijdens de Engelse les en de Nederlandse les?</i>
Alle leerlingen zijn het erover eens dat de grammaticaonderwerpen niet tegelijkertijd in de Nederlandse en de Engelse les behandeld worden. Een paar leerlingen zeggen dat de grammaticaonderwerpen, die in de Engelse les behandeld worden, bij Nederlands al aan de orde geweest zijn.
<i>Vraag 5: Hoeveel grammatica zit er in de toetsen?</i>
De meeste leerlingen zagen deze vraag als een kans om aan te geven dat in de toetsen veel, of zelfs teveel grammatica gevraagd wordt. Een enkeling stelde dat één of twee van de opdrachten over grammatica gaat, maar het grootste deel van de reacties laat zien dat men van mening is dat minstens de helft van de toets uit grammatica bestaat.
<i>Vraag 6: Komt grammatica in de toetsen op dezelfde manier aan de orde als in de les?</i>
De meeste leerlingen geven een bevestigend antwoord. Er zijn een paar leerlingen die zeggen dat de grammatica in de toetsen anders en moeilijker is. Dit citaat is van een leerling die dat vindt: <i>“In de les snap ik het wel. In de toets niet. En dan met de uitleg dan denk je: oh ja, zo moet dat en zo. En dan ben je bezig met de toets en dan denk je: huh? Dat komt heel anders dan hoe je het leert. Dan wordt de vraag anders gesteld dan in de toets.”</i>
<i>Vraag 7: Wat gaat goed en wat zou anders kunnen?</i>
De antwoorden op deze vraag gaan voornamelijk over drie punten die voor de leerlingen van belang zijn. De meeste leerlingen willen meer uitleg en dan vooral in hun Engelse boek. Leerlingen zien het als een tekortkoming van het boek, dat er zo weinig grammaticauitleg in staat. Er wordt vaak

opgemerkt dat men moeite heeft met grammaticauitleg in het Engels en in dit verband wordt ook vaak het boek als negatieve factor genoemd.

4.3 Docentenenquête sectie Engels

Aan de vijftien leden van de sectie Engels is een vragenlijst voorgelegd met twee open vragen over het gebruik van de doeltaal tijdens de vaklessen Engels en één open vraag over de aard en de frequentie van grammaticauitleg. De vragenlijst werd door tien sectieleden ingevuld. In onderstaande tabel wordt een samenvatting van de antwoorden gegeven. De volledige enquête is opgenomen in bijlage 10. Uit de antwoorden blijkt dat de doeltaal Engels vaak de voertaal is bij de vakdocenten, maar dat dit niet altijd van de leerlingen verwacht wordt. De helft van de docenten antwoordt dat van de leerlingen verwacht wordt dat ze de doeltaal als voertaal gebruiken. Alle docenten geven aan weinig of zo min mogelijk grammaticaregels uit te leggen.

Doeltaalgebruik tijdens de les	
Begroeten van de leerlingen, opstarten les:	9 docenten: ja of meestal 1 docent: niet altijd
Geven van instructies:	9 docenten: ja of zoveel mogelijk 1 docent: nee
Grammaticauitleg:	7 docenten: Nederlands 1 docent: al vrij snel Nederlands 2 docenten: Engels
Niet-lesgebonden interacties:	7 docenten: ja 2 docenten: soms 1 docent: nee
Huiswerk opgeven, afsluiten van de les:	6 docenten: altijd 4 docenten: soms, zo nu en dan of gedeeltelijk
Verwacht u van de leerlingen dat ze in de doeltaal spreken?	
<i>"Ik vraag dat niet altijd, maar zo af en toe wel"</i> <i>"Ik verwacht het één les in de week sowieso, maar ik probeer het te stimuleren."</i> <i>"Meestal wel. Vaak moet ik ze wel onderbreken en zeggen; I don't understand what you are saying."</i> <i>"Bij 2kader zeker niet"</i> <i>"ja"</i> <i>"nee, alleen bij spreekoefeningen"</i> <i>"Yes, they try to.. but sometimes they use Dutch words like: Hi, Miss P. I am kleeer. I say.. oh you are ready?"</i> <i>"Een docent die zijn verwachtingen niet uitspreekt bereikt niet veel."</i> <i>"bij de fle klassen wel"</i> <i>"Nee, maar dat zou ik eigenlijk wel moeten doen. Ik wil hier deze laatste periode mee gaan experimenteren."</i>	
Hoeveel tijd besteedt u aan uitleg van de grammaticaregels?	
<i>"Afhankelijk van het aanbod in de methode"</i> <i>"gemiddeld 10 minuten per les"</i> <i>"Als het onderdeel aan de beurt is, dan ongeveer 20 minuten. Soms als ik een stukje op de tv laat zien"</i>	

dan wijs ik woorden aan. Ik geef altijd stencils met extra grammaticaopdrachten mee of laat ze direct in de les maken."

"Veel en toch ook zo weinig mogelijk"

"Steeds minder met de nieuwe methode. 1/4 uitleg en 3/4 toepassing in spreken en schrijven."

"Tijdens een heel hoofdstuk ongeveer één les."

"Niet te veel ! Je kunt i.p.v. de 'gerund' uit te leggen, veel beter heel vaak zeggen : This is not worth doing, this chapter is worth paying attention to, that film is not worth seeing, etc."

"in het totaal misschien één a twee lessen per periode"

"Ik probeer het in het VMBO zo beknopt mogelijk te houden. Max. 20 minuten. Veelal laat ik, tijdens het nakijken van opdrachten of het herhalen van leerstof de leerlingen, de regels herhalen."

"Every lesson a few minutes: write an example on the whiteboard and then we practise together"

4.4 Lesobservaties

Bij twee van de drie geobserveerde lessen werd, door de docent, bijna uitsluitend in de doeltaal Engels gesproken. De ingevulde kijkwijzers zijn opgenomen in bijlage 11.

Begroeten van de leerlingen, Opstarten van de les	15 april 2013: Klas 1KG 16 april 2013: Klas 1KG 16 april 2013: Klas 2GT	10 10 10
Geven van instructies	15 april 2013: Klas 1KG 16 april 2013: Klas 1KG 16 april 2013: Klas 2GT	10 10 10
Grammaticauitleg	15 april 2013: Klas 1KG 16 april 2013: Klas 1KG 16 april 2013: Klas 2GT	5 10 10
Niet-lesgebonden interacties	15 april 2013: Klas 1KG 16 april 2013: Klas 1KG 16 april 2013: Klas 2GT	10 10 10
Huiswerk opgeven, afsluiting van de les	15 april 2013: Klas 1KG 16 april 2013: Klas 1KG 16 april 2013: Klas 2GT	0 10 10

Het opstarten van de lessen gebeurde in alle gevallen in het Engels en de leerlingen werden in het Engels begroet bij het binnenkomen. Ook het geven van instructies en de niet-lesgebonden interacties gebeurden in het Engels. Tijdens twee, van de drie geobserveerde lessen, werd het huiswerk opgegeven in het Engels. Uitleg van de grammatica gebeurde in twee, van de drie lessen, in het Engels en tijdens één les werd begonnen met uitleg in het Engels, waarna werd overgegaan op Nederlands.

4.5 Tot besluit

In dit hoofdstuk is een presentatie van de data en de voorlopige resultaten gegeven. In het volgende hoofdstuk wordt de link gelegd tussen de data en de voorlopige conclusies in combinatie met het theoretisch kader.

5 Beantwoording van de onderzoeksvragen en aanbevelingen

In het vorige hoofdstuk zijn de onderzoeksdata gepresenteerd. Per deelvraag zijn de resultaten uitgewerkt en werd kort beschreven wat daarbij opviel. In dit hoofdstuk worden de onderzoeksvragen beantwoord door de data te koppelen aan de theoretische onderbouwing.

5.1 Wat zijn de ervaringen van de leerlingen met het doeltaal-voertaalonderwijs?

In de literatuur over tweedetaalverwerving geldt *blootstelling aan input* (Westhoff, 2002) als voorwaarde voor het verwerven van een taal. Hierbij vindt input zoveel mogelijk plaats in de doeltaal. Uit de ervaringen van de leerlingen blijkt dat aan deze voorwaarde voldaan wordt. De uitvoering van de component *vormgerichte verwerking* sluit niet aan bij het beheersingsniveau van de leerlingen, zo blijkt uit de data. De data laten zien dat grammatica op een expliciet-deductieve manier uitgelegd wordt, terwijl een expliciet-inductieve aanpak beter past bij de communicatieve methode. In de literatuur heerst de opvatting, dat grammatica in het Nederlands uitgelegd dient te worden (Staatsen, 2009). De uitleg van grammatica gebeurt in klas 2GT niet in het Nederlands. In het doeltaal-voertaalonderwijs in klas 2GT ontbreekt de component *inhoudsgerichte verwerking*. De leerlingen vinden de onderwerpen, die bij Engels aan bod komen, oninteressant en er is geen variatie in werkvormen. Westhoff (2008) stelt dat de leerling zich richt op de betekenis van dat wat hij aangeboden krijgt. Met onderwerpen en opdrachten, die aansluiten bij de beleavingswereld en de interesses van de lerende, leert deze niet alleen de verschillende kenmerken van de taal, maar neemt de betrokkenheid toe en daarmee ook de motivatie. Ik heb gemerkt dat leerlingen betrokken en gemotiveerd raakten, bij het werken aan een groepsopdracht waarbij een presentatie gegeven moest worden over beroemde sporters. Bimmel (2008) benadrukt daarbij ook het belang van succesbelevingen bij de leerlingen. Uit de antwoorden van de leerlingen valt te herleiden dat ongeveer de helft van de leerlingen zich wel eens succesvol voelt bij Engels.

5.2 Hoe geven vakdocenten vorm aan het doeltaal-voertaalonderwijs?

Uit de data blijkt dat leerlingen worden blootgesteld aan input in de doeltaal, maar dat van de productie van (pushed) output door de leerlingen geen sprake is. In het theoretisch kader rond de productie van (pushed) output staat, dat lerenden hun taalvaardigheid actief vergroten wanneer zij gedwongen worden, zich uit te drukken in de te leren taal (Swain in Westhoff, 2008). Ik merk vaak

dat leerlingen terughoudend zijn bij het spreken in de doeltaal Engels. Ze geven aan geen fouten te willen maken en zijn bang om uitgelachen te worden. Dit wordt ook herkend door Bimmel (2006). Hij merkt op dat leerlingen terughoudend zijn in het spreken in een vreemde taal omdat ze daarbij gehinderd worden door vorm. Juist door te oefenen met het gebruik van strategieën leert de leerling hoe hij of zij leemten in de communicatie kan compenseren en productieve strategieën kunnen helpen ondanks een tekort aan woordkennis de boodschap toch over te laten komen (Westhoff, 2002).

5.3 Welke rol speelt grammatica bij het vak Engels?

Er is geen sprake van een communicatieve, betekenisgerichte aanpak in het grammaticaonderwijs in klas 2GT. Data-analyse laat zien dat er een discrepantie bestaat tussen de aanpak van de docenten bij de uitleg van grammatica en hoe grammatica in het studieboek wordt aangeboden. De authentieke onderwijsmethode biedt grammatica aan ter ondersteuning van de communicatie, wat past bij de communicatieve taalleermethode. In hoofdstuk 2 wordt verwezen naar Andringa (2007), die het belang van de communicatieve, betekenisgerichte aanpak in grammaticaonderwijs benadrukt. Ook Westhoff (2006) stelt dat het expliciet aanbieden van grammaticaregels, buiten een betekenisgerichte context, pas effect heeft vanaf een hoger beheersingsniveau. In de onderzoekspraktijk blijkt echter vaak eerst de grammaticaregel gegeven te worden en daarna voorbeelden.

5.4 Beantwoording centrale onderzoeksvraag

Met behulp van de antwoorden op de deelvragen kan de hoofdvraag beantwoord worden: “Wat is er nodig om de leerlingen uit de onderbouw van de kaderberoepsgerichte leerweg aan te laten sluiten bij het Engelsetaalonderwijs in klas 2GT?”. Volgens Westhoff (2002) is het van belang dat de moderne vreemdetalenles bestaat uit de componenten: blootstelling aan input, inhoudsgerichte verwerking, vormgerichte verwerking, productie van (pushed) output en strategisch handelen. Het doeltaal-voertaalonderwijs in klas 2GT mist de componenten: productie van (pushed) output en inhoudsgerichte verwerking en de uitvoering van de component vormgerichte verwerking sluit niet aan bij het beheersingsniveau van de leerlingen. Het is dus nodig dat de componenten: productie van (pushed) output en inhoudsgerichte verwerking deel uit gaan maken van het doeltaal-voertaalonderwijs. Ten aanzien van de component vormgerichte verwerking is het nodig dat grammatica in het Nederlands wordt uitgelegd en in een communicatieve, betekenisvolle context.

5.5 Aanbevelingen

Het ontbreken van inhoudsgerichte verwerking, het uitblijven van de productie van output door de leerlingen en de manier waarop de vormgerichte verwerking plaatsvindt, vormen obstakels bij de aansluiting van klas 1KG naar klas 2GT. Aan de didactiek van het doeltaal-voertaalonderwijs worden eisen gesteld, waaraan de lessen in klas 2GT nu nog niet voldoen. Om aan deze eisen te kunnen voldoen, zullen alle componenten voor de modernevreemdetalenles, zoals Westhoff (2002) deze samenvat, aanwezig moeten zijn. Dit leidt tot de volgende aanbevelingen:

1. Blootstelling aan input en de productie van (pushed) output

De doeltaal geldt zoveel mogelijk als voertaal, bij docenten zowel als bij leerlingen. De productie van output door leerlingen dient gestimuleerd te worden door middel van gesprekjes, spreekopdrachten en presentaties. Hierbij leert de leerling ook strategieën gebruiken om leemten in de communicatie te compenseren. Door te spreken over onderwerpen die dicht bij de beleavingswereld van de leerling ligt oefenen leerlingen hun gespreksvaardigheid (Bimmel, 2006).

2. Inhoudsgerichte verwerking

Om het doeltaalgebruik te stimuleren, de motivatie van de leerlingen vast te houden dan wel te vergroten, dient het taalaanbod aangepast te worden. Docenten zorgen daarbij voor uitdagende en haalbare leertaken (Bimmel, 2008). De leertaken gaan over levensechte onderwerpen, die aansluiten bij de interesses van de leerlingen. Met variatie in werkvormen dragen docenten bij aan een aantrekkelijk taalaanbod.

3. Vormgerichte verwerking

Grammatica dient ter ondersteuning van de communicatie en het verdient de aanbeveling de grammaticaregels in het Nederlands uit te leggen. Staatsen (2009) stelt dat wanneer het gebruik van de doeltaal ook maar enige onduidelijkheid kan opleveren bij uitleg en instructies het aan te raden deze in het Nederlands te geven.

5.6 Tot besluit

In dit hoofdstuk werden de onderzoeksvragen beantwoord. De ervaringen van de leerlingen speelden hierbij een belangrijke rol. Door dieper in te gaan op het doeltaal-voertaalonderwijs en het grammaticaonderwijs, zoals dat wordt vormgegeven door de vakdocenten, wordt goed duidelijk wat er nodig is voor leerlingen uit de kaderberoepsgerichte leerweg om beter aan te sluiten bij het Engelsetaalonderwijs in klas 2GT. In het volgende hoofdstuk wordt een evaluatie van het onderzoek gegeven en wordt kritisch gereflecteerd op de onderzoeksmethodologie.

6 Reflectie

In het vorige hoofdstuk werden de onderzoeksvragen beantwoord en aanbevelingen gedaan vanuit de conclusies. In dit hoofdstuk reflecteer ik op het onderzoeksproces en wat dit onderzoek voor mij betekent en wordt een kritische reflectie gegeven op de onderzoeksmethodologie.

6.1 Kritische reflectie

Het onderzoeken van de praktijk op mijn eigen school en het toepassen van de kennis en vaardigheden, die ik heb opgedaan tijdens de opleiding tot Master SEN, hielpen mij bij het opdoen van kennis en het verder ontwikkelen van mijn competenties. Waar ik in dit onderzoek vaak tegenaan liep, was tijdgebrek. Met name het verkennen en selecteren van de relevante literatuur kostte mij meer tijd dan ik voorzien had. Tijdens het schrijven van het theoretisch kader rond dit onderzoek leerde ik hoe ik relevante literatuur kan onderscheiden en hoe ik verbanden kan leggen tussen de onderzoeksvragen en de theorie. Feedback van mijn studiebegeleidster en van critical friends hielp mij bij het schrijven op een heldere en samenhangende wijze, met oog voor hoofd- en bijzaken. Het maken van een onderzoeksontwerp waarin een weloverwogen tijdspad beschreven staat, is voor mij een aandachtspunt bij een volgend onderzoek.

Tijdens dit onderzoek leerde ik kritisch te denken. Het kostte mij, in de startfase van het onderzoek, veel moeite het praktijkprobleem te formuleren, af te bakenen en te operationaliseren in onderzoeksvragen. Om tot een adequate formulering van de onderzoeksvragen te komen, heb ik deze getoetst aan de twee kwaliteitseisen 'efficiëntie' en 'sturing' (De Lange et al., 2011). De onderzoeksvraag dient zo gesteld te zijn dat het antwoord nuttig is voor het oplossen van het praktijkprobleem en dat de richting wordt aangegeven voor verder te ondernemen stappen in het onderzoek. Door mijzelf steeds weer af te vragen wat het doel van mijn onderzoek was en wat ik nou feitelijk onderzoeken wilde, werd voor mij helder hoe ik mijn onderzoeksvragen moest formuleren.

Een belangrijk verschil tussen een procesevaluatie en andere onderzoeksstrategieën, zoals het actieonderzoek en het ontwerponderzoek, is de rol van de onderzoeker. Deze participeert zelf niet in het onderzoek. Het was voor mij soms moeilijk objectief te blijven in de vraagstelling tijdens de focusgroepen en bij het interpreteren van de resultaten. Kelchtermans noemt dit het *persoonlijk interpretatief kader* van docenten (Klabbers & Boosten, 2013). Het regelmatig met collega's reflecteren op gevoerde gesprekken en op getrokken conclusies hielp mij de interne validiteit binnen dit onderzoek te vergroten.

Wat betekent dit onderzoek voor mij? Door onderzoek te doen binnen mijn eigen beroepspraktijk krijg ik de kans om de rol van 'change agent' op mij te nemen. Dit onderzoek levert mij echter niet alleen vakinhoudelijke kennis op. Met name het analytisch denken is een vaardigheid, die ik ontwikkelde tijdens het onderzoeksproces en het schrijven van dit onderzoeksverslag. Ik kreeg ook een duidelijk beeld van wat er zich bij de leerlingen onder de waterspiegel afspeelt en de samenwerking met de leerlingen verliep beter dan ik verwacht had.

6.2 Reflectie op de onderzoeksmethodologie

Dit onderzoek is een procesevaluatie, waarin ik me verdiept heb in de kwaliteit en effectiviteit van het Engelsetaalonderwijs, bij de aansluiting tussen de brugklas van de kaderberoepsgerichte leerweg en leerjaar 2 van de gemengd-theoretische leerweg. Hiervoor heb ik vragen gesteld, die gericht zijn op het doeltaal-voertaalonderwijs, het grammaticaonderwijs en welke ervaringen de leerlingen uit klas 2GT van de onderzoeksschool hiermee hebben. De onderzoeksinstrumenten, die ingezet zijn in deze procesevaluatie, zijn gekozen vanuit het 'multi-method' principe (De Bruïne et al., 2011) dat kenmerkend is voor programmaevaluatie. Dat houdt in dat er zowel kwalitatieve als kwantitatieve componenten aanwezig zijn. Dit geeft een algemeen beeld van de manier, waarop het doeltaal-voertaalonderwijs en het grammaticaonderwijs vorm gegeven wordt, maar ook van wat er zich onder de waterspiegel bevindt. De enquêtes voor de leerlingen zijn kwantitatief van karakter en lenen zich goed voor het snel en objectief peilen van meningen en ervaringen van leerlingen ten aanzien van de Engelse les. Een verbeterpunt in de leerlingenenquête zijn de antwoordmogelijkheden. De antwoordmogelijkheden 3 *gaat wel/soms* en 2 *niet echt/bijna nooit* werden het vaakst door de respondenten gekozen. In het vervolgonderzoek worden de antwoordmogelijkheden uitgebreid en zullen leerlingen de mogelijkheid krijgen hun antwoord toe te lichten. Het niet in de antwoordmogelijkheden opnemen van: *weet niet/geen mening*, was een weloverwogen keuze. Door dit alternatief niet op te nemen in de enquête wordt respondenten weliswaar de mogelijkheid ontnomen hun mening te uiten wanneer zij het antwoord niet weten, of geen mening over de stelling hebben, maar zo wordt voorkomen dat respondenten gemakshalve alleen voor dit alternatief zouden kiezen. De kwalitatieve componenten in dit onderzoek worden gevormd door de docentenenquête, de lesobservaties en de focusgroepen. De onderzoeksinstrumenten, die het eerst ingezet werden, waren de leerlingenenquête en de docentenenquête. Ik heb gemerkt dat er winst te behalen valt door te beginnen met de focusgroepen. Op die manier wordt het makkelijker na te gaan welke variabelen van belang zijn in de enquêtes zodat deze nog beter aansluiten bij de onderzoeksvragen. Vanwege de leeftijd van de respondenten in de focusgroepen, had ik een bepaalde verwachting over het verloop van de focusgroepen. Deze verwachting kwam niet uit.

Integendeel, de betrokkenheid van de leerlingen was groot en ze spraken hun waardering uit over het feit dat ze hun stem konden laten horen. Bij de uitvoering van de focusgroepen wil ik een kanttekening plaatsen. Bij twee, van de vier, gesprekken was mijn rol, behalve gespreksleider, ook die van lesgevend docent van de leerlingen. Achteraf is niet vast te stellen of dit van invloed geweest is op hun reacties tijdens de gesprekken, maar om een '*interviewer effect*' (De Lange et al., 2011, p.173) te voorkomen vraag ik bij het vervolgonderzoek iemand anders om de rol van gespreksleider op zich te nemen.

6.3 Tot besluit

Deze procesevaluatie laat zien hoe het doeltaal-voertaalonderwijs en het grammaticaonderwijs in de brugklas van de kaderberoepsgerichte leerweg en leerjaar 2 van de gemengd-theoretische leerweg op de onderzoeksschool op dit moment vormgegeven wordt. Het is mijn intentie om over een jaar dit onderzoek te herhalen om vast te kunnen stellen welke effecten de invoering van de authentieke onderwijsmethode in de onderbouw van kaderberoepsgerichte leerweg gehad heeft op de aansluiting tussen de brugklas van de kaderberoepsgerichte leerweg en leerjaar 2 van de gemengd-theoretische leerweg.

Meijer (in Claasen, De Bruïne, Schuman, Siemons & Van Velthoven, 2009) stelt dat het curriculum aangepast dient te worden op individuele behoeften, niet alleen voor de leerlingen die goed presteren, maar ook voor begaafde leerlingen. Een meer gedifferentieerde benadering in het onderwijs is nodig om effectief in te kunnen spelen op de diversiteit van leerlingen in de klas (Meijer, in Claasen et al., 2009, p. 31). Gelijkwaardigheid en diversiteit in de groep vormen de basis van dit onderzoek. Bij het aanbieden van het doeltaal-voertaalonderwijs aan alle leerlingen in de vmbo-onderbouw wordt uitgegaan van de sterke kanten en de mogelijkheden van leerlingen.

Nawoord

Dit onderzoek was niet tot stand gekomen zonder de hulp die ik kreeg van de mensen om mij heen. Mijn dank gaat uit naar mijn studiebegeleidster Wilma Klabbers om haar professionele ondersteuning. Ik bedank mijn critical friends, en in het bijzonder Sonja, voor alle feedback en morele ondersteuning. Mijn dank gaat ook uit naar Ine Heerink, die mij hielp sparren over mijn onderzoeksvragen. Mijn man en kinderen wil ik bedanken voor hun peptalks en hun geduld. Mijn zoon, Rolf, bedank ik voor de lange avonden achter de computer om mij te helpen de juiste lay-out in mijn verslag aan te brengen. Ik bedank ook alle leerlingen, die zo enthousiast aan dit onderzoek meewerkten, en alle collega's voor de samenwerking en de ondersteuning.

Literatuurlijst

- Andriessen, Delnooz, P., D., Onstenk, J., Peij, S., & Smeijsters, H. (2010). Gedragscode praktijkgericht onderzoek voor het hbo. Verkregen op 20 juni 2012 van <https://portal.fontys.nl/instituten/oso/Studiebegeleiding/uitvoering/default.aspx?RootFolder=%2finstituten%2foso%2fStudiebegeleiding%2fuitvoering%2fWerken%2fCohort%202011-2012%2c%20gestart%20in%202011%2fBijeenkomst%203&FolderCTID=&View=%7bFF693E6B-3D66-4667-B610-1E689242D25F%7d>
- Andringa, S. (2007). Grammaticaonderwijs en de ontwikkeling van tweedetaalvaardigheid. *Levende Talen Tijdschrift*, 8 (1). Verkregen op 3 april 2013 van <http://www.ltprojecten.nl/sites/default/files/200705061935392337.pdf>
- Arends, E., Bakker, H., Buunk, E., Dijks, H., Goede, R. De, Hillen,, Worp, K. Van der. (2010). Effectiviteit van grammaticaonderwijs. *Levende Talen Magazine*, 97 (7) , 16-19. Verkregen op 2 april 2013 van <http://www.lt-tijdschriften.nl/ojs/index.php/ltm/article/view/117/115>
- Bimmel, P., Canton, J., Fasoglio, D. & Rijlaarsdam., G. (2008). *Handboek Ontwerpen Talen*. Verkregen op 15 maart 2013 van <http://dare.uva.nl/document/165397>
- Boer, R. De., Richters, J., Sol, V. (2008). 'Onderdompeling: naar effectiever onderwijs'. Verkregen op 11 juni 2012 van http://www.cps.nl/nl/Documenten/Documenten-Voortgezet_onderwijs/Documenten-Moderne_vreemde_talen/Artikelen/Onderdompeling__naar_effectiever_taalonderwijs.pdf
- Boer, R., Dekker, K., Kiewiet, A., Metselaar, M. & Veen, Z. Ten. (2012). Complexe grammatica in het vreemdetalenonderwijs. Een studie naar de effectiviteit van grammaticaonderwijs en hoe leerstijlen daarmee samenhangen. *Levende Talen Tijdschrift*, 99 (2). Verkregen op 3 april 2013 van <http://lt-tijdschriften.nl/ojs/index.php/ltm/article/view/157/152>
- Bruïne, E. De, Everaert, H., Harinck, F., Riezebos-de Groot, A., & Ven, A. Van de (2011). 'Bronnenboek Onderzoekstrategieën'. Verkregen op 3 oktober 2012 van <http://www.leoz.nl/Portals/2/111109%20bronnenboek%20onderzoekstrategie%C3%ABn.pdf>
- Bruïne, E., de, Everaert, H., Harinck, F., Hinze, E., Huijgevoort, H., van, Swet, J., van, & Ven, A., van de (2010). *Praktijkgericht onderzoek in de master SEN opleidingen van WOSO - kaders en uitgangspunten*. Verkregen op december 2011 van <https://portal.fontys.nl/instituten/oso/ond/uitvoering/default.aspx?RootFolder=%2finstituten%2fo%2fond%2fuitvoering%2fWerken%2fOND1%20Introductie%20in%20onderzoek&FolderCTID=&View=%7b95084F0B-E75B-4F32-B79A-C6EBC290AD14%7d>
- Centraal BegeleidingsOrgaan voor de intercollegiale toetsing. (2012). Handleiding Focusgroep Onderzoek. Verkregen op 21 mei 2013 van http://www.google.nl/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CDMQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.cbo.nl%2FDownloads%2F1679%2FHandleiding%2520focusgroepen%25202012_1.pdf&ei=LdibUYusAcam0wWAsIHQDA&usg=AFQjCNED5Kym98vKwI2oDuJODnpQx5uECA&sig2=FNGfrQxM2jOQSPTLxRtpBg&bvm=bv.46751780,d.d2k
- Claasen, W., Bruïne, E. De, Schuman, H., Siemons, H. & Velthooven, B. Van, (2009) *Inclusief Bekwaam*. Antwerpen: Garant
- Corda, A. & Westhoff, G.J. (2000). 'Auto's met ovale wielen'. Verkregen op 20 februari 2013 van <http://www.slo.nl/voortgezet/tweedefase/vakken/mvt/nabmvt/autos-met-ovale-wielen.pdf/>

- Corte, E. De & Verschaffel, L. (1987a). Cognitieve effecten van leren programmeren. *Nederlands Tijdschrift voor de Psychologie*, 42, 364-372
- Donk, C. Van der & Lanen, B. Van (2009). *'Praktijkonderzoek in de school'*. Bussum: Coutinho.
- Dörnyei, Z. (2010). *'Questionnaires in second language research: Construction, administration, and processing'*. Verkregen op 7 februari 2013 van <http://www.zoltandornyei.co.uk/>
- Ebbens, S. & Ettekoven, S. (2009). *Effectief leren*. Groningen/Houten: Wolters-Noordhoff.
- Gijzen, W. (2012). *1 Stap verder met 1-zorgroute (Kennisnet, februari 2012)*. Verkregen op 20 maart 2013 van <http://www.1zorgroute.nl/Zorgroute/Meer%20weten/Publicaties.aspx>
- Groot, B. De. (2005). *Meertalig onderwijs: vloek of zegen? Een onderzoek naar de ontwikkeling van de schrijfvaardigheid van kinderen in meertalig onderwijs in Wallonië*. Verkregen op 11 maart 2013 van <https://comenius.ned.univie.ac.at/node/11558>
- Harinck, F., (2007). *'Basisprincipes praktijkonderzoek'*. Antwerpen / Apeldoorn: Garant.
- Harinck, F. (2009). *'Evaluatieonderzoek'*. Nieuw Meesterschap, jaargang 1, 4-2011, Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Herder, A. & Bot, K. De. (2005). *'Vvto in internationaal perspectief'*. Verkregen op 2 februari 2013 van www.europeesplatform.nl
- Hoeven, M. Van der & Meijs, L. (2009). *Leerlijnen landelijke kaders moderne vreemde talen vmbo* Verkregen op 13 maart 2013 van <http://www.slo.nl/downloads/2009/moderne-vreemde-talen-vmbo.pdf/>
- Kallenberg, T., Koster, B., Onstenk, J., & Scheepsma, W. (2010). *'Ontwikkeling door onderzoek, een handreiking voor leraren'*. Baarn/Utrecht/Zutphen: Thieme Meulenhoff
- Klabbers, W. & Boosten, A. (2013). Een reflectieve-onderzoekende houding: een model voor reflectie als mogelijk hulpmiddel? *Nieuw Meesterschap*, 3 (2), 29-33. Apeldoorn/Antwerpen: Garant.
- Kwakernaak, E. (2007). Grammatikprogression und der GER. *Babylonia*, 07 (4). Verkregen op 3 april 2013 van http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2007-4/kwakernaak.pdf
- Kwakernaak, E. (2011). Drie vernieuwingsgolven in het vreemdetalenonderwijs. *Levende Talen Magazine*, 98 (7). Verkregen op 10 april 2013 van <http://www.lt-tijdschriften.nl/ojs/index.php/ltm/article/viewFile/51/51>
- Lange, R. De., Schuman, H. & Montesano Montessori, N. (2011). *'Praktijkonderzoek voor Reflectieve Professionals'*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Louwe, J., Jeninga, J. & Meersbergen, E. Van. (2011). De 1-zorgroute sociaal-emotionele ontwikkeling; Een web-based trainingsprogramma. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 50 (1), 18-25. Verkregen op 20 maart 2013 van [https://portal.fontys.nl/instituten/oso/fun1/uitvoering/Werken/FUN1%20Bijeenkomst%202%20en%203/Louwe,%20J.,%20Jeninga,J.%20en%20Meersbergen,%20E.v.\(2011\)De%201%20zorgroute%20sociaal%20emotionele%20ontwikkeling,TVO,%2050,1,%20p18-29.pdf](https://portal.fontys.nl/instituten/oso/fun1/uitvoering/Werken/FUN1%20Bijeenkomst%202%20en%203/Louwe,%20J.,%20Jeninga,J.%20en%20Meersbergen,%20E.v.(2011)De%201%20zorgroute%20sociaal%20emotionele%20ontwikkeling,TVO,%2050,1,%20p18-29.pdf)
- Maslowski, R. (2003). *Klimaat in de klas*. Verkregen op 24 maart 2012 van <https://portal.fontys.nl/instituten/oso/pkl1/uitvoering/Werken/PKL1%20Bijeenkomst%201/Maslows>

ki,%20R%20(2003)%20Klimaat%20in%20de%20klas%20.%20In%20Handboek%20schoolorganisatie%20en%20onderwijsmanagement.pdf

Moore, I. (2006). *'ELAN: Effects on the European Economy of Shortages of Foreign Language Skills in Enterprise'*. Verkregen op 10 februari 2013 van http://ec.europa.eu/languages/documents/doc421_en.pdf

Onderwijsraad. (2008). *'Advies Vreemde talen in het onderwijs'*. Verkregen op 2 februari 2013 van http://www.onderwijsraad.nl/upload/publicaties/279/documenten/vreemde_talen_in_het_onderwijs.pdf

Pameijer, N.K. & Beukering, J.T.E. Van. (2006). *Handelingsgericht werken: een handleiding voor de interne begeleider. Samen met leraar, ouders en kind aan de slag*. Leuven: Acco.

Staatsen, F. (2009). *Moderne vreemde talen in de onderbouw*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.

Staatsen, F. & Westhoff, G.J. (2000). *In Duitsland spreek ik gewoon Duits. Talenonderwijs aan taalzwakke leerlingen*. Verkregen op 2 maart 2013 van [https://portal.fontys.nl/instituten/oso/TAV3/uitvoering/Werken/Bijeenkomst%20/Staatsen%20F.%20en%20Westhoff%20G.%20\(2000\)%20In%20Duitsland%20spreek%20ik%20gewoon%20Duits.pdf](https://portal.fontys.nl/instituten/oso/TAV3/uitvoering/Werken/Bijeenkomst%20/Staatsen%20F.%20en%20Westhoff%20G.%20(2000)%20In%20Duitsland%20spreek%20ik%20gewoon%20Duits.pdf)

Stichting Leerplan Ontwikkeling. (2006). *'Handreiking Nieuwe Onderbouw Moderne Vreemde Talen Voortgezet Onderwijs'*. Enschede: SLO

Stichting Leerplan Ontwikkeling. (2007). *'Concretisering van de kerndoelen Engels'*. Verkregen op 6 maart 2013 van <http://www.slo.nl/voortgezet/onderbouw/kerndoelen/>

Stichting Leerplan Ontwikkeling. (2013). *'De dilemma's van een MVT docent'*. Verkregen op 30 juni 2013 van <http://www.slo.nl/voortgezet/onderbouw/kerndoelen/>

Verspoor, M., Bot, K. De, Rein, E. Van. (2010). Binnen- en buitenschools taalcontact en het leren van Engels. in *Levende Talen Tijdschrift*, 11 (4), Verkregen op 10 maart 2013 van www.lt-tijdschriften.nl/ojs/index.php/lt/article/download/88/86

Westhoff, G.J. (2002). *Achtergronden van taakgeoriënteerd taalonderwijs*. Verkregen op 16 maart 2013 van <http://www.gerardwesthoff.nl/downloads/nabmvt-de-impact-van-leerhandelingen.pdf>

Westhoff, G.J. (2006). *Eigen inhoud eerst*. Verkregen op 31 maart 2013 van <http://www.gerardwesthoff.nl/downloads/nabmvt-De%20zin%20en%20onzin%20van%20grammaticaonderwijs.pdf>

Westhoff, G.J. (2008). *Een 'schijf van vijf' voor het vreemdetalenonderwijs (revisited)*. Verkregen op 4 februari 2013 van www.europeestaalportfolio.nl

Bijlage 1: Leerwegen binnen het vmbo

In 1999 werden de mavo en het vbo samengevoegd in het vmbo. Het vmbo is ingedeeld in vier leerwegen. De Rijksoverheid definieert een leerweg in het vmbo als “een manier van leren die het beste bij de leerling past: theoretisch of praktisch. De leerling volgt de leerweg vanaf de onderbouw naar het onderwijs dat daarop aansluit”. De mate waarin het onderwijs een meer theoretische focus dan een praktische focus heeft loopt op van de basisberoepsgerichte leerweg (BB) naar de theoretische leerweg (vmbo-T). Het verschil tussen de bovenbouwen van de kaderberoepsgerichte leerweg en de gemengd-theoretische leerweg (GT) ligt voornamelijk in het feit dat de gemengd-theoretische leerweg minder praktijkgericht is. Leerlingen van de kaderberoepsgerichte leerweg kunnen net als leerlingen van de theoretische leerweg met hun diploma doorstromen naar een niveau 3 of 4 opleiding binnen het mbo. In de bovenbouw van de kaderberoepsgerichte leerweg wordt een combinatie van theoretisch en beroepsgericht onderwijs aangeboden. Het beheersingsniveau, zoals beschreven in het ERK is voor beide leerwegen gelijk. Leerlingen komen vanuit het basisonderwijs terecht in de brugklas van de verschillende leerwegen op grond van hun CITO-score en het advies van de basisschool. Op de onderzoeksschool is de brugklas ingedeeld in zogenaamde dakpanklassen. De leerlingen kunnen vanuit de basisschool terecht komen in:

- brugklassen (BB);
- brugklassen kaderberoepsgericht/ (gemengd-) theoretisch (KG);
- brugklassen vmbo-t/ havo (TH) en
- brugklassen havo/vwo (HV)

Bij de overgang naar leerjaar 2 vindt er een splitsing plaats tussen de verschillende leerwegen. Leerlingen uit de brugklas KG komen op basis van hun cijfers en advies van de vakleerkrachten, terecht in klas 2 van de kaderberoepsgerichte leerweg (K) of in klas 2GT.

Bronnen:

<http://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/voortgezet-onderwijs/vraag-en-antwoord/wat-is-een-leerweg-in-het-vmbo.html>

http://nl.wikipedia.org/wiki/Voorbereidend_middelbaar_beroepsonderwijs

Bijlage 2: Kerndoelen en Europees Referentiekader

De kernvakken: Engels, wiskunde en Nederlands worden 'doorstroomrelevant' genoemd. Concreet houdt de nieuwe positionering van Engels als kernvak in dat alle reguliere scholen voor het voortgezet onderwijs rekening dienen te houden met nieuwe tussendoelen, landelijke tussentoetsen en een leerlingvolgsysteem. Deze doelen en de daarop gebaseerde (diagnostische) tussentoetsen zijn van belang voor de overgang van de onderbouw naar de bovenbouw en voor de doorgaande leerlijnen. Het ministerie van OCW wil met het benoemen van deze kernvakken de leerprestaties verbeteren. In de Wet op het voortgezet onderwijs (WVO) zijn sinds 2004 in totaal achteenvijftig kerndoelen vastgesteld binnen zeven domeinen: - Nederlands, - Engels, - wiskunde, - mens en natuur, - mens en maatschappij, - kunst en cultuur en bewegen en sport. Scholen voor het voortgezet onderwijs zijn verplicht hiervoor twee derde deel van de onderwijstijd in de eerste twee jaar te reserveren. De kerndoelen geven een omschrijving van het onderwijsaanbod op hoofdlijnen. Het resterende derde deel van de onderwijstijd biedt aan scholen de ruimte om te differentiëren en zo aan te sluiten bij verschillen tussen leerlingen en het eigen schoolprofiel. Kerndoelen zijn streefdoelen die bedoeld zijn als eisen aan leraren om leerlingen in elk geval datgene aan te bieden wat in de kerndoelen beschreven staat. De onderwijsmethoden zijn gebaseerd op deze kerndoelen. In opdracht van het ministerie van OCW concretiseerde SLO deze kerndoelen (SLO, 2007) en vertaalde ze, aan de hand van streefniveaus in het ERK, naar voorbeelduitwerkingen in mogelijke leerstofinhouden, leerlingenactiviteiten en didactische aanwijzingen. Het ERK is een uniform systeem binnen Europa om het beheersingsniveau van de taalvaardigheid te beschrijven. Deze referentieniveaus worden beschreven door per aspect van de taalvaardigheid descriptoren te formuleren in 'can do'-statements (ik kan-stellingen). De nadruk ligt op de positieve benadering door zich te richten op wat de leerling al kan en niet op wat de leerling (nog) niet kan. Vanaf 2007 zijn de eindtermen van de eindexamenprogramma's vmbo, havo en vwo voor de moderne vreemde talen zijn gekoppeld aan het ERK. De acht (door SLO geconcretiseerde) kerndoelen voor het vak Engels in de onderbouw van het vmbo zijn:

11. De leerling leert verder vertrouwd te raken met de klank van het Engels door veel te luisteren naar gesproken en gezongen teksten. *Concreet:*

Verder vertrouwd te raken: aangezien de leerlingen in het primair onderwijs 80 klokuren verplicht Engels moeten krijgen wordt hier het woord "verder" gebruikt. Dit geldt dus niet voor Duits en Frans. Mede hierdoor is de situatie voor Duits en Frans anders.

Klank: houdt in dat het om geluid gaat. Luisteren naar gesproken en gezongen teksten: hierbij kan men denken aan dialogen, monologen en liedjes waarnaar de leerling luistert. Het gaat hierbij dus om luistervaardigheid. Belangrijk aspect hierbij is de rol van het doeltaal-voertaalprincipe. Zo worden leerlingen veelvuldig blootgesteld aan de vreemde taal, hetgeen belangrijk is voor het taalverwervingsproces.

12. De leerling leert strategieën te gebruiken voor het uitbreiden van zijn Engelse woordenschat.

Concreet:

Strategieën voor uitbreiden woordenschat: hierbij kan men o.a. denken aan gebruik van de context en geldt voor zowel de receptieve als productieve vaardigheden. De strategieën voor het uitbreiden van de woordenschat op zich is niet te plaatsen in de ERK niveaus.

13. De leerling leert strategieën te gebruiken bij het verwerven van informatie uit gesproken en geschreven Engelstalige teksten. *Concreet:*

Strategieën voor verwerven van informatie: hierbij kan men denken aan skimmen en scannen. Er wordt specifiek verwezen naar gesproken teksten (luistervaardigheid) en geschreven teksten (leesvaardigheid).

14. De leerling leert in Engelstalige schriftelijke en digitale bronnen informatie te zoeken, te ordenen en te beoordelen op waarde voor hemzelf en anderen. *Concreet:*

Informatie zoeken, ordenen en beoordelen uit schriftelijke en digitale bronnen. Schriftelijke bronnen: men kan denken aan lezen van artikelen uit boeken, tijdschriften en kranten. Digitale bronnen: men kan denken aan het gebruiken van internet, dus ook bronnen met geluid en beeld. Hierbij gaat het om leesvaardigheid, kijk/luistervaardigheid. Leerlingen moeten de input verwerken op inhoud.

15. De leerling leert in spreektaal anderen een beeld te geven van zijn dagelijks leven. Hierbij gaat het om spreek- en gespreksvaardigheid terwijl het volgende kerndoel alleen gespreksvaardigheid betreft. *Concreet:*

Spreektaal dagelijks leven: hiermee wordt bedoeld dichtbij de belevingswereld van de leerling. Het kan zowel in dialoogvorm als in presentaties (bijv. spreekbeurt). Hier gaat het dus om spreken en gesprekken voeren.

16. De leerling leert standaardgesprekken te voeren om iets te kopen, inlichtingen te vragen en om hulp te vragen. *Concreet:*

Standaardgesprekken voeren: met standaardgesprekken wordt bedoeld persoonlijke gesprekken uit het dagelijks leven dicht bij de belevingswereld van de leerling.

Het gaat hier om gesprekken voeren (interactie).

17. De leerling leert informeel contact in het Engels te onderhouden via e-mail, brief en chatten.

Concreet:

Informeel contact via e-mail, brief en chatten: hierbij moet men denken aan schriftelijke manieren van communicatie. Met informeel contact wordt bedoeld persoonlijk contact dus dicht bij de belevingswereld van de leerling. E-mail, brief en chat zijn vormen van schriftelijke communicatie en niet van mondelinge communicatie. Er wordt in dit kerndoel geen melding gemaakt van bijvoorbeeld "skype", hetgeen een mondelinge manier van communiceren is.

18. De leerling leert welke rol het Engels speelt in verschillende soorten internationale contacten.

Concreet:

Bij dit kerndoel gaat het om de rol van Engels als lingua franca in verschillende soorten internationale contacten. Dit geldt niet voor Duits en Frans. Dit kerndoel is niet te koppelen aan het ERK omdat het geen vaardigheid betreft.

Bijlage 3: Verschillen en overeenkomsten taalleermethodes

Verschillen en overeenkomsten tussen de grammatica-vertaalmethode, de audiolinguale methode en de communicatieve aanpak

	grammatica-vertaalmethode	Audiolinguale methode	communicatieve aanpak
periode in Nederlands vto	19e eeuw tot ca. 1970/75	tot ca. 1986/1990	tot heden
te leren soort taal	geschreven taal	primair gesproken taal, secundair geschreven taal	gesproken en geschreven taal gelijkwaardig c.q. afhankelijk van doelgroep
leerdoelen	geschreven teksten van klassieke schrijvers lezen en daarover schrijven en evt. spreken	mondelinge en schriftelijke contacten met doeltaalsprekers	mondelinge en schriftelijke communicatie met doeltaalsprekers
rol moedertaal	moedertaal even belangrijk als doeltaal: vertalen in beide richtingen	moedertaal en vertalen taboe (in theorie, niet in de praktijk)	moeder mag (als hulpmiddel en ter vergelijking met doeltaal)
grammatica	'kern', 'fundament'; regels uit het hoofd leren en toepassen in vertaalzinnen	nog steeds belangrijke plaats; in theorie geen expliciete regels, in de praktijk wel, maar ze werden minder uit het hoofd geleerd en meer toegepast in invulzinnen	niet meer centraal, want weinig communicatief relevant; aanpak nauwelijks veranderd: regels worden gegeven, leerling past die toe in invulzinnen
woordenschat	tweetalige woordenlijsten leren, geen onderscheid tussen receptieve en productieve beheersing	woorden werden met grammatica meegeleerd in mondelinge structuuroefeningen; in de praktijk bleven de tweetalige woordenlijsten bestaan, maar zorgvuldiger samengesteld op grond van frequentie	tweetalige woordenlijsten, zorgvuldiger onderscheid tussen receptieve en productieve beheer; meer aandacht voor uitdrukkingen en zinnestelsels
meest voorkomende receptieve oefenvormen	woord voor woord vertalen van doeltaal naar moedertaal; 'luistervaardigheid' onbekend	inhoudsvragen; ook luisterteksten	als bij audiolinguale methode; nu ook lees- en luisterstrategieën en meer aandacht voor tekstopbouw
meest voorkomende productieve oefenvormen	vertaalzinnen, die mondeling geleerd werden; in bovenbouw werden in bepaalde schooltypes brieven geschreven (vertaald of als geleide opdrachten), ook wel opstellen	veel mondeling oefenen in structuuroefeningen (pattern drills); werd in de praktijk al gauw schriftelijk oefenen in invulzinnen; de geoefende grammatica en woorden moesten aansluitend gebruikt worden in transferoefeningen (geleide of open spreek- / schrijfofdrachten), maar daar kwam in de praktijk weinig van terecht; in bovenbouw veel geleide briefopdrachten	ook in onderbouw meer spreekopdrachten en kleine schrijfofdrachten met behulp van geleerde woorden, maar meestal zonder relatie met de geoefende grammatica
curriculum-opbouw	hoofdpijn grammatica en woorden; in onderbouw 'basisgrammatica', in bovenbouw herhaling en uitbreiding daarvan, plus teksten lezen en schrijven (vertalen)	hoofdpijn grammatica en woorden gecombineerd met alledaagse situaties en thema's; nog steeds 'basisgrammatica' in onderbouw, herhaald en uitgebreid in bovenbouw	hoofdpijn alledaagse situaties en thema's met daarmee verbonden woorden en zinnestelsels; grammatica hangt er vaak nogal los bij, alleen gericht op schrijven
werkvormen	klassikaal en individueel, sterk gestuurd door leraar	klassikaal en individueel, sterk gestuurd door de leraar	ook werk in tweetallen en groepjes
bottom-up of top-down	eenzijdig bottom-up (taal als 'blokkendoos'); nadruk op systematiek, uit het hoofd leren van elementen en zinnen construeren	sterk bottom-up, maar met meer nadruk op het inslijpen van zinspatronen; in de praktijk werd transfer naar normaal gebruik (spreek- / schrijfofdrachten) verwaarloosd c.q. uitgesteld tot bovenbouw	combinatie van bottom-up en top-down, maar afstemming en systematiek behoeven verbetering

Bron: KWAKERNAK Erik. *Didactiek van het vreemdetalenonderwijs*. Bussum, Uitgeverij Coutinho: 2009, p. 104-105.

Uitvoering

- 4 = veel / vaak
- 3 = gaat wel / soms
- 2 = niet echt / bijna nooit
- 1 = helemaal niet / nooit

Vragenlijst

Ik wil je vragen om deze vragenlijst in te vullen die gaat over jouw ervaringen zijn in klas 2 bij het vak Engels. De vragenlijst is gemaakt om een beter beeld te geven van wat goed gaat bij Engels en wat nog beter kan. Je hoeft geen naam in te vullen dus je blijft anoniem. Vul de lijst serieus en eerlijk in. Er zijn geen 'goede' of 'foute' antwoorden.

Geef aan in welke klas je zit:	2GT1	2GT2		
Geef aan in welke klas je vorig jaar zat:	1KG	1TH	1HV	anders

Je geeft met een cijfer aan in hoeverre je het eens bent met elke bewering.

4 = veel / vaak
3 = gaat wel / soms
2 = niet echt / bijna nooit
1 = helemaal niet / nooit

- 0) Pubers zouden meer zakgeld moeten krijgen. 4
- 1) Engels is een leuk vak.
- 2) Ik ben trots op mijzelf als ik denk aan Engels.
- 3) De leraar is geïnteresseerd in mij.
- 4) De leraar vertelt mij wat ik goed doe.
- 5) De leraar spreekt Engels.
- 6) Engels praten in de les is belangrijk.
- 7) Engels praten in de les is leuk.
- 8) Ik begrijp de leraar als hij/zij Engels praat.
- 9) De tijd die aan grammaticauitleg wordt besteed is voldoende.
- 10) In de Engelse les praten we over dingen die in de wereld gebeuren.
- 11) De leerlingen werken in groepjes.
- 12) De leraar bespreekt de proefwerken met de leerlingen.
- 13) Ik weet hoe ik moet leren voor Engels.
- 14) De onderwerpen bij Engels zijn interessant.
- 15) Ik verwacht een goed cijfer te halen voor mijn volgende Engelse toets.

Wil je nog iets kwijt over het vak Engels of over de Engelse lessen, dan kun je dat hieronder aangeven.

Bedankt voor het invullen van deze vragenlijst. Bij het invullen van de vragenlijst blijf je anoniem, dat wil zeggen dat niemand je naam te weten komt.

Bijlage 5: Focusgroepen

Uitvoering

Het doel van de gesprekken is het achterhalen van de rol van het grammaticaonderwijs tijdens de lessen Engels en wat de leerlingen hierbij ervaren. Van het gesprek wordt een video-opname gemaakt die later uitgewerkt wordt. Een collega wordt uitgenodigd als mede-gespreksleider. Deze collega fungeert tevens als critical friend bij de analyse van het gesprek (Schuman, in De Lange et al., 2011). Iedere leerling krijgt papier en een pen waarop hij zijn gedachten kan noteren. Het gesprek begint met de introductie van het onderwerp. Het gesprek wordt afgesloten met een korte samenvatting. Aan de leerlingen wordt gevraagd wat zij van het gesprek vonden en ze worden bedankt voor hun deelname. De vullen papier, waarop notities zijn gemaakt door de leerlingen, worden verzameld.

Onderwerpen

Het onderwerp dat voorgelegd wordt aan de respondenten aan de focusgroepen is de rol van het grammaticaonderwijs. De vragen zijn samengesteld op grond van de theorieën over grammaticaonderwijs en taalaanbod. Het doel van het focusgroepengesprek is leerlingen te vragen naar hun ervaringen en hun mening over het grammaticaonderwijs in de Engelse les. Vragen die aan de orde komen zijn:

1. Hoe wordt grammatica uitgelegd, zelf ontdekken of krijg je meteen de regel?
2. Hoeveel tijd wordt besteed aan grammatica? Wat vind je belangrijk?
3. Wordt bij de uitleg van grammatica tijdens de Engelse les gebruik gemaakt van dezelfde woorden als bij grammaticauitleg tijdens de Nederlandse les?
4. Komen grammaticaonderwerpen gelijktijdig aan de orde tijdens de Engelse les en de Nederlandse les?
5. Hoeveel grammatica zit er in de toetsen?
6. Komt grammatica in de toetsen op dezelfde manier aan de orde als in de les?
7. Wat zou anders kunnen?

Bijlage 6: Enquête sectie Engels

Uitvoering

Voor de vijftien docenten, die deel uitmaken van de sectie Engels, is een vragenlijst opgesteld, bestaande uit open vragen over het doeltaalgebruik in de les en over de grammatica.

Vragenlijst

Beste collega's,

In het kader van mijn Master SEN opleiding doe ik een praktijkgericht onderzoek in de vorm van een procesevaluatie, naar de problemen die zich voordoen bij de aansluiting van leerlingen van de brugklas kaderberoepsgericht naar klas 2GT.

Een voorwaarde voor taalverwerving is blootstelling aan (gevarieerde) input. In het Engelse taalonderwijs geldt het doeltaal-voertaalprincipe, waarbij input zoveel mogelijk plaatsvindt in de doeltaal. Over grammatica zegt de literatuur dat taalverwerving pas compleet wordt wanneer behalve het luisteren en spreken in de doeltaal, vormgerichte verwerking plaatsvindt door het toepassen van grammaticaregels. De vragen in deze enquête gaan over het gebruik van de doeltaal tijdens de vaklessen Engels en over de aard en frequentie van grammaticauitleg.

1. Gebruikt u de doeltaal Engels als voertaal tijdens de Engelse lessen? Zo ja, kunt u dan hierna aangeven hoe en tijdens welke momenten van de les?
--

Begroeten van de leerlingen:

Opstarten van de les:

Geven van instructies:

Grammaticauitleg:

Niet-lesgebonden interacties:

Huiswerk opgeven:

Afsluiting van de les:

2. Verwacht u van de leerlingen dat zij ook in de doeltaal spreken?

3. Hoeveel tijd stopt u in het uitleggen van grammaticaregels?
--

Bijlage 7: Kijkwijzer doeltaalgebruik Engels

Datum:

Klas:

Begroeten van de leerlingen:

Opstarten van de les:

Geven van instructies:

Grammaticauitleg:

Niet-lesgebonden interacties:

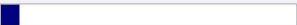
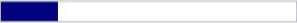
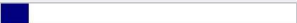
Huiswerk opgeven:

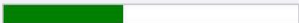
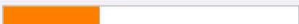
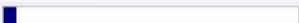
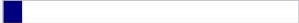
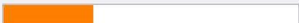
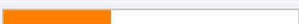
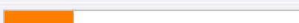
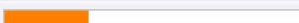
Afsluiting van de les:

Bijlage 8: Resultaten leerlingenenquête

Statistieken

Naam formulier	engelsleerlingencanisius		
Titel formulier	Vragenlijst Engels voor leerlingen		
Gebruiker	Löbker-Spiertz, Linda		
Aantal vragen	17		
Totaal aantal ingevuld	47		
Vragenlijst Engels voor leerlingen			
1. Geef aan in welke klas je zit:			
☐ (Type vraag: Meerkeuze, één antwoord)			
Antwoord	Aantal	Percentage	
2GT1	26	56.52 %	
2GT2	20	43.48 %	
Aantal respondenten	46		
2. Geef aan in welke klas je vorig jaar zat:			
☐ (Type vraag: Meerkeuze, één antwoord)			
Antwoord	Aantal	Percentage	
1KG	14	40 %	
1TH	19	54.29 %	
1HV	1	2.86 %	
Anders, nl:	1	2.86 %	
Aantal respondenten	35		
3. Engels is een leuk vak.			
☐ (Type vraag: Meerkeuze, één antwoord)			
Antwoord	Aantal	Percentage	
Helemaal niet/nooit	2	4.26 %	
Niet echt/bijna nooit	14	29.79 %	
Gaat wel/soms	28	59.57 %	
Veel/vaak	3	6.38 %	
Aantal respondenten	47		
4. Ik ben trots op mijzelf als ik denk aan Engels.			
☐ (Type vraag: Meerkeuze, één antwoord)			
Antwoord	Aantal	Percentage	
Helemaal niet/nooit	2	4.26 %	
Niet echt/bijna nooit	22	46.81 %	
Gaat wel/soms	19	40.43 %	
Veel/vaak	4	8.51 %	
Aantal respondenten	47		
5. De leraar is geïnteresseerd in mij.			
☐ (Type vraag: Meerkeuze, één antwoord)			
Antwoord	Aantal	Percentage	
Helemaal niet/nooit	3	6.38 %	
Niet echt/bijna nooit	10	21.28 %	
Gaat wel/soms	33	70.21 %	
Veel/vaak	1	2.13 %	
Aantal respondenten	47		

6. De leraar vertelt mij wat ik goed doe.		
☐ (Type vraag: Meerkeuze, één antwoord)		
Antwoord	Aantal	Percentage
Helemaal niet/nooit	3	6.38 % 
Niet echt/bijna nooit	14	29.79 % 
Gaat wel/soms	20	42.55 % 
Veel/vaak	10	21.28 % 
Aantal respondenten	47	
7. De leraar praat Engels.		
☐ (Type vraag: Meerkeuze, één antwoord)		
Antwoord	Aantal	Percentage
Helemaal niet/nooit	1	2.13 % 
Niet echt/bijna nooit	9	19.15 % 
Gaat wel/soms	19	40.43 % 
Veel/vaak	18	38.30 % 
Aantal respondenten	47	
8. Engels praten in de les is belangrijk.		
☐ (Type vraag: Meerkeuze, één antwoord)		
Antwoord	Aantal	Percentage
Helemaal niet/nooit	3	6.38 % 
Niet echt/bijna nooit	3	6.38 % 
Gaat wel/soms	21	44.68 % 
Veel/vaak	20	42.55 % 
Aantal respondenten	47	
9. Engels praten in de les is leuk.		
☐ (Type vraag: Meerkeuze, één antwoord)		
Antwoord	Aantal	Percentage
Helemaal niet/nooit	9	19.15 % 
Niet echt/bijna nooit	12	25.53 % 
Gaat wel/soms	19	40.43 % 
Veel/vaak	7	14.89 % 
Aantal respondenten	47	
10. Ik begrijp de leraar als hij/zij Engels praat		
☐ (Type vraag: Meerkeuze, één antwoord)		
Antwoord	Aantal	Percentage
Helemaal niet/nooit	2	4.26 % 
Niet echt/bijna nooit	10	21.28 % 
Gaat wel/soms	19	40.43 % 
Veel/vaak	16	34.04 % 
Aantal respondenten	47	
11. De tijd die aan grammatica-uitleg wordt besteed is voldoende.		
☐ (Type vraag: Meerkeuze, één antwoord)		
Antwoord	Aantal	Percentage
Helemaal niet/nooit	4	8.51 % 
Niet echt/bijna nooit	8	17.02 % 
Gaat wel/soms	19	40.43 % 
Veel/vaak	16	34.04 % 
Aantal respondenten	47	

12. In de Engels les praten we over dingen die in de wereld gebeuren.		
☐ (Type vraag: Meerkeuze, één antwoord)		
Antwoord	Aantal	Percentage
Helemaal niet/nooit	11	23.40 % 
Niet echt/bijna nooit	19	40.43 % 
Gaat wel/soms	15	31.91 % 
Veel/vaak	2	4.26 % 
Aantal respondenten	47	
13. De leerlingen werken in groepjes.		
☐ (Type vraag: Meerkeuze, één antwoord)		
Antwoord	Aantal	Percentage
Helemaal niet/nooit	36	76.60 % 
Niet echt/bijna nooit	10	21.28 % 
Gaat wel/soms	1	2.13 % 
Veel/vaak	0	0 % 
Aantal respondenten	47	
14. De leraar bespreekt de proefwerken met de leerlingen.		
☐ (Type vraag: Meerkeuze, één antwoord)		
Antwoord	Aantal	Percentage
Helemaal niet/nooit	3	6.38 % 
Niet echt/bijna nooit	8	17.02 % 
Gaat wel/soms	13	27.66 % 
Veel/vaak	23	48.94 % 
Aantal respondenten	47	
15. Ik weet hoe ik moet leren voor Engels.		
☐ (Type vraag: Meerkeuze, één antwoord)		
Antwoord	Aantal	Percentage
Helemaal niet/nooit	3	6.38 % 
Niet echt/bijna nooit	14	29.79 % 
Gaat wel/soms	17	36.17 % 
Veel/vaak	13	27.66 % 
Aantal respondenten	47	
16. De onderwerpen bij Engels zijn interessant.		
☐ (Type vraag: Meerkeuze, één antwoord)		
Antwoord	Aantal	Percentage
Helemaal niet/nooit	8	17.02 % 
Niet echt/bijna nooit	28	59.57 % 
Gaat wel/soms	11	23.40 % 
Veel/vaak	0	0 % 
Aantal respondenten	47	
17. Ik verwacht een goed cijfer te halen voor mijn volgende Engelse toets.		
☐ (Type vraag: Meerkeuze, één antwoord)		
Antwoord	Aantal	Percentage
Helemaal niet/nooit	1	2.13 % 
Niet echt/bijna nooit	13	27.66 % 
Gaat wel/soms	22	46.81 % 
Veel/vaak	11	23.40 % 
Aantal respondenten	47	

Resultaten open vragen

respondenten afkomstig uit brugklas vmbo-T/havo
<i>“meer Engels praten in de les en meer so’s over het woordjes boekje”</i> <i>“Engels is super makkelijk”</i> <i>“de lessen moeten we meer dingen zelf doen en de uitleg snap ik niet zoveel van”</i> <i>“betere uitleg geven”</i> <i>“dat je vaker in de les Engels moet praten en meer onverwachte so’s over woordjes van dat boekje”</i> <i>“ik vind van alle talen Engels de leukste taal”</i> <i>“graag Nederlands praten bij de uitleg”</i> <i>“mag meer Engels gepraat worden”</i>
respondenten afkomstig uit brugklas vmbo-kaderberoepsgericht
<i>“alleen dat het soms heel moeilijk is vergeleken met vorig jaar”</i> <i>“het is een vreselijk irritant boek om te leren. Er staat haast geen theorie in!”</i> <i>“ik vind het wel moeilijk”</i> <i>“ik vindt dat Engels wel gaat maar is niet echt mijn lievelingsvak”</i> <i>“het is een rotvak”</i> <i>“ik vind Engels soms leuk maar de lesen kunnen ook nog leuker gemaakt door Engelse spelletjes en zo op de laptop dan leer je wat en is het ook leuk”</i> <i>“snap vaak niet waar u het over heeft”</i> <i>“als je de grammatica in het Engels doet snappen weinig kinderen er nog iets van en vooral als je iets niet wilt herhalen en zegt denk daar nog maar eens over na.”</i>
respondenten zonder vermelding van afkomst
<i>“ik zou graag meer willen weten wat ik moet leren voor het proefwerk want ik haal nooit goede cijfers ervoor”</i> <i>“dat Engels heel saai is”</i> <i>“vorig jaar was Engels leuk en makelijker ik denk dat dat komt omdat we toen een ander boek hadden en de toetsen gewoon in het Nederlands waren”</i> <i>“boek is ingewikkeld beetje onduidelijk”</i> <i>“ik vind Engels stom en ik snap er niks van want er wordt nooit iets uitgelegt”</i> <i>“meer Engels praten in de les en leuke onderwerpen bespreken zou fijn zijn”</i>

Bijlage 9: Transcripties focusgroepen

28 mei 2013

1. *Vraag: Hoe wordt grammatica uitgelegd, zelf ontdekken of krijg je meteen de regel?*
2. Ik heb opgeschreven: mevrouw legt zeg maar eerst uit en daarna als je het niet snapt dan kun je
3. het navragen dus als je het niet snapt kun je je vinger opsteken en vragen of je ja, dan legt
4. mevrouw dat nog een keer opnieuw uit dan, ja, dan maak je opdrachten ja als je het nog niet snapt
5. dan komt mevrouw weer helpen je kunt je vinger opsteken als het nodig is krijg je de regel dan.
6. *Maar als ik het dus goed hoor van jou, is het dus zo dat ze eigenlijk eerst de uitleg geeft, dan geeft*
7. *ze dus eigenlijk ook eerst de regel?* Ja, ja. *Hebben jullie dat ook opgeschreven?* Ja, ze geeft
8. gewoon eerst de regel en dan zelf moet je wat opdrachten maken met die regel en als het dan niet
9. lukt bij sommige vragen dan en dan zegt ze: je moet gewoon even proberen en dan zal ik het
10. morgen wel weer uitleggen. Elke les wordt het herhaald. *En in je boek, kan ik me herinneren,*
11. *begint het altijd meteen met een opdracht, he? En dan op gegeven moment krijg je dat blokje pas*
12. *waar de regel instaat, maar is het dan zo dat daar meteen mee begonnen wordt met die regel?*
13. Ja, ze legt meestal wel wat uit maar ze legt het eerst meestal in het Engels uit en als de meesten
14. het dan niet begrijpen dan doet ze het altijd nog een keer in het Nederlands. Het boek mag wel
15. wat meer theorie geven algemeen. Ja, meestal heel weinig, het is dat mevrouw zelf wel goed
16. uitlegt, het vorige boek in 1kg was wel handiger. Ja, dat was ook allemaal Nederlands, ze
17. praatten haast geen Engels vorig jaar, driekwart was wel Nederlands. Bij ons was het wel
18. ongeveer hetzelfde. We hadden drie verschillende leraren, mevrouw K. , mevrouw P. en
19. mevrouw Y. *Maar er zit dus een duidelijk verschil in hoe grammatica in de eerste klas ging en*
20. *in de tweede klas?* (Vier leerlingen): bij ons niet, was ook hetzelfde boek.
21. *Vraag: hoeveel tijd wordt er besteed aan grammatica en heb je zelf het gevoel dat dat genoeg is?*
22. Ik vind wel want ze herhaalt het elke les wel en je krijgt ook aantekeningen over de grammatica,
23. Ik: heb jij dat gevoel ook? Ja. *Want jullie komen allebei uit de 1th-klas en jullie hebben allebei*
24. *het gevoel: het is wel genoeg aan grammatica?* Ja. Ja. Vorig jaar, dit jaar meer als vorig jaar. Ik
25. denk dat het ook best wel veel aan de persoon zelf ligt want als iemand Engels heel makkelijk
26. vindt dan ben je ook veel sneller klaar en als iemand Engels heel moeilijk vindt dan heb je soms
27. wel meer tijd nodig. Ik vind het wel genoeg. *Stel dat je zou moeten zeggen: zoveel procent van*
28. *de les is grammatica, hoeveel zou je dan zeggen?* Vijfendertig. Ongeveer een derde van de lestijd.
29. Over alle lestijd? Vijfenveertig. Vijfenvijftig. *Dus ongeveer de helft van de lestijd zijn*
30. *we kwijt aan grammatica? Wat vind je daarvan?* Wel goed, want het is wel het lastigste deel van
31. Engels, vind ik. *Ja, dat vind je het moeilijkst?* Ja. Leesteksten. Ja, luisteren, dat moet je gewoon

32. kunnen. Als je het niet kunt haal je ook geen goede cijfers. Want daar kun je niet echt heel veel
33. voor oefenen. Ja, soms is het wel wat minder want je wil ook wel wat leukere dingen doen.
34. Grammatica is wel het minder leuke deel van Engels. Dat is dan wel weer het nadeel ervan. Voor
35. de rest is het wel goed want daar haal je wel betere cijfers van. *Vind je wel dat je genoeg met*
36. *andere vaardigheden bezig bent?* Ja. Jawel. Jawel. Als we goed hebben gewerkt dan doen we af
37. en toe wel een spelletje aan het eind van de les. Maar dat is ook niet heel vaak.
38. *Vraag: Wordt bij de uitleg van grammatica tijdens de Engelse les gebruik gemaakt van dezelfde*
39. *woorden als bij grammaticauitleg tijdens de Nederlandse les?*
40. Nee. Nee. Nee. *Hoe dan wel?* We hebben volgens mij nog geen onderwerp gehad. *Met*
41. *Nederlands niet?* Jawel, met Nederlands wel maar met Engels niet. Ja, allemaal....past perfect...Ja,
42. passive ook, past... *Dus als ik het goed hoor van jullie is het dat je de uitleg voornamelijk in het*
43. *Engels krijgt, in ieder geval met Engelse begrippen?* Ja. Ja. En als je het niet snapt dan zegt ze het
44. ook wel in het Nederlands. *Moeten jullie die begrippen ook kennen?* Ja. Ja. *Dus als je een*
45. *proefwerk krijgt en er staat bijvoorbeeld; "write the correct sentence in the present continuous"*
46. *dan is het de bedoeling dat jullie weten wat de present continuous is?* Ja. Ja. *En Nederlandse*
47. *begrippen worden dus niet gebruikt?* Nee.
48. *Vraag: hoeveel grammatica zit er eigenlijk in de toetsen? Jullie zeggen, we krijgen zo'n vijftig %*
49. *aan grammaticauitleg... hoeveel heb je het gevoel dat er in je toetsen zit?* Een derde. *Een*
50. *derde van de toets is grammatica?* (Vier stemmen in) *Woordjes... ja meestal drie van zes zinnen...*
51. Ja, drie opdrachten is grammatica, in totaal hebben we zes opdrachten, er zijn twee van de
52. opdrachten vocabulary, drie grammatica en nog zo'n schrijfopdracht. Het is altijd hetzelfde. We
53. hebben deze week nog een toets gehad. Gisteren. Gisteren. *Oké, dus drie van de zes, ongeveer*
54. *de helft van de toets is grammatica.* Ja. Ja. Ja. Ja. Och, we hebben ook wel van die woordjes die
55. we moeten kennen. Ja. Ja. Ja. Ja, maar dat zijn dan meestal weer van die aparte so's waar ze dan
56. weer gewoon.... Ja, maar die schrijfopdracht. Schrijfopdracht is *Moet je voor de*
57. *schrijfopdracht ook grammatica kennen?* Ja, soms. *Wordt daar op gelet?* Nee. Nee. Nee. Als je
58. maar goed die zinnen maakt.
59. *Vraag: Komt grammatica in de toetsen op dezelfde manier aan de orde als in de les?* Ja, gaat wel.
60. Het is soms wel dat het natuurlijk wat anders uitgelegd wordt, maar het is niet echt heel
61. verschillend. Soms is dat met wiskunde. Ja. Ja. En met Duits. Ja. Met Duits, laatst kregen we
62. andere zinnen dan die in de toets. Dan moet je iets aanpassen wat je geleerd hebt. Woorden, ja,
63. uit de voca. Ja, of het moet aan de persoon zelf liggen. Maar meestal wel anders en als we het
64. niet snappen dan legt juffrouw het wel uit. *R, vind jij dat ook of heb jij andere ervaringen?* Nee,
65. ik vind wel gewoon dat het goed is. Mij lijkt het wel makkelijker zoals bij Duits, daar heb je die
66. Redemittel. Dat zou wel makkelijk zijn bij Engels. Ja, of meer woordjes. *Meer woordjes in de*

67. *toets bedoel je?* Ja. De schrijfofdracht staat wel altijd in het proefwerk, maar dat doen wij nooit

68. in de les. Nee. Zoals moeilijke vragen. Ja. Ja. En dan vraag je het aan mevrouw, soms zegt ie het

69. wel wat het betekent en soms niet. Dat moet je weten, zegt mevrouw. *Dus grammatica meer*

70. *oefenen in dezelfde schrijfofdrachten?* Ja. Ja. Ik verlies altijd heel veel punten bij de

71. schrijfofdracht. (Allen stemmen in). Ik ben best wel goed in Engels. Ik krijg bijles van mijn tante.

72. *Vraag: Wat gaat goed en wat zou anders kunnen?* Ja, meer uitleg in het boek. Ja, van mij mag het

73. wel wat leuker worden. Nou is de les toch een beetje saai, dan zit je zo dan heb je ook helemaal

74. de neiging om niet meer op te gaan letten en gewoon wat voor jezelf te doen dus als het

75. misschien wat leuker was, dan ja, zou het misschien wat meer interessant zijn. Makkelijkere

76. opdrachten. Ja. Dan gaat het niet helemaal goed en dan legt ze weer uit terwijl jij het wel wist,

77. dan, ja. Wel gewoon wat leuker om te leren want nu is het een beetje saai en dan ...

78. *Grammatica is saai?* Ja, vind ik wel. Gewoon een woordpuzzel, of zo. Ja, dat je

79. grammaticawoorden moet opschrijven en dat je er allemaal woorden bij moet schrijven of zo.

80. *Grammatica: he, she, it en zo, heb je daar een idee bij dat het op een leukere manier zou kunnen?*

81. Daar was wel bij dan kreeg je een ezelsbruggetje, dan kreeg je met shit en zo wat wel weer wat

82. grappiger is en ... *Als je grammatica anders zou krijgen, zou je het dan beter onthouden?* Ja,

83. gewoon dat ze van die oefeningen hebben. Wat je echt kunt leren voor grammatica. Ja. Ja. Want

84. nou moet je het echt gewoon snappen. Als je het nou niet snapt dan kun je het wel vergeten. Als

85. je het niet snapt,..... Omdat in het boek ook niets in staat. Er moet betere uitleg in het boek staan.

86. Ja. Ja. Ja. Er staat heel weinig uitleg in. Dat hele boek bestaat alleen maar uit opdrachten. Niet

87. voldoende uitleg. Meestal doet mevrouw er gewoon ook nog wel wat extra bij. Omdat ze zelf ook

88. wel weet dat in het boek best wel weinig staat. *Maar als er minder grammatica in de toetsen*

89. *gevraagd zo worden, zou het dan wel voldoende zijn?* Ik denk het nog niet. Als je het dan nog niet

90. snapt, dan eh. Dan kun je wel twee opdrachten minder hebben, maar dan heb je die nog fout dan

91. snapt je het nog niet. Ja, die opdrachten van grammatica dat zijn dan gewoon zinnen zeg maar.

92. Als je dat niet snapt dan kun je die opdrachten ook niet maken. Mevrouw doet dat best wel goed.

93. De les voor het proefwerk krijgen we zo'n oefenblad met voca oefeningen en grammatica

94. oefeningen. dan wordt het wel. Dan snap je het wel wat beter.

95. *Stel je voor: een proefwerk zonder grammatica met alleen maar schrijfofdrachten,*

96. *leesopdrachten, woordjes.. wat dan?* Zou wel makkelijker worden, maar je komt niet verder. Nee.

97. Ik denk dat je wel veel grammatica nodig hebt, ook voor andere opdrachten. *Dus grammatica*

98. *is erg belangrijk?* Ja. (Iedereen stemt in). Ja, daar zitten dan meestal wel de hoogste punten op,

99. ja, ook wel op het schrijfgedeelte maar nooit zoveel als op het grammatica. Of dat we als je

100. bijvoorbeeld de regel op de toets er nog even bij zet. Dat je het dan nog even extra weet. We

101. krijgen wel leestoetsen terwijl we bijna nooit lezen in de klas. Ja, dat klopt. Mmm. Of dat we

102. gewoon bijvoorbeeld een keer een filmpje, een Engels filmpje gaan kijken van twintig minuten,
 103. of zo. En dan een paar Engelse woorden snapt. Of gewoon een keer een hele Engelse film kijken.
 104. Want kijk, dan deden we ook zo'n leesboekje dat is ook nog wel gezellig. Dan leest iedereen om
 105. de beurt, we kregen daar een so van en dat we weer zo'n schrijfo opdracht moesten maken. Dat
 106. is wel mooi. Dat is wel een soort van oefenen, zeg maar. *Als je zo'n boekje leest, zie je ook*
 107. *wel dingen van de grammatica terugkomen, herken je dat dan?* Ja. Ja. Jawel. Ja, je weet niet hoe
 108. het heet maar je hebt wel ergens dat gehoord. Meer theorie in het boek. Goed is uitleg, maar
 109. meer uitleg. Ik had ook: meer uitleg in het boek en mag wel iets leuker. Ik had: meer uitleg in
 110. het boek, je krijgt heel veel opdrachten en zo en ook wel veel uitleg op het bord. Minder
 111. opdrachten in het boek het is echt teveel en het zijn ook heel veel dezelfde zinnen. Het zijn tien
 112. zinnen en dan zijn gewoon tien keer dat moet je hetzelfde goed toepassen. De opdrachten zijn
 113. gewoon heel groot en als je dan, want meestal staat er wel iets onder elkaar, dus opdrachten
 114. moet jezelf een zin van maken en als je dan twaalf van die grote zinnen hebt dan heb je echt
 115. al...Heel veel zijn hetzelfde als de eerste zin de twaalfde zin kan precies hetzelfde zijn als de
 116. eerste. Als je er nou gewoon vijf doet of zo. Dat is ook wel wat leuker voor ons want anders is
 117. het zo langdradig, twaalf van die zinnen. Ik had: dat er iets meer uitleg in het boek moest en iets
 118. minder opdrachten en dat we meer Engels van die filmpjes gingen kijken om het iets leuker te
 119. maken Ik vind ook dat je in het boek Nederlands zou moeten uitleggen in het Nederlands een
 120. beetje. *Ja, jij mist dat echt een beetje?* Ja. Ja. Ik snap d'r niks van. Grammaticaregel in het
 121. Nederlands, dat zou al wel makkelijk zijn. D'r staat ook zo'n heel raar vierkant in daar snap ik
 122. helemaal niks van. Dan ken je het en dan denk je: wat is dit? Daar staan drie of vier van die
 123. hokjes en dan hier moet je dan wat invullen en dan moet je nog wat invullen en dan nog wat
 124. invullen en dan denk ik zo, wat moet ik hier invullen? *Doen jullie dat klassikaal?* Nee, heel
 125. vaak alleen en dan op de laptop. *Maar jij weet dus niet zo goed hoe je hem maken moet?*
 126. Nee, want dan staan er drie en dan moet je wat invullen en dan weet ik gewoon ik niet wat ik
 127. moet invullen. D'r staan gewoon regeltjes, maar niet wat je daarbij moet invullen. D'r staat
 128. gewoon: vul de tabel in, of zo, dat staat er. (Anderen delen de ervaring). Nee. Nee. Ja. *Jij hebt*
 129. *niet zoveel moeite met Engels?* Nee. *Vind jij dat ook moeilijk?* Nee, maar als mevrouw het
 130. uitlegt. Soms Engelse liedjes luisteren of zo. Engelse teksten luisteren. Ja, op het laatst wat er
 131. allemaal gezegd werd en zo. *In het Engels dan hè?* Ja. Ja. Dan liedjes luisteren en met de
 132. Engelse titel erbij en dan met de Engelse en Nederlandse vertaling erbij. Dan moet je gewoon
 133. samenvatten in het Nederlands, zeg maar. Ja, we kunnen ook wel gewoon met songteksten
 134. gaan doen, dat zou wel leuk zijn. Ja, wij hebben vorig jaar ook film bij jou gekeken dat is wel heel
 135. leuk en dan later een samenvatting van maken was ook zo en dan geen ondertiteling. En dan
 136. deed je zo eventjes herhalen waar je het over hebt. Ja, *Finding Nemo*.

137. *Laatste vraag: wat heb jullie gemist? Was het een goed gesprek? Hebben jullie er een goed*
 138. *gevoel bij? Wat hoop je er straks beter van te worden?* Ik vind het wel goed. Ik ook. Nee. Nee.
 139. Maar misschien kan het ook zijn dat je iets niet snapt want onze klas is best wel druk. Ja. Ja. Ja.
 140. Dat zeggen ze ook wel heel vaak want als je bijvoorbeeld een woordje zegt dan is het hou je stil
 141. anders ga je eruit. Ja. Maar met Engels is dat niet zo. Nee, Engels is heel vaak die wacht ze
 142. gewoon heel lang en dan niks zegt en dan gaat nog door gaat heel lang nog door en dan zegt ze
 143. oké we gaan beginnen en dan hoort niemand dat en dan gaat ze verder en dan gaat ze weer
 144. door. En dan zegt ze als we nu niet gaan beginnen dan gaan we gewoon heel lang door Iedereen
 145. was opeens stil. Maar mevrouw is te lief. *Terug bij grammatica bij het vak Engels. (Andere juf*
 146. *vraagt): als je veel grammatica krijgt, wordt het dan niet nog moeilijker? Dat je dan niet denkt:*
 147. *het is zoveel laat maar zitten?* Ja, dat is ook vervelende van dat het zo saai is. *Stel, er stonden*
 148. *in het boek minder opdrachten maar meer uitleg?* In de boeken van vorig jaar dan hadden we zo
 149. één bladzijde. Dan had je grammatica gehad dan stond één bladzijde nog allemaal hoe je een
 150. samenvatting van grammatica kon leren. Ja. Ja. Achter in het boek stond een samenvatting van
 151. elk hoofdstuk van de grammatica. Ja, dat is wel makkelijker anders moet je alles zelf bij elkaar
 152. gaan zoeken en dan moet je zelf gaan samenvatten en als het boek dat al heeft gedaan dan
 153. scheelt ons dat wat minder werk. Is wel wat makkelijker om het meteen te leren. Als je het
 154. verkeerde samenvat dan heb je het ook fout op het proefwerk. Die boeken zijn in Engeland
 155. gemaakt, die Engelsen denken dat wij ... als je het zelf gaat samenvatten dan denk ik ook dat het
 156. fout gaat. Krijgen we volgend jaar een ander boek of gaan we hier mee verder?

30 mei 2013

157. *Vraag: Hoe wordt grammatica uitgelegd, zelf ontdekken of krijg je meteen de regel?* Het wordt
 158. wel goed uitgelegd, maar het is moeilijk om te begrijpen, maar je moet het ook wel een beetje
 159. zelf ontdekken. *Dus eerst zelf ontdekken en daarna de regel?* Ja. Ik heb: eerst uitleggen of de
 160. regel en dan zelf ontdekken met opdrachten of zo. Ik heb: goed, maar dan soms heb je te weinig
 161. tijd om het te begrijpen en je moet het ook wel zelf ontdekken. De grammatica wordt wel goed
 162. uitgelegd maar als ik het boek voor me krijg dan snap ik die opdrachten niet en ziet alles er
 163. anders uit. Het wordt goed uitgelegd en daarna moet je het zelf ontdekken. *En hoe moet je*
 164. *dat zelf ontdekken?* Ja, meer hoe je het moet maken. *Met opdrachten in het boek?* Ja. Je krijgt
 165. wel eerst de regel, maar het is wel heel moeilijk te begrijpen. (Allen stemmen in) *Eerst uitleg,*
 166. *dan zelf ontdekken, maar je vindt het moeilijk te begrijpen?* Ja.
 167. *Vraag: hoeveel tijd wordt besteed aan grammatica en heb je zelf het gevoel dat dat genoeg is?*

170. Ik vind dat er wel elke les tijd wordt gemaakt en dat mag ook wel iets meer. Ik denk wel de helft
171. ongeveer. Ik heb ongeveer 25% van de tijd en ik denk dat het wel iets meer mag. En meer
172. grammatica samen doen met de oefeningen en zo. Je krijgt niet zoveel tijd. Ik zou wel meer tijd
173. willen want het is wel heel moeilijk. Mag wel meer vind ik. *Hoe zit dat dan met grammatica in*
174. *het boek?* Dat wordt heel moeilijk uitgelegd. Ja. Ja, dat is heel irritant hoe ze dat daar uitleggen,
175. dan moet je het ook eerst vinden in het boek, opzoeken. *Dan is het echt eerst uitleggen en*
176. *daarna krijg je pas de regel?* Ja eigenlijk wel. Je bent de opdracht aan het maken en dan zoek je
177. het op in het boek maar dan moet je heel lang zoeken voordat je het weet. *Hebben jullie het*
178. *gevoel dat het boek anders zou moeten? Wat dan?* Meer grammatica. Betere uitleg. Ja. Andere
179. opdrachten. Deze opdrachten zijn allemaal wel raar. En veel uitleg erbij. Ja, vorig jaar hadden wij
180. hetzelfde boek. Vond ik ook wel heel moeilijk. Ja, wij hadden vorig jaar Stepping Stones. *Wat*
181. *valt je op als je de grammatica vergelijkt?* Daar zijn andere opdrachten en wordt beter
182. uitgelegd. Ja, in het Nederlands. Dat vond ik ook veel makkelijker. Ja. Vorig jaar stond ik donders
183. goed voor Engels. *Zouden er meer andere dingen aan bod moeten komen?* Ja, spreken.
184. *Stel dat er geen grammatica meer in de toetsen zit, maar alleen nog maar spreken en schrijven?*
185. Ja, als je het daar beter van leert. Ik denk ook wel dat je uitleg nodig hebt. Nederlands, maar
186. soms ook wel Engels, dat je het ook wel echt leert.
187. *Wordt bij de uitleg van grammatica tijdens de Engelse les gebruik gemaakt van dezelfde*
188. *woorden als bij grammaticauitleg tijdens de Nederlandse les?* Ik snap de hele vraag niet.
189. *Bijvoorbeeld: voltooid tegenwoordige tijd?* Dat is verschillend. Ja, sommige woorden komen wel
190. hetzelfde, maar sommige ook heel anders.
191. *Vraag: komen grammaticaonderwerpen gelijktijdig aan de orde tijdens de Engelse les en de*
192. *Nederlandse les?* Bij Nederlands hebben we al heel veel gehad. Ja. Mmm. Dus wat je bij Engels
193. krijgt is bij Nederlands al aan de orde geweest? Ja. Ja.
194. *Vraag: hoeveel grammatica zit er in de toetsen?* Veel. Iedereen stemt in. Ik vind dat er veel
195. teveel grammatica in de toetsen zit. Meer dan de helft? Ja. Iedereen stemt in. Veel, en dat is ook
196. meestal het moeilijkst van de hele toets. Ja, ik vind het ook heel veel en als je dan steeds meer
197. krijgt dan snap je het later ook niet meer. *Is grammatica het grootste deel van de toets?* Ja.
198. Ja. Ja. *Wat zit er nog meer in de toets?* Woordjes. En verhaaltje. Ja, lezen. Schrijven. Schrijven.
199. Oh, ja. Dan moet je de laatste opdracht dan moet je zelf schrijven. Ja, daar kun je niet voor
200. leren. En daardoor krijg je ook een heel laag cijfer. Ja, dat is echt inzicht vragen. Wat anders?
201. Lezen of zo. Lezen en dan. Ja. Ja. Ja. leestoetsjes of zo. En dan vragen die kun je uit de tekst
202. halen. maar meestal heb je voor Engels toch wel een leestoets of zo. Ja. maar dat je het er een
203. beetje bij in stopt of zo. Met Duits ook, dan zit het er gewoon bij in. en dat is wel fijn. Goed

204. voorbereiden op je proefwerk wat betreft grammatica? Ja, valt mee. Ik weet niet waar je dan
 205. moet zoeken. *Wat doen jullie zoal ter voorbereiding op de grammatica in het proefwerk?*
 206. Aantekeningen en zo en opdrachten maken. En achter in je boek, die hele kleine stukjes. Ja.
 207. *Vraag: Komt grammatica in de toetsen op dezelfde manier aan de orde als in de les?* In de les
 208. snap ik het wel. In de toets niet. En dan met de uitleg dan denk je oh ja, zo moet dat en zo. En
 209. dan ben je bezig met de toets en dan denk je huh dat komt heel anders dan hoe je het leert. Dan
 210. wordt de vraag anders gesteld dan in de toets.
 211. *Vraag: wat gaat goed en wat zou anders kunnen?* Ik vind dat het wel goed gaat met de uitleg.
 212. Maar als je het in het Engels uitlegt dan is het moeilijker dan in het Nederlands. *Wanneer gaat*
 213. *het niet zo goed?* Met proefwerken en zo, als je het thuis moet maken. *Wat zou voor jou wel*
 214. *goed werken?* Als er Nederlandse uitleg is. Ik heb: ja, woordjes leren dat moet je gewoon doen.
 215. En de uitleg is wel fijn als dat meer en beter is. En de uitleg in het Nederlands maar soms wel
 216. een beetje in het Engels er doorheen of zo. Mag wel meer grammatica uitgelegd worden en
 217. andere boeken met meer uitleg zodat je er meer van snapt. En uitleg heb ik liever stukjes in het
 218. Nederlands maar soms ook wel stukjes in het Engels. Meer uitleg op het bord. De uitleg vind ik
 219. wel goed, alleen misschien kun je eerst in het Engels uitleggen en daarna in het Nederlands
 220. zodat je het beter begrijpt. Vind je het fijn om in het Engels uitleg te krijgen? Ja, want in het
 221. proefwerk krijg je ook Engelse vragen. maakt ook aantekeningen? Ja, ik maak wel
 222. aantekeningen. Soms. Op de laptop een samenvatting. De uitleg gaat goed, maar als je dan toets
 223. maakt dan is het veel moeilijker dan de opdrachten in het boek. En de uitleg misschien iets
 224. minder maar dan wel elke les. In de les vind ik wel goed gaan de grammatica, mag wel wat
 225. vaker. En de uitleg gewoon in het Nederlands zodat ik het goed begrijp. Ik vind die spraak wel
 226. makkelijk. Spreken vind ik wel makkelijk en luisteren maar dan komt die grammatica erbij en
 227. dan snap je er geen barst van.

4 juni 2013

228. *Hoe wordt grammatica uitgelegd, zelf ontdekken of krijg je meteen de regel?* Ik heb: eerst de
 229. regel en daarna de opdrachten. Eerst allemaal met de opdrachten. Eerst zelf ontdekken. Ja,
 230. eerst zelf uitvinden en daarna wordt het uitgelegd. *Het is voor iedereen dezelfde vraag: hoe kan*
 231. *het dat het zo verschilt?* Eerst de uitleg, dan gaan we dat doen en dan krijgen we de
 232. aantekening. Nee, eerst de opdracht daarna pas de aantekening.
 233. *Hoeveel tijd wordt besteed aan grammatica? En vind je dat genoeg?* Best wel lang. De helft wel.
 234. Met opdrachten en uitleg erbij, dan denk ik nog wel iets meer. ja, ik heb hetzelfde ongeveer. Ja,
 235. bijna wel de hele les. Ik heb 20 minuten. Ja, ik ook. Wel 20 of 30 minuten. *Is dat genoeg?* Ligt

236. eraan wat je in de andere lessen doet. Dat ligt eraan of je het al snapt of niet. (Allen vinden ze
 237. het moeilijk en willen meer tijd). Belangrijk want dan snap je het in het proefwerk. Het is
 238. gewoon lastig. Je komt het altijd tegen. Als je iets moet opschrijven dan moet je dat ook weten.
 239. *Wordt bij de uitleg van grammatica tijdens de Engelse les gebruik gemaakt van dezelfde*
 240. *woorden als bij grammaticauitleg tijdens de Nederlandse les?* Ja, als je woord niet snapt. In het
 241. Engels. Ja, als je het niet snapt in het Nederlands. Mevrouw vertaalt het ook wel een beetje in
 242. het Nederlands. Ik heb het liever in het Nederlands. Prettig. dat je het in het Engels krijgt. Dat is
 243. makkelijk. Liever Nederlands, omdat ik Engels niet goed kan. En dan begrijp je het soms niet.
 244. Met Duits krijg je toch ook niet zo echt. Ja, met grammatica krijg je dan ook wel beetje
 245. Nederlandse uitleg. Ja, bij Engels moet je dat meer in het Engels. Boek staat niet zoveel uitleg in.
 246. Ja, dat is heel vervelend. Stepping Stones vond ik veel handiger. Ja, vond ik ook. Ja, maar met
 247. een proefwerk is het ook allemaal in het Engels. Ja, met een toets als je dan opdrachten hebt
 248. dan staan daar bijvoorbeeld een paar zinnen in het Engels. En dan maak ik de opdracht fout
 249. omdat ik de zinnen niet snap. *Vinden jullie het boek moeilijk?* Ja. Nee. Soms. Ja, de woordjes
 250. vind ik wel makkelijk. Ik vind Stepping Stones wel wat handiger werken. Ja, ik heb het boek vorig
 251. jaar ook al gehad. Je kunt niet zelf met het boek aan het werk. Je moet er eerst hulp bij hebben
 252. om te vertalen. Ja. (Allen mee eens). Sommige opdrachten kun je zelf wel maken. Ja, maar je
 253. hebt het wel in het boek in het Engels staan. Ja, maar ik had vorig jaar dat het in het Nederlands
 254. in het boek stond. Ja, de uitleg doe je altijd wel in het Engels.
 255. *Komen grammaticaonderwerpen gelijktijdig aan de orde tijdens de Engelse les en de*
 256. *Nederlandse les?* Ja, maar Nederlands is toch veel anders dan Engels? Misschien als de
 257. grammatica meer wordt uitgelegd en als dat dan in het Nederlands staat. Nee, nooit gelijktijdig.
 258. Wij doen ook altijd, dan doen we grammatica, dan doen we een ander hoofdstuk. Grammatica 1
 259. tot en met 6 en dan lezen 1 tot en met 6 of zo. Heel anders dan met Engels. Wel fijn dat je met
 260. Engels maar een hoofdstuk tegelijk krijgt. Maar ik vind Engels ook wel moeilijker dan Nederlands
 261. dus dan vind ik dat ook veel fijner.
 262. *Hoeveel grammatica zit er in de toetsen?* Ja, ik denk dat als je uitleg van de vragen in de toets in
 263. het Nederlands hebt dat ik daar ook wel een hoger cijfer voor haal. Als je de vraag hebt en je
 264. snapt de vraag misschien niet goed en als het in het Nederlands is dan snap ik het wel. Dan zou
 265. je denk ik ook meer punten krijgen. Ja. Ja. Ja. *Als je nou eens alles in het Engels zou krijgen, alle*
 266. *uitleg?* Dan zou ik het niet snappen. *Meer herhaling?* Nee. Dan begrijp je nog niet wat er staat.
 267. Maar als die dat dan uitlegt? Hoeveel in de toets? Zeventig procent. Dertig procent. Tien of
 268. twintig procent. Zevenentwintig komma drie procent. Dertig procent. Vijfentwintig, dertig
 269. procent. Zestig procent. In de les krijg je meer grammatica dan in de toets.

270. *Is grammatica in de toetsen evenveel als in de les?* Ja. Ja. Wordt uitgelegd, maar dan komt er in
 271. de toets veel minder. Nee, soms veel meer. Komt misschien wel iets van vijftig procent in de
 272. toetsen. Ja, dat weet ik wel zeker. *En wat nog meer?* Zinnen. En schrijven. Ja, dat hoort wel een
 273. beetje bij grammatica. Dus dan kom je wel bij vijftig procent. Ja, bijvoorbeeld een onderwerp en
 274. dan moet je daar met minimaal vijftien woorden over praten in het Engels. Dat is heel moeilijk.
 275. Daar haal ik elke keer wel onvoldoendes voor. Ja, dat hoort ook wel een beetje bij grammatica.
 276. *Krijgen jullie dat ook in de les?* Nee. Ja, soms. Ja, gewoon zinnen. Niet zo heel vaak. Af en toe.
 277. Het mag wel wat minder want als je grammatica niet snapt dan haal je nooit een voldoende.
 279. *Vraag: komt grammatica in de toetsen op dezelfde manier aan de orde als in de les?* Ik denk het
 278. wel, maar niet helemaal precies. Schrijven is niet hetzelfde. Ja, komen wel dezelfde woordjes in
 279. en die moet je dan in zo'n zinnen zetten. Wel andere zinnen, maar wel dezelfde woordjes. Niet
 280. altijd. Wordt wel anders uitgelegd. Ja, hoe je het moet maken. Ja. Ja. Ja. Wel hetzelfde in de
 281. toetsen als in de les.

282. *Wat gaat goed en wat zou anders kunnen?* Een ander boek. Ik vind het goed dat er veel
 283. woordjes in zitten dan kun je je cijfer goed ophalen. Ja, die laptop is wel fijn om mee te werken.
 284. Of soms niet. Sommige opdrachten doen het niet en dan kun je die niet maken. Misschien dat er
 285. meer uitleg over grammatica komt. Dat je in het begin van het jaar veel met Nederlands gaat
 286. uitleggen en dan bouw je op naar Engels. Dat je niet met Engels direct heel veel uitlegt. Daar
 287. ben ik het wel mee eens. De woordjes zijn makkelijk voor so's en een so geven van de
 288. grammatica. Nee. Nee. Goed: de woordjes en de makkelijke opdrachten. Dat je bijvoorbeeld een
 289. nakijkboekje kunt pakken als je het niet snapt want dan kun je zelf zien wat je fout doet. Ja,
 290. mevrouw kan het dan wel uitleggen maar dat heeft dan niet zoveel nut want de volgende keer
 291. begrijp je het dan niet zo goed. Ik had ook wel dat je in het Nederlands en in het Engels
 292. gelijktijdig de grammatica hebt dan heb je in het Nederlands grammatica en als je het dan snapt
 293. dan kun je het zo omzetten in het Engels. En dat je meer andere stof in het proefwerk krijgt
 294. want als je dan de grammatica toch niet snapt en die anderen snap je wel dan kun je toch nog
 295. een voldoende halen. En meer uitleg in het boek. Dat er staat wat je moet doen. Ik denk wel dat
 296. er misschien wat meer uitleg in het boek kan komen. Misschien dat de grammatica in het
 297. Nederlands komt. Ook Engels want zo staat het in de toets. Ja, dat had ik eigenlijk ook
 298. opgeschreven, dat het meer Nederlands moet. Meer samenwerken. In groepjes of zo, meer
 299. samenwerken. Nee. Met z'n tweeën is nog wel handig want dan kun je het aan elkaar uitleggen.
 300. Maar meer niet. Dan wordt het toch alleen maar gelach en zo. Ja, ik denk als je met Nederlands
 301. misschien eens begint en dan later Engels praten, dat het dan wat makkelijker gaat. Ja, maar ik
 302. had vorig jaar ook al een onvoldoende voor Engels. Vorig jaar hadden wij van mevrouw P en
 303. toen deden wij bijna helemaal niks in het Engels en nu moet je in een keer heel veel in het

304. Engels en dan snap je er niks van. Wij hebben drie docenten gehad. Vorig jaar was alleen maar
305. dezelfde uitleg dus dan snap je er minder van in het tweede jaar. De hele tijd zeg maar, bij
306. hetzelfde blijven en dan niet verder gaan. Met he, she en it, dat legde ze de hele tijd uit. Ik vond
307. het werkboek online, op die laptop niet zo'n succes. Telkens kun je opdrachten niet maken, en
308. dan moet je zeg maar afsluiten en dan slaat hij het ook niet op. Dan kun je weer opnieuw
309. beginnen. Misschien als je eens een keer kijkt naar hoe andere boeken eruit zien voor Engels. Ja
310. ik vind wel dat we ook uitleg moeten krijgen van die zinnen die in het proefwerk staan want
311. daar haal ik altijd onvoldoende voor, schrijven meer oefenen.

6 juni 2013

312. *Vraag: hoe wordt grammatica uitgelegd, zelf ontdekken of krijg je meteen de regel?* Volgens mij
313. eerst de regel, daarna kun je de opdrachten maken. *De regel in een blokje en daarna de*
314. *opdrachten?* Meestal legt ze dat eerst uit. Soms zegt ze ook wel dat je dat eerst zelf moet doen.
315. Het wisselt. Ja, ik vind gewoon wel beginnen met uitleggen en daarna vragen maken.
316. *Vraag: Hoeveel tijd wordt besteed aan grammatica? En vind je dat genoeg?* Soms is het twee
317. keer kleine stukjes zeg maar dat het in twee lessen wordt uitgelegd. En soms de hele les en
318. soms een deel van de les dat is heel verschillend hoe ze dat uitlegt. Ik denk de helft. Ja, ik denk
319. het wel. *Is dat genoeg, vind je?* Ligt er ook aan met welke grammatica, sommige zijn ook wel
320. wat makkelijker dan anderen. Soms kan ook wel zonder uitleg. Niet teveel.
321. *Vraag: wordt bij de uitleg van grammatica tijdens de Engelse les gebruik gemaakt van dezelfde*
322. *woorden als bij grammaticauitleg tijdens de Nederlandse les? "Zelfstandig naamwoord".* Ik weet
323. niet eens wat dat is? Ik snap dat zelfstandige ding niet. Heeft er nog nooit een opgelet. Daar
324. hebben we laatst nog proefwerk van gehad. Ik snap de Nederlandse grammatica niet. Ik vind de
325. Engelse grammatica gewoon veel makkelijker. Ik ook. Ja, ik ook. Ja, ik ben niet goed in Engels. Ik
326. sta ook niet slecht voor Engels. Ik ben beter in Nederlands. De grammatica van Engels vind ik
327. makkelijker dan Nederlands. Ja, soms bij werkwoord zegt ze bijvoorbeeld verb, of zo. Maar
328. meestal legt ze dat wel eerst in het Nederlands uit. In het boek volgens mij in het Engels, ik weet
329. nooit wat het betekent. Ja, de betekenis in het proefwerk moet je zelf weten.
330. *Vraag: komen grammaticaonderwerpen gelijktijdig aan de orde tijdens de Engelse les en de*
331. *Nederlandse les?* Nee, volgens mij niet. Wij hadden laatst wel grammatica maar we zijn met
332. Nederlands met lezen bezig. Niet, we hebben presentatie. Hoofdstuk veertien net proefwerk
333. gehad.
334. *Vraag: hoeveel grammatica zit er in de toetsen?* Grammatica in de toetsen, heel veel. Ik vind een
335. paar opdrachten. Ja, drie of twee. Drie of vier denk ik. De woordjes en dan moet je nog een stuk

336. schrijven. Ja, ik heb ook wel de helft want als je zelf zinnen moet maken dan hoort dat ook wel
 337. bij grammatica. Schrijfopdracht heb ik altijd verkeerd. Verlies je allemaal punten mee. Valt wel
 338. mee. Oefenen we niet. Hoe moet je daaraan oefenen dan?

339. *Vraag: komt grammatica in de toetsen op dezelfde manier aan de orde als in de les?* Ja. Maar
 340. wel te lange opdrachten, vind ik. Valt wel mee. Ja, is wel hetzelfde als wat we gehad hebben in
 341. de les. Nee, maar soms maken ze de zinnen wel wat moeilijker zodat je wat meer zelf moet
 342. nadenken. Ja, ook zelfde. Best wel hetzelfde alleen andere zinnen. Ja, vertaalt zij wel. Begrijp
 343. niet altijd wat er staat boven aan de opdracht. Meestal vertaalt ze het wel. Vorig jaar was het
 344. veel moeilijker. Nee, ik kom uit 2GT. Met een ander boek. Stepping Stones: ja die vond ik veel
 345. moeilijker dan deze. Want eerst stond ik een vijf nu sta ik een acht. Ligt ook aan je inzet. Ik doe
 346. er nog steeds niks aan, aan Engels. Ik vind het veel makkelijker als vorig jaar. Ik vind het veel
 347. makkelijker. De grammatica hiervan is veel makkelijker te begrijpen. Nee, ik vind dit veel
 348. makkelijker. *Doe jij deze klas voor de tweede keer?* Ja, Jesse ook. Werkboek wordt uitgeprint
 349. want dat vindt mevrouw niet handig want het slaat niet op en zo.

350. *Vraag: wat gaat goed en wat kan anders?* Ik vind alles wel goed. Alles wel goed, jawel. Ik vind
 351. het wel makkelijk. Schrijfopdracht niet. Uitleg was wel goed maar het leren dan staat niet alles
 352. bij elkaar zeg maar. Dat moet je weer opzoeken want daar staan allemaal opdrachten tussen.
 353. Dat is wel moeilijk als je bij elkaar moet zoeken wat je moet leren. Ja, straks zie je iets over het
 354. hoofd wat je niet geleerd hebt, of zo. Ja, onder de titel staat wat je moet leren maar niet de
 355. uitleg. Dan heb je alle aantekeningen een beetje door de war zeg maar. Meestal bij de
 356. opdrachten woordjes vertalen, anders maak je geen aantekeningen. Of op de laptop. *Staan jullie*
 357. *er allemaal goed voor?* Nee, ik sta een vijf, ja, ik een zeven. Ik een vijf komma drie. Een zes. Een
 358. zes komma acht. *Wat zou je nodig hebben voor een beter cijfer?* Ja, weet ik niet. Ik heb ook
 359. dyslexie. Ik heb ook dyslexie, maar zij heeft het ook wel veel erger. Beter cijfer: weet ik niet, ik
 360. leer altijd wel heel goed voor Engels. Zoals die vragen in het Nederlands, die zijn allemaal in het
 361. Engels, dan moet je zelf uitzoeken wat je daar allemaal moet doen. *Is alles in het Engels lastig?*
 362. Ja. Ja. Uitleg ook in het Engels. Maar soms vertaalt ze het wel. Ja, de uitleg gaat wel goed. Maar
 363. die schrijfopdracht weet ik niet hoe je die zinnen moet maken en zo. *Toepassen, gebruiken van*
 364. *de grammatica gaat mis?* Ja. Grammatica wel belangrijk, maar in het echte leven niet echt.
 365. Maar als je wat meer spreekopdrachten zou doen, daar leer je ook wel veel meer van want we
 366. hebben nou wel één keer in het jaar een spreekopdracht gedaan. Als je dat wat meer doet. In de
 367. les moet je in het Nederlands terugpraten. Ja. Als je dan ook in het Engels terug moet praten,
 368. leer je daar ook meer van.

Aantekeningen focusgroepen

Vraag 1: Hoe wordt grammatica uitgelegd, zelf ontdekken of krijg je meteen de regel?

- Eerst uitleg op het bord, daarna opdrachten maken, aantekeningen in het schrift.
- Meestal wel meteen uitgelegd in het Engels en als je het niet begrijpt nog een keer in het Nederlands.
- Grammatica legt mevrouw eerst uit. Je maakt opdrachten. Als dat nodig is krijg je de regels.
- Meestal moet je eerst de opdrachten maken van grammatica en dan kijken we met z'n allen het na en gaat mevrouw het uitleggen.
- We krijgen goede uitleg alleen in het boek kan meer theorie van grammatica en je oefent er veel mee.
- We krijgen de regel direct hoe het moet en daarna moeten we zelf opdrachten maken met de regel maar bij de meesten lukt dat niet, en dan zegt mevrouw dat we het gewoon moeten doen.
- Eerst legt mevrouw iets uit en dan moeten we zelf wat opdrachten maken.
- Eerst zelf ontdekken.
- Eerst wordt het uitgelegd en daarna met je het zelf.
- Eerst uitleg/de regel, dan zelf oefenen met opdrachten of zo.
- Wordt wel goed uitgelegd, maar het is moeilijk om te begrijpen. Em je moet zelf wel ontdekken.
- De grammatica wordt wel goed uitgelegd, maar als ik het boek voor me krijg snap ik er niks van dan ziet het er anders uit.
- Je krijgt eerst regel dan oefening. Dat is wel goed, maar het is wel moeilijk.
- Goed, alleen soms te weinig tijd en soms zelf ontdekken.
- Eerst worden de regels op het bord uitgelegd en daarna de opdrachten.
- Eerst uitleg dan samen oefenen dan alleen oefeningen maken.
- Meestal begint ze met de regel maar soms zegt ze ook dat we het zelf moeten oplossen.
- Eerst de regel en daarna met de opdrachten bezig.
- Meteen de regel uitleggen, daarna opdracht maken.
- Begint met uitleggen, daarna vragen maken.
- Regel in het boek.
- Eerst een regel en daarna bezig met de opdracht.
- Eerst de regel.
- Eerst een regel.
- Eerst zelf uitvinden en daarna wordt het uitgelegd.

Vraag 2: Hoeveel tijd wordt besteed aan grammatica? En vind je dat genoeg?

- Wel genoeg, ze herhaalt het elke les wel en je krijgt aantekeningen in het schrift.
- Het is genoeg tijd voor mij, ik vind Engels zelf niet zo moeilijk.
- Soms veel soms weinig ligt eraan of de stof moeilijk of makkelijk is.
- Heel veel dat is wel nodig anders snap je het niet.
- Er wordt genoeg tijd aan grammatica besteed elke les wordt het herhaald.
- Ik denk dat mevrouw er 10 minuten besteed en daarna doorgaat met iets anders. Van mij mag het wel iets langer, meer lang genoeg.
- 10/30 minuten: ik vindt het wel belangrijk anders kan je geen goede zinnen maken.
- 15 minuten of zo.
- Er wordt elke les wel tijd voor gemaakt, maar soms mag het wel iets meer.
- 25% ongeveer, ik vind het wel weinig want je merkt dat veel leerlingen er moeite mee hebben dus dan ook goede uitleg nodig hebben.
- 25% van de tijd ongeveer naar grammatica. Vind ik wat te weinig tijd om het direct te kunnen begrijpen.

• Ongeveer 25% van de tijd wordt aan grammatica gedaan. • Je krijgt niet zoveel tijd. Ik zou wel meer tijd nodig willen omdat het zo moeilijk is, ong. 35%. • De ene les meer uitleg dan maaktijd en een andere les weer andersom, maar wel genoeg tijd om het te maken maar niet de uitleg. • Aan het begin van de les wordt het uitgelegd. • Verschillend. Soms twee maal 2 stukjes soms hele les soms klein stukje van de les. • Ze legt eerst een stuk van de les uit en dan heb je tijd om vragen te maken. • Een deel van het begin van de les en dat is wel genoeg. • Lang genoeg. • Word wel genoeg tijd besteed aan grammatica. • Best wel lang, ja, ik vind het heel erg belangrijk want anders gaat het verkeerd in het proefwerk, meer betere uitleg. • Bijna wel de hele les en ik vind het wel belangrijk want het is wel een moeilijk deel. • Per les 20/30 minuten: belangrijk maar je moet ook andere dingen leren. – Genoege, want je moet ook andere dingen uitleggen. • Het duurt best lang maar het is wel belangrijk. • Veel.
Vraag 3: Wordt bij de uitleg van grammatica tijdens de Engelse les gebruik gemaakt van dezelfde woorden als bij grammaticauitleg tijdens de Nederlandse les?
• Nee. • Ja, het is wel moeilijk. • In een paar opdrachten. • Engels, maar als je het niet snapt Nederlands betekenis; fijn! Het boek is erg vervelend. • Engels, vervelend want het is soms lastig te begrijpen. • Engels: niet snappen is Nederlands, Nederlands is fijner. • In het Engels en als je het niet snap in het Nederlands, het boek is wel fijn maar er mag wel meer Nederland.' • Engels, fijn.
Vraag 4: Komen grammaticaonderwerpen gelijktijdig aan de orde tijdens de Engelse les en de Nederlandse les?
• Nee. • Engels, vervelend. • Nee. • Nee, want dan hebben we een ander onderwerp. • Nee. • Nee. • Nee.
Vraag 5: Hoeveel grammatica zit er in de toetsen?
• 6 opdrachten heb je, 3 grammatica, 2 voca, 1 schrijfopdracht. • 1/3 van de toets, 3 van de 6 opdrachten. • 3 opdracht van de 6 is grammatica. • 1 of 2 opdrachten, 10%/20%. Ik vind het wel goed anders moet je heel veel grammatica leren. • Proefwerk is teveel in het Engels, de uitleg voor de opdracht. • Veel, en dat is meestal het moeilijkst. • Veel, heel vaak staan er ook zinnen en dan staat er een woordje bij die je in de zin moet zetten en dat het woord veranderd. • Ik vind dat er teveel grammatica in de toets zit, want als je grammatica niet snapt, dan heb je de toets al verpest. • Ik vind dat er teveel grammatica in staat en dan snap ik het later niet meer.

- Er zit veel grammatica in de toets.
- Ongeveer 3/4 van de vragen maar met minder grammatica zullen meer kinderen een goed cijfer krijgen.
- 2 opdrachten.
- Alles wat in het boek komt maar wel veel te lange opdrachten.
- Meer dan de helft.
- Best wel veel.
- In een paar opdrachten.
- Meer dan de helft.
- 70% minder, voor mij lijkt het als 70%, het kan ook wel minder zijn, ja, dat klopt.
- 50%/60% mag wel wat minder want als je grammatica niet snapt haal je nooit een voldoende.
- 25/30% is goed zo. – Toets is minder.
- 30%, ik vind het zo wel goed. Er hoeft helemaal niet meer bij.

Vraag 6: Komt grammatica in de toetsen op dezelfde manier aan de orde als in de les?

- Het is wel ongeveer hetzelfde maar niet precies.
- Nee.
- Is wel hetzelfde als wat we gehad hebben in de les.
- Ja, maar soms iets moeilijker.
- Het is bijna wel hetzelfde alleen soms met andere zinnen.
- Is hetzelfde als in de klas.
- Is wel hetzelfde.
- Ja.
- Ja, alleen anders uitgelegd.
- Ja, meestal wel.
- Zo ongeveer.

Vraag 7: Wat gaat goed en wat zou anders kunnen?

- Meer uitleg in het boek, verder krijg je heel veel opdrachten om te oefenen. mag wel wat leuker.
- Meer uitleg in het boek, mag wel iets leuker.
- Meer theorie in het boek.
- Goed = voldoende tijd aan grammatica. Een betere uitleg in het boek.
- Meer uitleg in het boek.
- Meer uitleg in het boek en meer zinnen die je kunt oefenen voor in de toets iets meer Engelse films om het leuk te maken.
- Een boek waar de grammatica in het Nederlands staat uitgelegd, meer uitleg daarover. Wij hadden vorig jaar drie docenten; eerst mevrouw K., dan mevrouw P. en laatst mevrouw Y.
- In het begin van het jaar veel uitleg met Nederlands en daarna overgaan naar Engels. Hoe andere boeken eruit zien die over Engels gaan.
- De uitleg gaat wel maar in het Nederlands is het makkelijker dan in het Engels, meer uitleg.
- De woordjes leren en zo is gewoon doen, maar de uitleg is wel fijner als dat meer/beter is Uitleg = Nederlands, maar soms wel Engels erbij.
- Er mag wel meer grammatica uitgelegd worden en andere boeken met meer uitleg zodat je er meer van snapt. Uitleg heb ik liever paar stukjes in het Nederlands zodat je meer snapt.
- Wat gaat goed: de uitleg vind ik wel goed. Wat kan anders: meer opdrachten samen doen zodat je het beter snapt en dan eerst Engelse uitleg en daarna kort samenvatten in het Nederlands.
- Er gaat wel veel goed met de les maar grammatica mag wel wat mee/vaker uitgelegd worden. Uitleg mag wel in het Nederland dan kan je het beter begrijpen.
- De uitleg gaat goed en als je het in de toets maakt is het veel anders en moeilijker dan

opdrachten in het boek. Uitleg minder lang en dan elke les.

- De uitleg gaat wel goed je kan het wel begrijpen. Beter geoefend worden op hoe je zinnen moet maken.
- Goed, de uitleg. het leren is moeilijker niet alles staat bij elkaar.
- Ik vind het wel moeilijk dat alles in het Engels wordt uitgelegd.
- De aantekeningen vind ik wel goed en de uitleg ook wel maar soms mag het wel iets meer de vragen in het Nederlands.
- Meer spreekopdrachten.
- Betere uitleg in toets. Ook Nederlandse uitleg in het boek. Ik vind het goed dat er so's van woordjes zijn daar kun je je cijfer goed mee ophalen. Vorig jaar hadden we haast niks in het Engels, en nu wel veel en dan snap ik er niks van.
- Meer uitleg in je boek NL en EN tegelijk grammatica en er mag nog wel meer andere stof in het PW want je kunt dan toch nog een voldoende halen als je grammatica niet snapt en je mag een nakijkboekje pakken als je iets niet snapt en daarna vragen aan de leraar. Het is makkelijker als het zelf ziet wat je fout doet maar de uitleg wat ze geeft is wel handig. Het werkboek op de laptop vind ik niet zo'n succes want je kan sommige opdrachten dan niet maken en ze slaan soms niet op.
- Een makkelijker boek. Grammatica makkelijker. Nederlandse boek. Een so geven van de grammatica en dan kijken of je het goed kent anders bijleren, alleen de woordjes en makkelijke opdrachten.
- Meer uitleg in het Nederland ook in toetsen meer in het Nederlands op de laptop kun je sommige opdrachten niet maken dat is best vervelend als je die opdrachten moet maken.
- Meer samenwerken.

Bijlage 10: Resultaten enquête sectie Engels

Doeltaalgebruik				
Gebruikt u de doeltaal Engels als voertaal tijdens de Engelse lessen? Zo ja, kunt u dan hierna aangeven hoe en tijdens welke momenten van de les?				
Begroeten van de leerlingen, opstarten van de les	Geven van instructies	Grammaticauitleg	Niet-lesgebonden interacties	Huiswerk opgeven, afsluiten van de les
"Ja meestal door ze kort en positief toe te spreken Ik geef les in 2V (Almelo) en 4GT(Tubbergen) Ik kan me voorstellen dat het voor 1KG/2GT iets anders gaat." "Hello, how are you today? I'm happy, and you? Okay, let's start." "Ja, in het Engels begroeten bij de deur" "Engels; bij de deur van het lokaal. Books/pens/notebooks on your tables, bags off the table. Last lesson we On TV 'newsround' or youtube about something that happened in class/in the world." "Ja, simpel met "goodmorning" of "how are you?", etc." "Ja, good morning / good afternoon and welcome everybody. Uitleg van de opdrachten die op het bord staan." "ja, begin van de les. Paar minuten" "Meestal gebruik ik Engels,	"meestal in het Engels" "Meestal, als de opdracht het toelaat. Zeker bij eerste klassen die nog zwak in Engels zijn, lukt dit niet altijd." "English!" "Zo veel mogelijk, maar niet enorm veel. Ik noem het vaak in het Engels én in het Nederlands." "Ja en daarna vaak een korte uitleg in het NL bij een moeilijke opdracht." "nee." "Take your student's book and your workbook. Look at page... exercise ... write down.. read, ask your classmate.." "Zo veel mogelijk	"vaak ook in het NL" "Meestal begin ik in het Engels, maar ga ik vrij snel over op het Nederlands." "In books; English. On whiteboard in Dutch. I speak Dutch too." "nee" "nee" "nee" "Door schema's en inslijpoef. For example: On the white board: I-You-He-She It- We - They – You do - don't - does -doesn't - Do you like cats? Yes, I do, no I don't Does she like dogs? Yes she does. No she doesn't Plaats in de zin: What do always eat? What do you never eat? Guess what.." "Zo weinig mogelijk Nederlands, want de eigen taal maakt de Engelse grammatica vooral moeilijk" "Meestal in het Nederlands" "nee"	"Vrijwel altijd in het Engels" "Zowel voor als na de les probeer ik de leerlingen in het Engels aan te spreken. Op de gang, of per email is dit eigenlijk altijd in het Nederlands." "English!" "ja" "Soms, naar de wc gaan, kort praatje met lln." "Soms (in totaal paar minuten)" "We sometimes go outside and as long as they speak English we stay outside. We tell jokes in English The third form played the piano, the guitar and sang songs in English. We watch you tube films." "Mag ik naar het toilet ?" - No, ask	"Engels en Nederlands" "soms" "Writing it in English on white-board, telling the students in English." "Zo nu en dan bij het opgeven van huiswerk." "Altijd in het Engels, dagen van de week, do exercises ... and study ..." "Huiswerk nee, afsluiting soms (paar minuten)" "In English. Besides : it's already described in the "studiewijzer". Afsluiting : whatever pops up in my head" "ja, ja" "Het opgeven van huiswerk is meestal in het

niet altijd ! Begroeten : whatever pops up in my head Opstarten : whatever pops up in my head” “niet altijd” “Ik probeer bij het opstarten van de les dit te doen in het Engels.”	in het Engels, preferably met een moeilijke constructie: "Would you mind closing the window, please ?" “bijna altijd” “Bij het geven van instructies probeer ik de doeltaal zoveel mogelijk te gebruiken. Echter komt het wel eens voor dat leerlingen het niet begrijpen, dan schakel ik over naar Nederlands.”		me in English "Can I go to the toilet ?" - Of course you can, but you may not. Ask me politely. "Would you mind me going to the toilet ?" - Of course I wouldn't (mind). Please go." “nee” “Zoveel mogelijk in het Engels”	Engels. De afsluiting de ene keer Engels, de andere keer Nederlands.” “Altijd in het Engels, dagen van de week, do exercises ... and study ...”
--	---	--	--	--

Verwacht u van de leerlingen dat ze in de doeltaal spreken?

“Ik vraag dat niet altijd, maar zo af en toe wel”

“Ik verwacht het één les in de week sowieso, maar ik probeer het te stimuleren.”

“Meestal wel. Vaak moet ik ze wel onderbreken en zeggen; I don't understand what you are saying.”

“Bij 2kader zeker niet”

“ja”

“nee, alleen bij spreekoefeningen”

“Yes, they try to.. but sometimes they use Dutch words like: Hi, Miss P. I am kleeer. I say.. oh you are ready?”

“Een docent die zijn verwachtingen niet uitspreekt bereikt niet veel.”

“bij de fle klassen wel”

“Nee, maar dat zou ik eigenlijk wel moeten doen. Ik wil hier deze laatste periode mee gaan experimenteren.”

Grammatica:

Hoeveel tijd besteedt u aan uitleg grammaticaregels?

"Afhankelijk van het aanbod in de methode"

"gemiddeld 10 minuten per les"

"Als het onderdeel aan de beurt is, dan ongeveer 20 minuten. Soms als ik een stukje op de tv laat zien dan wijs ik woorden aan. Ik geef altijd stencils met extra grammaticaopdrachten mee of laat ze direct in de les maken."

"Veel en toch ook zo weinig mogelijk"

"Steeds minder met de nieuwe methode. 1/4 uitleg en 3/4 toepassing in spreken en schrijven."

"Tijdens een heel hoofdstuk ongeveer 1 les."

"Niet te veel ! Je kunt i.p.v. de gerund uit te leggen, veel beter heel vaak zeggen : This is not worth doing, this chapter is worth paying attention to, that film is not worth seeing, etc."

"in het totaal misschien 1 a twee lessen per periode"

"Ik probeer het in het VMBO zo beknopt mogelijk te houden. Max. 20 minuten. Veelal laat ik, tijdens het nakijken van opdrachten of het herhalen van leerstof de leerlingen, de regels herhalen."

"Every lesson a few minutes: write an example on the whiteboard and then we practise together"

Bijlage 11: Resultaten lesobservaties

15 april 2013 Klas 1KG

Begroeten van de leerlingen, Opstarten van de les	Let me first introduce Mrs. L. in the back of the classroom. She is going to have this lesson together with us today. We are just going to do a normal lesson like we usually do.	10
Geven van instructies	Shhh, let Pien answer. What are you going to do? Yes, very good and write it down, yes? So, if we are going to work in our textbook or workbook I want you to write along with us. We are going to do some extra practise of chapter five. Raise your hand. Don't forget to bring your worksheet. We are going to finish off with a game, you all know the rules. Throw the ball.	10
Grammaticauitleg	What did we learn in this chapter? So the Present Simple and the Present Simple was actually very simple as I explained.	5
Niet-lesgebonden interacties	There's something I don't understand, you are asking me if you can go to the toilet but I believe we just had our break. During my break there were still pupils who had to do their test. That's why I was ten minutes late, I still had to go to the toilet and I had to eat lunch. So, do you have to go that bad? Well done, Loes, excellent! If you have a question you raise your hand. Oh, very good!	10
Huiswerk opgeven, afsluiting van de les		0

Begroeten van de leerlingen, Opstarten van de les	Hello, sit down please, boys. It was a joke. No, it wasn't a joke. Don't be naughty. There's a lady in our classroom. You can ask her some questions. Show her what nice words you learnt.	10
Geven van instructies	Look at her, put your finger up and ask your questions. You cannot print it. You have to send it to me. Boys, I'm very sorry but we only have five minutes. I want you to stop to send it to me and then you look if everything is clean. And then you sit down there. Sit down, please.	10
Grammaticauitleg	I'm going to ask you some questions. Who can write on the blackboard 'usually'? And 'sometimes'? Who can help me? 'Cabbage'? No, I mean words like that. After is, are and am it's behind it and otherwise it is after the person.	10
Niet-lesgebonden interacties	If you want, you can. Can you tell the peanut butter joke? Boys, you are very enthusiastic. That's not good. No, 'he smiet' is not good English.	10
Huiswerk opgeven, afsluiting van de les	What's happening now? We have a break. If you have your portfolio you give it to me. Then I can give you a mark. Have a nice holiday!	10

Begroeten van de leerlingen, Opstarten van de les	Wait one second. Haven't we checked our test already? But you do have your marks. Well, I would say I actually want to get started. Well, what shall we do? Shall we check them first? When we are going to check our test I'll won't be going to do the answers just once.	10
Geven van instructies	You have to be quiet and listen very carefully. Dennis, you're going to collect your test. Okay, please pay attention now. Because I am only going to say the correct answers once. Exercise one. Exercise two: you have to fill in should or shouldn't. Raise your hand if you know the answer. Your sheets please. And I want you to turn to, I'm not too sure, chapter fourteen it is. What we are going to do now is we are going to have a look at exercise two in our textbook. If you have a question raise your hand. You have to learn these words by heart.	10
Grammaticauitleg	So, the last time we talked about this new grammar rule about the Present Perfect. It is a very difficult rule because it's a bit different than the way we use it in Dutch. When we are talking about the Present Perfect there are two different steps you have to take. Have or has and the past participle. So, for the previous lesson you had to learn the irregular verbs.	10
Niet-lesgebonden interacties	Esmee isn't in, okay. Daniek, could you please stop swearing? Are there any questions? Sorry, I didn't quite catch that. Could you repeat that please?	10
Huiswerk opgeven, afsluiting van de les	So Robin, can you please repeat for the rest of the class what your homework for tomorrow is?	10

Bijlage 12: Feedback critical friends

Naar aanleiding van feedback op mijn onderzoeksvraag heb ik 'onderdompelingsonderwijs' vervangen door 'Engelsetaalonderwijs'. Ook heb ik vermeld dat het gaat om de onderbouwklassen van de genoemde leerwegen.

Op aanwijzingen van mijn CF heb ik mijn verwijzingen in de tekst aangepast.

In de alinea over de productie van (pushed) output heb ik een aantal veranderingen aangebracht. Ik heb 'niveauverschillen' in klas 2GT specifieker gemaakt door aan te geven op welk gebied: 'niveauverschillen op gebied van taalbeheersing van de leerlingen. Leerlingen die nu in klas 2GT zitten en afkomstig zijn uit de kaderberoepsgerichte leerweg hebben gewerkt met een onderwijsmethode waarin de focus ligt op het vertalen van vocabulaire en 'chunks', terwijl in de gemengd-theoretische leerweg gewerkt wordt met een onderwijsmethode die gericht is op productie van creative speech'.

Ik heb, m.b.t. leerwegen in het vmbo, in de bijlage over de leerwegen verduidelijkt dat het verschil tussen de praktijkgerichtheid en de theoriegerichtheid zich pas voordoet in de bovenbouwen van het vmbo.

In het algemeen heeft de feedback van mijn critical friend mij doen nadenken of het onderdompelingsonderwijs wel één van de kernbegrippen is in dit onderzoek. Ik ben tot de conclusie gekomen dat het hier meer gaat om '(Engelse) taalverwerving'.

S. merkte op dat ik nogal veel informatie in hoofdstuk 4 vermeld had, die ik ook al in hoofdstuk 3 gezet had. Ook maakte ik onterecht in hoofdstuk 4 al de koppeling naar de theorie. Ik heb bovendien de uitkomsten van het onderzoek ook in hoofdstuk 4 uitgewerkt en niet meer alleen naar de bijlagen verwezen. Ik heb besloten hoofdstukken 5 en 6 niet samen te voegen. Aangezien ik dat in eerste instantie wel gedaan had klopte de inleiding van hoofdstuk 5 niet meer omdat ik schreef dat hoofdstuk 5 een kritische reflectie op de onderzoeksmethodologie en een evaluatie zou bevatten.

S. wees mij erop dat mijn beschrijving van de ervaringen van de leerlingen grotendeels alleen maar lijkt te bevestigen wat de literatuur aangeeft. Om duidelijk te maken dat hier winst te behalen valt heb ik een aanbeveling toegevoegd.

Bij de uitkomsten op de vraag: hoe geven vakdocenten vorm aan het doeltaal-voertaalonderwijs, werd mij gevraagd of ik niet een conclusie zou kunnen verbinden aan het feit dat in de brugklas dit jaar een authentieke onderwijsmethode geïmplementeerd is, maar dat zal ik pas over een jaar kunnen omdat die leerlingen pas in schooljaar 2013-2014 in klas 2GT komen en de effecten van de authentieke onderwijsmethode worden dan pas zichtbaar.

Ik heb de verschillen uitgelegd tussen de expliciet-deductieve en de expliciet-inductieve benadering van grammatica uitleg en welke effecten te zien zijn in de data.

Na feedback van CF heb ik getracht mijn reflectie nog beter te beschrijven in de verschillende dimensies.