

Are you ready?

Een onderzoek naar het curriculum Engels op de pabo

Auteur: Miriam van der Velden

Studentnummer: S2201852

Bachelor opleiding: AOLB

Groningen, 09-06-2015

Vak code: PABA - 6000

Eerste begeleider: Dr. S. Doolaard

Tweede begeleider: Dr. M. I. Deunk



**rijksuniversiteit
groningen**

**faculteit gedrags- en
maatschappijwetenschappen**

Abstract

Ever since 1983 English has been obligatory at the Dutch Pedagogical Academy of Primary Education. However, it was not until late 2010 that the knowledge base for this curriculum was completed. Recent research has shown that the Dutch academies only offer a barely sufficient English curriculum to their students. This paper examines the curricula for English language teacher education in three universities in the north of the Netherlands. Specifically, it analyses the difference between how the curriculum was intended by the government, how it was planned by the academies and how it was enacted by the academies' teachers. These results were then compared to interviews held with three alumni from these academies.

Analysis of the data showed some variations across the curricula in terms of content, but teaching skills and subject matter knowledge were paid most attention to in all academies. Although the findings are specific to the curricula under research, the results of this study show that currently there is too little time available for the English curriculum at teacher training college. A number of improvements are appointed by the academies' teachers, of which an increase in time for the curricula is the most important. The alumni add to this that they would like to increase their own language skills to gain more insight into the didactic aspects that make English a fun subject for children. Additional research is recommended on how to implement these improvements.

Inhoud

Abstract	2
Inleiding	4
Theoretisch kader.....	7
Second Language Teacher Education	7
Kennisbasis	9
Methode	10
Steekproef	10
Dataverzameling en analyse.....	10
Documenten	10
Interviews	11
Resultaten	13
Aanbod	13
Aanpak.....	14
Dekkingsgraad	15
Verbeterpunten.....	17
Conclusies en discussie.....	18
Literatuurlijst	20
Bijlagen	22
Bijlage 1: Kennisbasis.....	22
Bijlage 2: Interview en vragenlijst docenten	26
Interview.....	26
Vragenlijst.....	26
Bijlage 3: Interview en vragenlijst alumni	28
Interview.....	28
Vragenlijst.....	28

Inleiding

Sinds 1986 is Engels een verplicht vak in het Nederlandse basisonderwijs. Engels is destijds verplicht gesteld om een aantal redenen. Het Engels werd beschouwd als een opkomende internationale voertaal. Daarom was er een behoefte ontstaan om leerlingen met een basisvaardigheid Engels aan het voortgezet onderwijs te laten beginnen, zodat de leerlingen aan het eind van de onderbouw een aardige beheersing van het Engels hebben. De Europese Unie heeft hiervoor een beleid ten aanzien van modern vreemdetalenonderwijs ontwikkeld, om het leren van meerdere talen en dus Europees burgerschap te bevorderen. Alle kinderen in Europa leren tenminste één vreemde taal. Tegenwoordig dient Engels vooral een economisch belang. Om mee te kunnen doen op de internationale handelsmarkt is het noodzakelijk om Engels te spreken. (Thijs, Trimbos, Tuin, Bodde & de Graaff, 2011).

In 1983 werd Engels een verplicht vak op de pabo, en op papier lijkt alles rondom het vak redelijk tot goed geregeld te zijn. Er is voor alle pabo-vakken, en dus ook voor Engels, een kennisbasis opgesteld waarin beschreven staat wat er tot de basiskennis en vaardigheden van een leerkracht hoort. In de kennisbasis van de pabo staat onder andere dat een positieve attitude en een behoorlijke eigen Engelse taalvaardigheid belangrijke voorwaarden zijn. Voor de eigen taalvaardigheid wordt streefniveau B2 beschreven als het beheersingsniveau Engels voor start-bekwame leraren basisonderwijs (Bodde-Alderlieste & Schokkenbroek, 2011). De kwaliteitseisen die aan de didactische vaardigheden gesteld zouden kunnen worden staan beschreven in Westhoff's 'Schijf van Vijf voor vreemdetalenonderwijs' (Westhoff, 2008). Op de pabo word je opgeleid tot een start-bekwaam docent, dus ook wat betreft Engels, is de gedachte.

Onderzoek van Thijs, Trimbos, Tuin, Bodde en de Graaff (2011) wijst echter uit dat dit nog lang niet altijd het geval is. Zo verwijzen zij naar een onderzoeksartikel van de Algemene Onderwijsbond (AOB, 2005), waaruit blijkt dat het vak in alle onderwijssectoren steeds belangrijker wordt. Helaas hebben de leerkrachten die Engels moeten geven er geen opleiding voor gehad, omdat het vak nauwelijks voldoende wordt aangeboden op de pabo. Een nieuw vak invoeren is één ding, de kwaliteit van het onderwijs moet wel zo goed zijn dat net afgestudeerde leerkrachten in staat zijn het vak te onderwijzen.

Het vak Engels wordt tegenwoordig aan steeds meer, en steeds jongere kinderen aangeboden. In veel landen over de hele wereld is het vak zelfs verplicht (Garton, Copland & Burns, 2011). Toch is er nog weinig bekend over de meest effectieve manier van lesgeven en de pabo's zijn lang niet altijd in staat beginnende leerkrachten voldoende bagage mee te geven. Er lijkt dus sprake van een discrepantie tussen wat de kennisbasis voorschrijft (intended curriculum), hoe de pabo het curriculum Engels inricht (planned curriculum) en het uitgevoerde curriculum (enacted curriculum). Dit onderzoek probeert daarom antwoord te vinden op de vraag: *Welk aanbod en welke aanpak hebben de drie Noordelijke Pabo's op het gebied van Engelse taal en in hoeverre is dit dekkend voor de kennisbasis Engels?*

De verwachting is dat het Engels aanbod op dit moment nog niet voldoende is om de gemiddelde pabo-student de didactische vaardigheden aan te leren die ze nodig zullen hebben, of om ze op B2 niveau uit te laten stromen. In een grootschalig onderzoek onder de Nederlandse pabo's (Corda, Kraay & Feuerstake, 2012) geven verschillende respondenten aan dat het niet haalbaar is om alle vaardigheden binnen het huidige curriculum op dat niveau te brengen. Vaak zijn bij aanvang van de opleiding de lees- en luistervaardigheden wel goed op niveau. Echter, doordat het Engels minder vaak aan bod komt dan op de middelbare school is er al snel sprake van een niveaudaling. De uitkomsten van dit onderzoek zouden in de toekomst gebruikt kunnen worden bij het ontwerpen van nieuwe curricula, of om bestaande curricula te verbeteren, en zo de niveaudaling tegen te gaan.

In het vervolg van dit onderzoek zal eerst de theoretische achtergrond voor het beoordelen van curricula verkend worden. Er wordt onderzocht welke criteria er al bekend zijn voor zo'n beoordeling en of deze criteria ook geschikt zijn voor het beoordelen van het curriculum Engels op de pabo. Vervolgens zal dieper op de kennisbasis ingegaan worden. Hierbij wordt gekeken naar wie deze kennisbasis heeft opgezet en wat de inhoud van de kennisbasis is. De methodologie van dit onderzoek zal hierna verder worden toegelicht en dan worden de resultaten van het onderzoek nader bekeken. Tot slot zal hieruit een conclusie getrokken worden en zullen ook de beperkingen besproken worden.

Theoretisch kader

Second Language Teacher Education

Second Language Teacher Education (SLTE) werd als term voor het eerst gebruikt door J.C. Richards in 1990 als overkoepelende term voor de voorbereiding – training en opleiding – van tweede taal leerkrachten (L2 leerkrachten) (Wright, 2010). De laatste 25 jaar heeft SLTE grote veranderingen ondergaan, wat zichtbaar wordt in het groeiende aantal onderzoeken op dit gebied (Johnson, 2006; Richards, 2008; Wright, 2010). Het SLTE werkveld laat een verschuiving zien naar een sociaal-cultureel perspectief waarin kennis sociaal geconstrueerd wordt door deelname aan sociaal-culturele praktijken en contexten (Richards, 2008). Niet langer wordt er uitgegaan van een leeromgeving waarin alles verteld wordt (transfer approach) maar gaat het juist om onderzoek doen en zelf antwoorden vinden (transformative approach) (Brandt, 2006; Borg, 2009). Daarnaast is er sinds de publicatie van het TESOL Quarterly special issue over de lerarenopleiding Engels (Freeman & Johnson, 1998) een vrij grote hoeveelheid theoretische discussies gepubliceerd over wat de inhoud, oftewel de kennisbasis, van SLTE zou moeten zijn (Tarrone & Allwright, 2005; Nguyen, 2013). Centraal in dit debat stond de vraag of de kennisbasis geworteld moest blijven in de kennis over de aard van taal en taalverwerving (Yates & Muchinsky, 2003), of dat de focus meer centraal moet liggen op hoe L2 leraren leren om les te geven en hoe zij hun werk moeten uitvoeren (Freeman & Johnson, 1998).

Er is echter nog maar weinig theorie of onderzoek te vinden over het SLTE curriculum. Twee studies die dit onderwerp toch kort bespreken zijn die van Johnston en Goettsch (2000) en Graves (2009). Johnston en Goettsch (2000) stelden vier vraagstukken op waar aandacht aan moet worden besteed bij het ontwerpen en herzien van een curriculum SLTE. Deze vier vraagstukken zijn: wat is de inhoud van SLTE? Welke vormen van SLTE programma's laten leraren optimaal gebruik maken van deze inhoud? Is deze volgorde van inhoud en vorm de meest bevorderlijke met het oog op effectief leren? En speelt het curriculum in op het verschil tussen de lerarenopleiding en het feitelijke lesgeven, de dagelijkse onderwijspraktijk?

Graves (2009) onderscheidt de kaders voor een curriculum SLTE ook met een viertal, vergelijkbare, vraagstukken: (1) wie wordt er onderwezen, (2) wat wordt er onderwezen, (3) hoe wordt het onderwezen en (4) hoe wordt, wat geleerd is, geëvalueerd? Daarnaast legt Graves de nadruk op context analyse (het verzamelen van informatie over beschikbare bronnen en bestaande beperkingen) bij het ontwerpen van een haalbaar curriculum SLTE.

Om de SLTE curricula binnen de verschillende pabo's goed te kunnen vergelijken is ervoor gekozen om Richards' (1998) kader voor het analyseren van SLTE curricula te gebruiken. Uit onderzoek van Nguyen (2013), waarin zij een Australisch curriculum SLTE naast een vergelijkbaar Vietnamees programma legt, blijkt namelijk dat dit kader onderlinge verschillen duidelijk naar voren laat komen. In tabel 1 is een overzicht te vinden van Richards' (1998) uitwerking van de zes domeinen die volgens hem de basis van een goed curriculum SLTE vormen:

Tabel 1: Samenvatting van Richards' (1998) model voor de kennisbasis van SLTE

Domein	Uitwerking
Theorieën over onderwijs	De verschillende theorieën over onderwijs staan centraal in de manier waarop er naar onderwijs wordt gekeken. Ze vormen de wetenschappelijke onderbouwing voor het programma. Daarnaast rechtvaardigen ze de aanpak van het onderwijs en de verschillende educatieve vaardigheden die studenten zich eigen moeten maken. Voor SLTE kan hierbij specifiek gedacht worden aan de audio-lingual methode, waarbij studenten de taal direct leren zonder gebruik te maken van hun moedertaal om nieuwe woorden of grammatica uit te leggen. Deze methode focust op grammatica. Ook de 'Natural Approach' is hier een voorbeeld van. De taal wordt dan in een klassikale, stress vrije setting geleerd waarbij de nadruk op communicatie ligt in plaats van grammatica of een correcte uitspraak.
Didactische vaardigheden	Didactische vaardigheden verwijzen naar de waarneembare activiteiten van de leerkracht. Hieronder vallen de vaardigheden die essentieel zijn voor het repertoire van elke leerkracht, ongeacht zijn vakgebied. Voorbeelden van algemene didactische vaardigheden zijn het voorbereiden van studenten op de nieuwe stof, het stellen van vragen en het selecteren van leeractiviteiten. Specifieke vaardigheden die horen bij een L2 leerkracht zijn o.a. het faciliteren van communicatieve interactie en een juiste balans mogelijk maken tussen vloeiendheid en nauwkeurigheid.
Communicatieve vaardigheden	De communicatieve vaardigheden kunnen onderverdeeld worden in twee dimensies. Het algemene vermogen om effectief te communiceren is de eerste dimensie. Hieronder vallen persoonlijkheid, aanwezigheid, algemene stijl, stemgebruik en het vaststellingsvermogen. De tweede dimensie gaat over het niveau van de doeltaal van de leerkracht. Deze moet een dusdanig taalniveau verwerven dat hij effectief kan lesgeven in de tweede taal. Voorbeelden van taalhandelingen die tweede taaldocenten moeten ontwikkelen zijn het stellen van vragen, het opleggen van regels, de aandacht vasthouden, het geven van instructies, het geven van waarschuwingen en het geven van uitleg.
Vakinhoudelijke kennis	Dit domein omvat alles wat tweede taaldocenten moeten weten over hun vak – de gespecialiseerde concepten, theorieën en disciplinaire kennis die de theoretische basis van het tweede taalonderwijs vormen. Onderwerpen die binnen dit domein aan bod komen zijn fonologie, syntaxis, sociolinguïstiek, gespreksanalyse en het ontwerpen van curricula en leerplannen. Een andere dimensie binnen de vakinhoudelijke kennis is het vakjargon dat tweede taaldocenten gebruiken om over hun discipline te praten.
Pedagogische vaardigheden en besluitvorming	Dit domein richt zich op het vermogen van de docent om zijn vakinhoudelijke kennis om te zetten in pedagogische handelingen die aangepast worden aan de specifieke vermogens en achtergronden van de studenten. Daarnaast is het van belang dat de docent tijdens zijn lessen interactieve beslissingen neemt en deze achteraf evalueert. Voor SLTE moet je daarnaast leren hoe je het leren van de taal (Engels) integreert met bredere curriculum doelen.
Contextuele kennis	De contextuele kennis vraagt een begrip van hoe de praktijk van het taalonderwijs beïnvloed wordt door contextuele, sociale, maatschappelijke en institutionele factoren. Een aantal van de belangrijkste contextuele factoren die een rol spelen bij tweede taalonderwijs zijn (onderwijs) taalbeleid, gemeenschapsfactoren, soorten scholen/instellingen, administratieve praktijken, typen scholen, schoolprogramma's en beschikbare middelen.

Bovenstaande visies op het beoordelen van curricula en Richards' (1998) beschrijving van de zes domeinen zijn van grote waarde bij het ontwerpen en evalueren van SLTE programma's. Echter, SLTE is binnen de pabo maar een klein onderdeel van alle vakken en leerinhouden. Dit onderzoek neemt de besproken visies daarom wel mee, maar benadrukt tegelijkertijd dat ze opgesteld zijn om volledige opleidingen SLTE te beoordelen in plaats van losse vakken.

Kennisbasis

Lange tijd was er ook in Nederland geen algemene consensus wat de essentiële kennisbasis van een curriculum Engels precies in moest houden. Pas eind 2010 werd de kennisbasis Engels uiteindelijk opgeleverd, maar deze was toen nog niet officieel vastgelegd. Hierdoor was het onduidelijk wat er verwacht kon worden van beginnende leerkrachten. Dit gold zowel op het gebied van de vakdidactische aspecten als op het gebied van kennis van de Engelse taal. De kennisbasis diende dan ook voornamelijk als richtlijn voor de pabo's bij het ontwerpen en opzetten van een eigen curriculum Engels (Corda, Kraay & Feuerstake, 2012).

De kennisbasis, zoals deze door Meijerink in 2012 is opgesteld, geldt als basis voor de vergelijking van en het oordelen over de curricula van de drie pabo's in dit onderzoek, en is te vinden in bijlage 1. De kennisbasis geeft als advies om bij het inrichten van het curriculum gebruik te maken van de "Schijf van Vijf voor het vreemdetalenonderwijs" van Westhoff (2008). Alle componenten van de schijf (blootstelling aan input, inhoudsgerichte verwerking, vormgerichte verwerking, de rol van pushed output en strategisch handelen) zouden in ieder Engels curriculum aan bod moeten komen is het advies.

Uit het voorgaande blijkt dat er verscheidene criteria zijn waarmee een curriculum Engels kan worden beoordeeld. Dit onderzoek maakt gebruik van Richards' (1998) methode, omdat dit in eerder onderzoek als zeer geschikt bevonden is. Om een dergelijke vergelijking te kunnen maken zijn verschillende typen documenten van de verschillende pabo's nodig, evenals aanvullende informatie van onder andere pabo docenten. De methode zal hier verder op ingaan.

Methode

Steekproef

Geschikte participanten voor dit onderzoek werden ingedeeld in twee categorieën. De eerste groep participanten bestond uit pabo-docenten Engels van de drie noordelijke pabo's in Nederland, de Hanzehogeschool, de NHL en Stenden. Van elke pabo werd één docent geïnterviewd in verband met de beschikbare tijd, de lengte van de interviews lag van te voren niet vast. De tweede groep participanten bestond uit net-afgestudeerde studenten die allemaal maximaal 5 jaar werkervaring hadden. Voor L2 leerkrachten wordt deze tijd gekenmerkt als een periode van angst en kritische ontwikkeling (Farrell, 2009). De doelstelling was om van elke pabo 2 alumni te interviewen, met het oog op de beschikbare tijd. Deze alumni waren op het moment van interviewen één of meerdere dagen aan het werk in het basisonderwijs, waarbij sommigen al wel Engels gaven en anderen niet.

De participanten werden in eerste instantie door middel van convenience sampling benaderd. De drie noordelijke pabo's werden door middel van een e-mail op de hoogte gesteld van het onderzoek. Daarin werd de betreffende docenten om medewerking gevraagd. Opgave gebeurde vervolgens op vrijwillige basis. Hierbij werd door de onderzoeker rekening gehouden met de self-selection bias. Voor het benaderen van de alumni werden verschillende alumniverenigingen aangeschreven met een open verzoek tot medewerking. De reacties hierop waren echter gering, en er is besloten om de overige participanten door middel van snowball sampling aan te schrijven. De alumni die zich al hadden opgegeven is gevraagd naar kennissen die mogelijk ook in aanmerking kwamen voor het onderzoek.

Er zijn geen participanten die geweigerd hebben deel te nemen aan dit onderzoek. Alle pabo-docenten die meegewerkt hebben zijn op hun werkplek geïnterviewd. Voor de interviews met de alumni is de interviewer bij ieder van hen thuis geweest. Bij de interviews waren alleen de participanten en de interviewer aanwezig.

Dataverzameling en analyse

Documenten

Voor dit onderzoek werden twee soorten data verzameld. Het eerste type documenten waaronder de Engelse curricula, de studiegids teksten, de module beschrijvingen en de leerdoelen zijn van de websites van de verschillende hogescholen gehaald. Als deze niet op het internet beschikbaar waren werden ze opgevraagd bij de participanten met toestemming om ze voor dit onderzoek te gebruiken. Deze documenten zijn zorgvuldig bestudeerd aan de hand van Richards' (1998) model. Een curriculum onderdeel dat bijvoorbeeld als doel had: *'Engels als instructietaal te hanteren'* (Vakkenlijn: Engels in het basisonderwijs 2, Stenden) werd als communicatieve vaardigheden gecodeerd. En een curriculum onderdeel waar bij stond: *'Op basis van relevante vakinhoudelijke en didactische uitgangspunten keuzes maken met betrekking tot het ontwerp en de uitvoering van lessen Engels'* (Cursusomschrijving Engels PA1, Hanze) viel onder pedagogische vaardigheden en besluitvorming. Omdat alle curricula gebruik maken van het boek 'Engels in het basisonderwijs' van Marianne Bodde-Alderlieste en Joke Schokkenbroek werd ieder hoofdstuk aan een domein gekoppeld. Zo kreeg ieder hoofdstuk in ieder curriculum dezelfde codering.

Ieder onderdeel van het curriculum werd vervolgens 'gewogen' op basis van de beschikbare tijd en aan welk kennisdomein het onderdeel een bijdrage leverde. Een curriculum bestond bijvoorbeeld uit 1 EC, wat overeenkomt met 28 uur. Als dit curriculum 4 uur zelfstudie en 3 uur college voor de didactische vaardigheden ingeroosterd had, betekende dit een totaal van 7 (3+4). Vervolgens werd

dit omgezet in een percentage om vergelijking mogelijk te maken. Het onderdeel didactische vaardigheden zou dan in dit geval 25% van het curriculum bedragen (7 uit de 28 uur).

Het tweede type documenten bestond uit de kennisbasis, kerndoelen en andere relevante literatuur die mogelijk bij zou kunnen dragen aan een betere interpretatie van de eerder genoemde documenten. Deze werden eveneens verzameld en geanalyseerd om zicht te krijgen op de factoren die van invloed waren bij het ontwerp en de implementatie van de curricula die in dit onderzoek centraal staan.

Interviews

Interviews worden over het algemeen beschouwd als een van de meest effectieve onderzoeksmethoden waarbij kwalitatieve gegevens licht kunnen werpen op kwantitatieve gegevens (Neuman, 2006; Bazeley, 2013; Nguyen, 2013). Bij het opstellen van het interview is gebruik gemaakt van de COREQ lijst (Tong, Sainsbury & Craig, 2007). Op deze lijst staan 32 punten beschreven waar een interview aan moet voldoen. In dit onderzoek zijn individuele interviews met drie pabo-docenten van de verschillende hogescholen afgenomen. Deze zijn gebruikt om meer inzicht te krijgen in de factoren die van invloed zijn bij het ontwerpen van het curriculum Engels. De participanten hebben de documentanalyse niet van te voren gezien. De interviewleidraad bestond uit elf vragen waarin de participanten gevraagd werd naar het aanbod Engels op hun pabo (de invulling en de omvang van de modules), hun visie op de leeropbrengsten van studenten, en factoren die de kwaliteit van het Engels op de pabo en in het basisonderwijs beïnvloeden. De leidraad en de vragenlijst zijn opgenomen in bijlage 2. De interviews zijn opgenomen en getranscribeerd met toestemming van de participanten. Daarnaast zijn er ook field notes gemaakt tijdens de interviews.

De drie pabo-docenten die meegewerkt hebben aan dit onderzoek zijn allemaal al langere tijd werkzaam in het hoger onderwijs. De werkervaring loopt uiteen van 4 tot 14 jaar. Alle docenten zijn opgeleid tot leerkracht Engels eerstegraad (zie tabel 2).

Tabel 2: Kenmerken van de pabo-docenten en hun opleidingen

Pseudoniem	Pabo	Geslacht	Opleiding	Aantal jaar werkervaring op de pabo	Voertaal in de colleges	Curriculum Engels
Ellen	NHL	Vrouw	Leerkracht Engels 1 ^e graad	4 jaar	Engels	Jaar 1: 2 EC Jaar 2: 2EC Jaar 3: 2EC (optioneel)
Ruben	Hanze	Man	Leerkracht Engels 1 ^e graad	10 jaar	Gemengd, Nederlands- Engels	Jaar 1: 1 EC Jaar 2: 2 EC Jaar 3: 1 EC Jaar 4: 15 EC (optioneel)
Jelle	Stenden	Man	Leerkracht Engels 1 ^e graad	14 jaar	Engels	Jaar 1: 1 EC Jaar 2: 1 EC

Daarnaast zijn 3 individuele interviews met alumni van de verschillende pabo's afgenomen om een beeld te krijgen van hun ervaringen met de verschillende curricula in combinatie met hun werkervaring. Ook deze interviews zijn opgenomen en getranscribeerd met toestemming van de participanten, en er zijn field notes gemaakt. De interviewleidraad van dit interview bestond uit 8 vragen over de ervaringen met Engels op de pabo, het Engels in de eigen onderwijspraktijk en eventuele aanbevelingen om de curricula te verbeteren. Deze leidraad en de bijbehorende vragenlijst zijn opgenomen in bijlage 3.

Drie vrouwelijke alumni hebben deelgenomen aan het onderzoek. Zij hebben allemaal de pabo afgerond en zijn tegenwoordig werkzaam in de provincie Drenthe of Groningen. Het aantal jaar werkervaring loopt uiteen van 1 tot 5 jaar (zie tabel 3).

Tabel 3: Kenmerken van de alumni

Pseudoniem	Geslacht	Leeftijd	Vooropleiding	Opleiding	Curriculum	Aantal jaar werkervaring
Janine	Vrouw	23	Havo	Pabo Stenden	Verplichte module	1
Imke	Vrouw	23	Havo	Pabo Stenden	Verplichte module	1
Ilse	Vrouw	27	Havo	Hanze-hogeschool	Verplichte module & keuzevak	5

De interviews met de pabo-docenten duurden gemiddeld 34 minuten, en de interviews met de alumni duurden gemiddeld 19 minuten.

Resultaten

Aanbod

Uit de documentanalyse blijkt dat de verschillende pabo's behoorlijk overeenkomen in het moment waarop het curriculum Engels aangeboden wordt. Alle drie de opleidingen bieden zowel in het eerste als in het tweede jaar het vak aan (zie tabel 2). De uitstekende eigen vaardigheid van de leerkrachten wordt in de vragenlijst nogmaals benadrukt. Alle drie de docenten zijn van mening dat hun kennis en beheersing van de Engelse taal van dusdanig hoog niveau is dat zij goed in staat zijn om beide over te brengen op de studenten.

Op de NHL en op Stenden is Engels de voertaal tijdens de colleges. Alleen op de Hanzehogeschool wordt een gemengde voertaal gebruikt:

Ik heb bijvoorbeeld ook een tijdje álles in het Engels gedaan en daar ben ik van afgestapt. Het heeft eigenlijk geen zin. Want dan kun je namelijk ook het contact met een deel van je studenten gewoon verliezen. (...) Ik heb wel eens gehad... een jaar... ja..., dat een klas zei van, ik kom niet want Ruben spreekt dermate goed Engels, dat iedereen zich voelde afgeschrikt. (Ruben)

Twee van de drie pabo's biedt zowel in het derde als in het vierde jaar nog een extra curriculum Engels aan. Het derde jaar is op de Hanzehogeschool verplicht, maar het vierde jaar is een keuzevak.

Alle drie de pabo's in Noord-Nederland gebruiken het boek 'Engels in het basisonderwijs' van Marianne Bodde-Alderlieste en Joke Schokkenbroek in hun curriculum. In de tien hoofdstukken die het boek rijk is komen de verschillende aspecten van het Engels in het basisonderwijs aan de orde. Het boek sluit aan bij de kennisbasis Engels voor de pabo. Op Stenden wordt het boek gebruikt als stof voor de tentamens, maar niet voor de colleges:

Dat [Engels in het basisonderwijs] is wel de leerstof, daar krijgen ze ook twee tentamens over. Voor elk EC..., deel je het boek gewoon in twee helften. Ik geef geen les uit het boek, ik pak daar wel onderwerpen uit waar we mee bezig zijn. (Jelle)

Op de Hanze is het voornemen om volgend jaar naast dit boek nog een ander boek te gaan gebruiken, namelijk 'Basisvaardigheden Engels voor de Pabo' van Alda Bakker en Ankie Mantel. Dit boek reikt voornamelijk Classroom English aan. Het Engels dat een leerkracht nodig heeft om les te geven. Op de NHL wordt het boek in beide jaren gebruikt, maar wordt het voornamelijk in het tweede jaar gelezen door studenten:

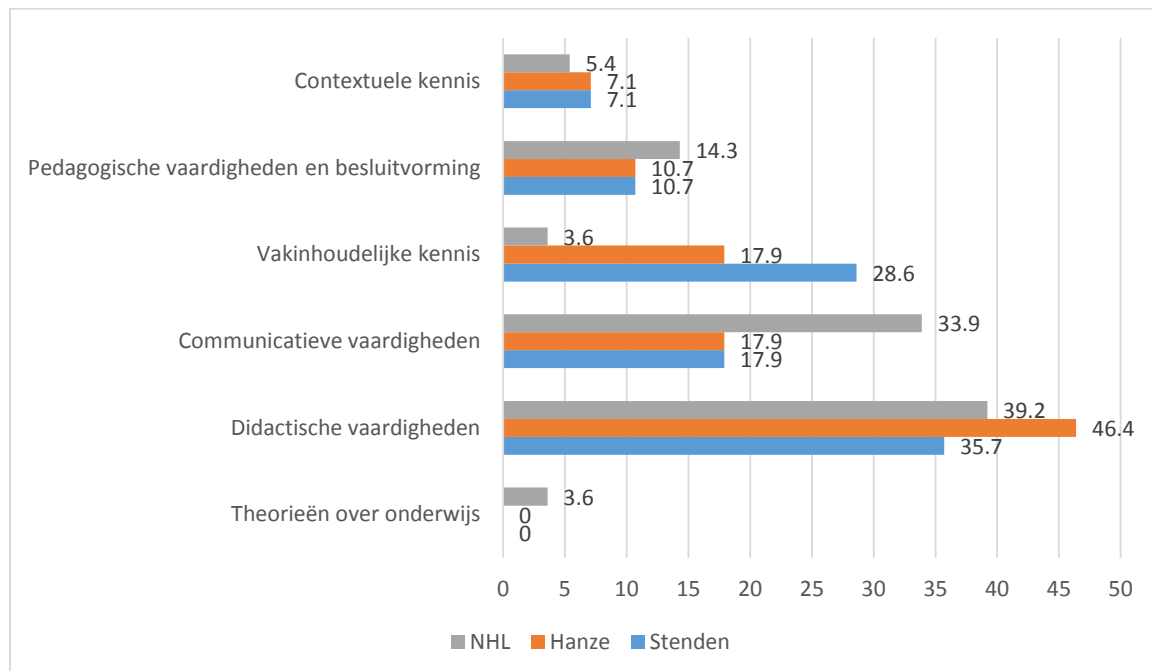
We werken ook met het boek Engels in het basisonderwijs van Marianne Bodde en Joke Schokkenbroek, dat wordt heel slecht gelezen met name in het eerste jaar omdat mensen daar helemaal nog niet het nut zo goed van inzien. Pas op het moment als wij met de deellesjes bezig gaan dan gaan ze zich daar een beetje in verdiepen. (Ellen)

In beide interviews werd gevraagd naar de tijd die voor het curriculum Engels ingeroosterd is. Zowel de pabo-docenten als de alumni zijn het erover eens dat er te weinig tijd is voor het vak. Zo blijkt ook uit hun reacties: 'Ik heb veel nog zelf moeten bijspijkeren. Dus ik vond dat ik niet voldoende klaar gestoomd was om goed Engels te kunnen geven aan de bovenbouw' (Ilse). Toch proberen de docenten het positief te blijven zien: 'Er is gewoon veel te weinig tijd, maar dat geeft niks. Ik ben blij met datgene wat er komt. En ik denk, vanuit hier kan het alleen nog maar beter worden' (Ellen). Ook Ruben laat dit merken: 'Nou het eerste jaar vind ik wel heel miniem. Kijk over de hele linie is het een belachelijk klein vak, dat zou best iets meer kunnen zijn. Maar ik ben al ontzettend blij met het 15 punts programma.'

Aanpak

De aanpak die de verschillende pabo's hanteren verschilt nogal van elkaar. Omdat iedere pabo in het eerste en tweede jaar een curriculum Engels aanbiedt, is ervoor gekozen om deze hier met elkaar te vergelijken.

Grafiek 1: Vergelijking van de verschillende curricula in jaar 1



Uit bovenstaande grafiek (grafiek 1) blijkt dat het curriculum Engels van Stenden in het eerste jaar de minste aandacht besteedt aan theorieën over onderwijs (0,0%). De meeste aandacht wordt besteed aan didactische vaardigheden (35,7%). Jelle onderstreept dit punt in zijn interview: *“Ik doe veel demonstraties. Dus dan geef ik een basisschool-les en dan spelen zij de kinderen. Ik plaats studenten ook in die rol, voor korte spelletjes, een liedje, een begin van de les, rollenspel.”*

De Hanzehogeschool besteedt ook geen aandacht aan theorieën over onderwijs in het eerste jaar (0,0%). De didactische vaardigheden komen ruim aan bod (46,4%). Binnen de drie pabo's besteedt de Hanze hier zelfs de meeste aandacht aan.

De NHL heeft in tegenstelling tot de andere pabo's wel aandacht voor theorieën van onderwijs (3,6%), maar ook hier krijgt dit vakgebied de minste aandacht binnen het curriculum. Het vakgebied dat de meeste aandacht krijgt zijn de didactische vaardigheden (39,2%). Opvallend is dat de NHL ook in dit eerste jaar al veel aandacht aan de communicatieve vaardigheden besteedt (33,9%), hoewel dit niet de opzet van de cursus is:

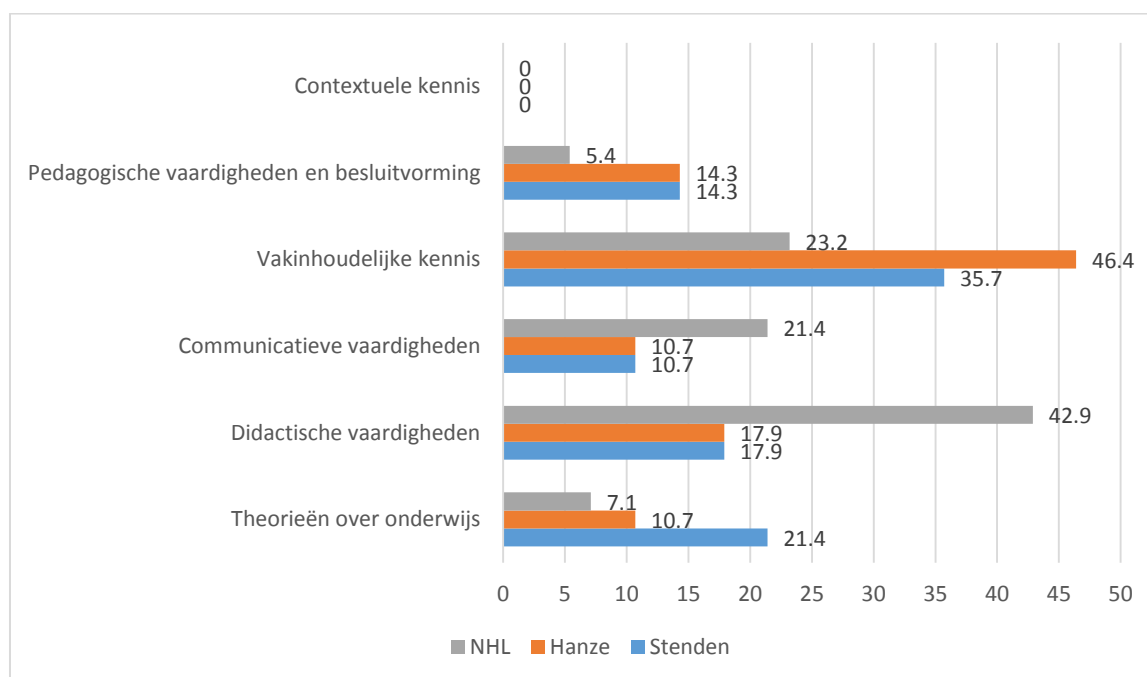
We doen helemaal niks aan taalvaardigheid omdat we maar een periode hebben en we zien ze maar zes keer in die periode en dan hebben we een dubbel uur met elkaar. (...) En wij hebben heel erg duidelijk gezegd: als je kijkt naar het instroomniveau en naar de groepen studenten die je voor je hebt is het zo'n diverse club (...) dus om daar een heel programma op af te stemmen dat heeft helemaal niet onze keus (Ellen).

In jaar twee vindt er een verschuiving plaats. Deze is zichtbaar in grafiek 2. Op zowel Stenden als op de Hanze wordt nu de meeste aandacht aan de vakinhoudelijke kennis besteedt (Stenden 35,7% en Hanze 46,4%). Ook op de NHL is in jaar twee meer aandacht voor vakinhoudelijke kennis dan in jaar

een (23,2% in jaar twee ten opzichte van 3,6% in jaar een). Maar het domein dat op de NHL de meeste aandacht krijgt zijn de didactische vaardigheden (42,9%).

In het tweede jaar wordt er geen aandacht aan contextuele kennis besteedt (0,0% op alle pabo's). De minste aandacht wordt verder besteedt aan communicatieve vaardigheden op Stenden (10,7%), theorieën over onderwijs en communicatieve vaardigheden op de Hanze (10,7%) en aan pedagogische vaardigheden en besluitvorming op de NHL (5,4%).

Grafiek 2: Vergelijking van de verschillende curricula in jaar 2



Dekkingsgraad

De kennisbasis legt voornamelijk de nadruk op de communicatieve en de didactische eigenschappen van het Engels:

In het tegenwoordige vreemdetalenonderwijs staat het leren communiceren in de doeltaal centraal. De communicatieve benadering is gebaseerd op het organiseren van gevarieerde activiteiten in de vreemde taal zodat de leerlingen kunnen handelen aan de taal (bijlage 1).

Uit grafiek 2 blijkt dat ook alle drie de pabo's deze beide domeinen veelvuldig naar voren laten komen in hun curriculum.

De studenten denken er over het algemeen echter anders over. In de vragenlijst is de vraag gesteld in hoeverre de alumni tevreden zijn over de vaardigheden die ze op de pabo hebben geleerd. Ze konden antwoord geven op een 5-punts Likertschaal, met als extremen zeer tevreden en zeer ontevreden. In tabel 4 wordt een samenvatting van de resultaten weergegeven.

Tabel 4: Samenvatting van de resultaten van vraag 2 van de vragenlijst voor alumni

Component	Janine	Imke	Ilse
Leesvaardigheid	Neutraal	Zeer ontevreden	Ontevreden
Luistervaardigheid	Neutraal	Neutraal	Ontevreden
Spreekvaardigheid	Neutraal	Ontevreden	Tevreden
Schrijfvaardigheid	Tevreden	Neutraal	Ontevreden
Woordenschat	Ontevreden	Zeer ontevreden	Ontevreden
Grammatica	Tevreden	Neutraal	Zeer ontevreden
Vakdidactische kennis	Ontevreden	Ontevreden	Zeer ontevreden
Inzicht in vroeg vreemdetalenonderwijs	Ontevreden	Zeer ontevreden	Zeer ontevreden

Over de hoeveelheid tijd en aandacht die binnen de Hanze en Stenden aan woordenschat, vakdidactische kennis en inzicht in vroeg vreemdetalenonderwijs besteed wordt, zijn de alumni ontevreden tot zeer ontevreden. Janine en Imke, beide alumni van Stenden, verschillen daarnaast nogal in hun oordeel over het Engels dat zij op de pabo gevolgd hebben. Janine is iets positiever gestemd dan Imke, zij geeft vaker aan tevreden of neutraal te zijn. Ilse is net als Imke ontevreden tot zeer ontevreden over de meeste componenten. Ze is alleen over de spreekvaardigheid tevreden.

De alumni is ook gevraagd naar hun eigen beheersing van de Engels taal en de vakdidactiek, twee onderwerpen die van groot belang zijn voor het geven van Engels. Hier werd wederom gebruik gemaakt van een 5-punts Likertschaal, met als extremen helemaal mee eens en helemaal mee oneens. Tabel 5 geeft een overzicht van de antwoorden:

Tabel 5: Samenvatting van de resultaten van vraag 3 van de vragenlijst voor alumni

	Janine	Imke	Ilse
Mijn eigen beheersing van het Engels is voldoende om het als instructietaal te gebruiken in de les.	Neutraal	Helemaal mee oneens	Mee eens
Mijn eigen beheersing van het Engels is voldoende om Engels as voertaal te gebruiken in mijn les.	Neutraal	Helemaal mee oneens	Mee oneens
Ik ben voldoende op de hoogte van ontwikkelingen in de vakdidactiek Engels.	Neutraal	Helemaal mee oneens	Mee oneens
Mijn vakdidactische kennis van Engels is voldoende om geschikte leermiddelen te selecteren en effectief in te zetten.	Neutraal	Helemaal mee oneens	Mee eens
Mijn vakdidactische kennis van Engels is voldoende om leerlingen de juiste feedback te geven zodat zij zich kunnen verbeteren.	Neutraal	Helemaal mee oneens	Neutraal

Uit bovenstaande tabel blijkt dat Imke naar eigen zeggen onvoldoende beheersing heeft van zowel de Engelse taal als de vakdidactiek. In haar interview komt ze hierop terug: *‘En dat je dus de hele les Engels moest praten, maar ja, ik probeerde gewoon niks te zeggen. Ik kon het niet, dus ik dacht, ik zeg*

gewoon niks! Dus dan werd je ook niet verplicht om iets te zeggen zeg maar.' Janine laat een neutraal beeld zien, en zegt daarover in haar interview het volgende:

'Op zich sprak hij ook wel Engels, he. Dat is wel fijn, dat je direct een beetje in de Engels-sfeer komt. Maar van wat ik heb gehad weet ik gewoon dat het vrij oppervlakkig bleef. De methode kwam daar niet echt heel veel aan bod.'

Tot slot geeft Ilse aan dat ze over voldoende taal en didactische vaardigheden beschikt om lessen Engels te kunnen geven, maar het zou nog wel beter kunnen.

Verbeterpunten

Het laatste punt dat in beide interviews naar voren kwam was de vraag hoe het curriculum Engels het best verbeterd zou kunnen worden op de pabo. Hieruit kwam een aantal punten naar voren. Het eerste verbeterpunt, wat tevens ook door alle participanten benoemd werd, is dat er meer tijd voor het vak moet komen. Volgens Ruben: *'Zou [er] wel een EC'tje per jaar bij kunnen om meer aandacht aan de eigen vaardigheden te besteden. En gewoon in de stage (...). De studenten hoeven er nu niets mee in de stage.'* Janine vult hierop aan: *'Omdat er [op de basisschool] juist wat meer aandacht wordt besteed aan Engels, is dat wel een mooie vergelijking van rekenen. Kijk tuurlijk hoeft het niet even groot te zijn als rekenen of taal, maar dit is een beetje te klein.'*

Een andere manier om het Engels te verbeteren zou het invoeren van tweetalig onderwijs zijn, volgens Jelle het *'meest effectieve breekijzer om daar nou eens iets aan te verbeteren. (...) waar zie je nou dat het echt eens beter gaat met het Engels in het Nederlands onderwijs. Dat is toch wel tweetalig onderwijs.'* Deze bewering wordt ondersteund door onderzoek van Verspoor, de Bot & van der Heiden (2010) waaruit blijkt dat het gebruik van Engels als voertaal in de lessen bijdraagt aan een hogere en meer natuurlijke beheersing van de taal door leerlingen, ook door jonge leerlingen. Tweetalig onderwijs leidt bovendien tot significant hogere scores op taalvaardigheid dan regulier onderwijs.

Ook moeten docenten extra materiaal aanreiken aan leerlingen die moeite met de stof hebben, zodat ze extra gaan oefenen. De alumni stemmen hiermee in, en noemen het vergroten van de eigen woordenschat en grammatica als onderdelen waar meer aandacht aan besteedt moet worden. Desnoods door middel van extra (buitenschoolse) oefeningen. De alumni noemen vervolgens nog dat ze graag zouden *'leren hoe je het vak leuk maakt voor kinderen'* (Ilse).

Conclusies en discussie

In dit onderzoek is gekeken welk aanbod en welke aanpak de drie noordelijke pabo's op het gebied van Engelse taal hebben, en in hoeverre dit dekkend is voor de kennisbasis Engels. Het onderzoek heeft Richards' (1998) kader voor een curriculum SLTE als theoretisch kader gebruikt voor het analyseren van de curricula Engels. Daarnaast zijn 6 interviews met pabo-docenten en alumni van de verschillende hogescholen afgenomen om meer inzicht te krijgen in de factoren die van invloed zijn bij het ontwerpen van het curriculum Engels.

Gezien de beperkte omvang van de onderzoeksgroep kunnen geen harde conclusies getrokken worden. Desondanks is het opmerkelijk dat alle curricula Engels veel aandacht besteden aan didactische vaardigheden en vakinhoudelijke kennis. Deze domeinen worden door zowel de alumni als de pabo-docenten belangrijk gevonden. Ook onderzoek van Faez & Valeo (2012) benadrukt het belang didactische vaardigheden die in de praktijk geoefend worden. De NHL kenmerkt zich daarnaast door de aandacht die, zeker in het eerste jaar, aan de communicatieve vaardigheden geschonken wordt. Alle curricula Engels maken gebruik van het boek 'Engels in het basisonderwijs', dat gebaseerd is op de kennisbasis en alle onderwerpen uitgebreid aan bod laat komen.

Hoewel dit onderzoek de sterke kanten van ieder curriculum gevonden heeft, zijn er ook een aantal zwakkere gebieden gevonden waar aan gewerkt zal moeten worden om toekomstige leerkrachten nog beter op te leiden voor het geven van Engels op de basisschool. Zowel de pabo-docenten als de alumni zijn het erover eens dat er te weinig aandacht is voor het curriculum Engels in het algemeen, maar in het bijzonder in de eerste twee jaar van de pabo. Uit de interviews met de alumni komen de eigen taalvaardigheid en de didactische vaardigheden naar voren als domeinen waar nog veel verbetering te behalen valt. Omdat de percepties en overtuigingen van leerkrachten over hun didactische vaardigheden een sterke invloed hebben op hun onderwijseffectiviteit (Knoblauch & Hoy, 2008), is het van belang dat beginnende leerkrachten hier op de opleiding voldoende tijd aan besteden.

Hetzelfde geldt voor de kennisbasis. Deze geeft als streefniveau B2 aan, maar de eigen vaardigheid wordt door de alumni niet positief beoordeeld. Ook uit onderzoek van het Thijs, Trimbos, Tuin, Bodde & de Graaff (2011) blijkt dat lang niet alle leerkrachten het streefniveau behalen. Slechts 29% van de leerkrachten denken Engels op niveau B2 te beheersen, 49% schat dat ze op B1 niveau zitten, en 22% haalt dit niveau niet. Door op de pabo veel tijd aan Engels te besteden, zou dit probleem verholpen kunnen worden. Corda, Kraay & Feuerstake (2012) verwijzen naar een onderzoek over volwassenen die een tweede taal leren. Daaruit concluderen zij dat er al zo'n 480 instructie-uren nodig zijn om B1 te behalen, en 720 instructie-uren om niveau B2 te bereiken. Om de Engelse taalvaardigheid van Nederlandse leerkrachten te vergroten zal er dus meer tijd vrij gemaakt moeten worden voor het curriculum Engels op de pabo.

Bij het interpreteren van de resultaten van dit onderzoek moeten een aantal beperkingen meegenomen worden. Bij de vergelijkingen tussen de curricula moet er rekening gehouden worden met de interpretatie van de auteur. De modulubeschrijvingen van Stenden kennen een duidelijk overzicht van hoeveel tijd er aan elk vakonderdeel besteedt wordt. De beschrijvingen van de NHL en de Hanze waren minder uitgebreid. Dit maakte het lastig om de verschillende onderdelen naar de domeinen van Richards' (1998) in te delen. Er is voor gekozen om het algemene beeld per college te gebruiken.

Daarnaast gelden er een aantal beperkingen rondom de interviews met de alumni. Er is geen interview met een alumna van de NHL afgenomen. Dat curriculum kan dus niet vergeleken worden met het commentaar van de alumni. Wel zou de NHL de wensen van de andere alumni als wijze raad kunnen beschouwen. De alumna van de Hanze heeft 5 jaar werkervaring. Dit betekent dat zij al een

tijd geleden het curriculum Engels heeft gevolgd. Haar evaluatie gaat dus over een ander curriculum dan het curriculum dat in dit onderzoek beschreven wordt.

Pabo's die in de toekomst willen starten met een curriculum Engels kunnen dit onderzoek daarbij gebruiken. De meningen van pabo-docenten en alumni geven een goede aanvulling op wat er vanuit de literatuur al bekend is over dit onderwerp. Alumni kijken vanuit hun huidige werkveld met een kritische blik terug op hun opleiding, en zijn daardoor bij uitstek geschikt om deze te beoordelen. Zo valt er volgens de alumni bijvoorbeeld nog behoorlijk wat te verbeteren binnen het domein didactische vaardigheden. Hoe deze didactische vaardigheden het best vorm kunnen worden gegeven zou in een vervolgonderzoek aan de orde kunnen komen.

Op basis van de gegevens uit dit onderzoek kan geconcludeerd worden dat er op dit moment te weinig tijd beschikbaar is voor het curriculum Engels op de pabo. De docenten die het vak geven vinden dat er onvoldoende tijd is om hun studenten goed voor te bereiden op het geven van Engels op de basisschool. Studenten die afgestudeerd zijn erkennen dit probleem ook. Het boek 'Engels in het basisonderwijs' sluit wel goed aan op de kennisbasis, maar aanvullende literatuur over bijvoorbeeld Classroom English wordt ook aangeraden. Er worden een aantal verbeterpunten voor de curricula benoemd door de pabo-docenten. Meer tijd vrij maken voor het curriculum is daarvan de belangrijkste. Ook de invoering van tweetalig onderwijs wordt als een mogelijk oplossing voor het verbeteren van de Engelse taalvaardigheid van studenten gezien. De alumni vullen hierop aan dat ze graag de eigen taalvaardigheid zouden vergroten en meer inzicht willen krijgen in de didactische aspecten die het vak leuk maken voor kinderen.

Literatuurlijst

AOb (2005). Het Onderwijsblad, nr 1, (2005). Utrecht: De Algemene Onderwijsbond.

Bazeley, P. (2013). *Qualitative data analysis: practical strategies*. Sage Publications Ltd

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

Borg, S. (2009). English language teachers' conceptions of research. *Applied Linguistics*, 30(3), 358-388.

Brandt, C. (2006). Allowing for practice: A critical issue in TESOL teacher preparation. *ELT Journal*, 60(4), 355-364.

Corda, A., Kraay, T. de., & Feuerstake, M. (2012). *And yet all different. Handreiking voor een curriculum Engels op de pabo*. Leiden: Expertisecentrum mvt

Faez, F., & Valeo, A. (2012). TESOL teacher education: Novice teachers' perceptions of their preparedness and efficacy in the classroom. *TESOL Quarterly: a journal for teachers of English to speakers of other languages and of Standard English as a second dialect*, 46(3), 450-471

Farrell, T. S. C. (2009). The novice teacher experience. In A. Burns & J. C. Richards (Eds.), *The Cambridge guide to second language teacher education* (pp 182-189). New York: Cambridge University Press

Freeman, D., & Johnson, K. E. (1998). Research and practice in English language teacher education [Special-topic issue]. *TESOL Quarterly*, 32(8), 397-417.

Garton, S., Copland, F. & Burns, A. (2011). *Investigating global practices in teaching English to young learners*. Birmingham: Ashton University

Graves, K. (2009). The curriculum of second language teacher education. In A. Burns & J. C. Richards (Eds.), *The Cambridge guide to second language teacher education* (pp. 115-124). New York: Cambridge University Press

Johnson, K. E. (2006). The sociocultural turn and its challenges for second language teacher education. *TESOL Quarterly: a journal for teacher of English to speakers of other languages and of Standard English as a second dialect*, 40(1), 235-257.

Johnston, B., & Goettsch, K. (2000). In search of the knowledge base of language teaching: Explanations by experienced teachers. *Canadian Modern Language Review*, 56(3), 437-468.
<http://dx.doi.org/10.3138/cmlr.56.3.437>

Kaplan, R. B., Baldauf, R. J., & Kamwangamalu, N. (2011). Why educational language plans sometimes fail. *Current issues in language planning*, 12(2), 105-124

Knoblauch, D., & Hoy, A. W. (2008). "Maybe I can teach "those" kids." The influence of contextual factors on student teachers' efficacy beliefs. *Teaching and teacher education: An international journal of research and studies*, 24(1), 166-179.

Meijerink, H., e.a. (2012). *Een goede basis. Advies van de Commissie Kennisbasis Pabo*. Den Haag: HBO-raad.

Neuman, W. L. (2006). *Social research methods: Qualitative and quantitative approaches*. Boston: Allyn and Bacon.

Nguyen, M. (2013). The Curriculum for English Language Teacher Education in Australian and Vietnamese Universities. *Australian Journal of Teacher Education*, 38, (11), 32-54.
<http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2013v38n11.6>

Richards, J. C. (1998). *Beyond training: perspectives on language teacher education*. Cambridge: Cambridge University Press

Richards, J. C. (2008). Second language teacher education today. *RELJ Journal: A journal of language teaching and research*, 39(2), 158-177.

Tarone, E., & Allwright, D. (2005). Language teacher-learning and student language learning: Shaping the knowledge-base. In D. J. Tedick (Ed.), *Language teacher education: International perspectives on research and practice* (pp 5-23). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Thijs, A., Trimbos, B., Tuin, D., Bodde, M. & Graaff, R de. (2011). *Engels in het basisonderwijs: Vakdossier*. Enschede: SLO (nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling).

Tong, A., Sainsbury, P., & Craig, J. (2007). Consolidated criteria for reporting qualitative research (COREQ): a 32-item checklist for interviews and focus groups. *International Journal for Quality in Health Care*, 19, (6), 349-357

Verspoor, M.H., Bot, K. de & Heiden, F. van der (2007). Engels in het voortgezet onderwijs, de rol van buitenschools taalcontact. *Levende Talen Tijdschrift*, 8(3), 3-10.

Westhoff, G.J. (2008). *Een 'schijf van vijf' voor het vreemdetalenonderwijs (revisited)*. Deventer: NAB/MVT

Wright, T. (2010). Second-language teacher education: Review of recent research on practice. *Language teaching* 43, (3), 259-296 doi: 10.1017/S0261444810000030

Yates, R., & Muchinsky, D. (2003). On reconceptualizing teacher education. *TESOL Quarterly*, 37, 135-147.

Kennisbasis Engelse taal op de Pabo

Belang van het vak

Engels geven in het basisonderwijs is investeren in de mensen van de toekomst die studeren, werken en recreëren in verschillende landen van Europa en de wereld. Door de start met Engels op de basisschool wordt aangesloten bij de grote taalgevoeligheid van kinderen en wordt alle leerlingen de mogelijkheid geboden om een goede basis te verkrijgen voor Engels. We beschrijven hier alleen een kerndeel, een basis voor alle leraren in het primair onderwijs.

Een adequate beheersing van het Engels is nodig om deel te kunnen nemen aan internationale communicatie in een veelheid van netwerken, beroepen en organisaties. Engels werd al in 1986 geïntroduceerd in het Nederlandse basisonderwijs en op de lerarenopleiding basisonderwijs als gevolg van afspraken binnen Europa. In Lissabon (2000) en Barcelona (2002) heeft de Europese Raad van Ministers van Onderwijs vervolgens ook Europese afspraken gemaakt over vroeg vreemdetalenonderwijs (vvtto). De Europese Unie streeft naar drietalige burgers die al vanaf jonge leeftijd twee vreemde talen leren naast hun moedertaal (M+2). Eén van de twee vreemde talen dient één van de gemeenschapstalen van Europa te zijn. Met dit beleid hoopt de EU de culturele diversiteit, het intercultureel inzicht, de tolerantie en het Europees burgerschap te bevorderen.

In Nederland wordt, net als in de meeste andere Europese landen, Engels onderwezen als eerste vreemde taal. Met Engels wordt hier niet bedoeld het Engels van Groot-Brittannië maar Engels als lingua franca; een taal die door grote groepen mensen met een andere moedertaal als gemeenschappelijke communicatietaal gebruikt wordt. Niet alleen in Europa maar in de gehele wereld heeft Engels de functie en status van lingua franca. Het wordt als eerste taal gesproken door miljoenen mensen en is wereldwijd de meest geleerde tweede taal. Het is de taal van de internationale

wetenschap, economie, handel, technologie, cultuur, muziek en Internet. In Nederland kan Engels bijna beschouwd worden als een tweede taal omdat Engels overal in de maatschappij aanwezig is en kinderen vanaf zeer jonge leeftijd met Engels in aanraking komen.

Structuur van het vak

In het tegenwoordige vreemdetalenonderwijs staat het leren communiceren in de doeltaal centraal. De communicatieve benadering is gebaseerd op het organiseren van gevarieerde activiteiten in de vreemde taal zodat de leerlingen kunnen handelen aan de taal. Om het taalleerproces te optimaliseren moeten deze activiteiten aan bepaalde kwaliteitseisen voldoen en in een bepaalde samenstelling aangeboden worden. Deze kwaliteitseisen of concepten worden beschreven door Westhoff (2008) in het model dat als "Schijf van Vijf voor het vreemdetalenonderwijs" bekend geworden is. Het model bevat de volgende componenten:

- blootstelling aan input: een eerste voorwaarde voor het verwerven van een vreemde taal is uitvoerige blootstelling aan de doeltaal (de 'input')
- verwerking op inhoud: taalaanbod alleen is echter niet genoeg. 'Input' wordt pas 'intake' als de leerling de aandacht heeft gericht op de betekenis
- verwerking op vorm: bij de verwerking op vorm staan de hoe-vragen centraal. Op de basisschool wordt Engelse grammatica niet expliciet maar impliciet aangeboden, grammaticaregels hebben bij jonge kinderen weinig effect
- productie van output: de leerlingen vergroten hun actieve taalbeheersing door zich veelvuldig in de vreemde taal te uiten, dus door te oefenen met het produceren van taal
- strategisch handelen: er zijn een aantal handige strategieën die helpen om een taal te leren. Hieronder zijn hiervan voorbeelden opgenomen.

Voorbeelden van compenserende receptieve strategieën • gebruik van non-verbale communicatie • voorspelbaarheid • structureren • gebruik maken van redundantie • voorspellen • raden • herhalen	Voorbeelden van compenserende productieve strategieën • gesprekken beginnen en eindigen • om een langzamer spreektempo vragen • om herhaling of uitleg vragen • zelf herhalen wat iemand gezegd heeft • aangeven dat je iets niet begrijpt • gebaren maken en ondersteunende mimiek gebruiken • gebruik maken van overkoepelende begrippen • gebruik maken van fysieke eigenschappen • gebruik maken van omschrijvingen
---	--

De aanname is nu dat een slimme combinatie van deze vijf principes de structuur van het curriculum bepaalt. Dit vraagt van de leraar enige basiskennis over taalverwerving. Wil hij als rolmodel kunnen optreden, dan vormen een positieve attitude en een behoorlijke eigen taalvaardigheid belangrijke voorwaarden. In het kerndeel van deze kennisbasis is verondersteld dat de student instroomt met ten minste een eigen vaardigheid Engels op havoniveau (cf. niveau B1 van het Europees Referentiekader voor vreemdetalenkennis).

Gezien de beperkte tijd voor Engels in het basisonderwijs kan de leraar basisonderwijs werken met een fasenmodel waarin alle componenten van de schijf van vijf aan de orde komen. Dit is het alom geaccepteerde model op basis waarvan de methodes voor Engels in het basisonderwijs ontworpen zijn (v.Barneveld et al. 1987).

Fase:	Inhoud:
1. Introductiefase (fase 1): pré receptief Voorbereiden op thema en de te leren taal. Leren voorspellende strategieën gebruiken.	• het activeren van buitenschoolse voorkennis over het nieuwe thema m.b.v. actieve werkvormen; inventariseren van woorden, zinnen en ervaringen • motiveren van de leerlingen voor het onderwerp en de eindopdracht; opwarmen en voorbereiden input • herhalen uit eerdere lessen
2. Inputfase (fase 2): receptief Leren verstaan en begrijpen van de nieuwe taal. Lees-, luister-, kijkstrategieën leren toepassen.	• presenteren van de nieuwe stof/taal; inputdialoog, kerndialoog en nieuwe woorden • input verwerken op inhoud en vorm • controleren of de input duidelijk is voor alle leerlingen
3. Oefenfase (fase 3): productief Oefenen van de nieuwe taal. Spreek- en schrijfstrategieën leren gebruiken.	• oefeningen aanbieden over de nieuwe stof in gesloten oefeningen, zowel mondeling als schriftelijk, van receptief naar (re)productief, van gesloten naar minder gesloten
4. Transferfase (fase 4): productief Toepassen van de nieuw geleerde taal, samen met de voorkennis. Spreekstrategieën toepassen.	• leerlingen begeleiden om de nieuwe stof samen met de voorkennis in vrijere opdrachten toe te passen, als tussenstap naar het gebruik van Engels buiten school • differentiatiemogelijkheden aanbieden

Het vak en de leerlingen

Kinderen van verschillende leeftijden vragen om een eigen aanpak. Een korte typering:

- De onderbouwleerling leert spelenderwijs. Kleuters zijn nog volop bezig met de ontwikkeling van hun moedertaal. Ze zijn gevoelig voor taal en worden zich bewust van het feit dat Engels een andere taal is dan hun moedertaal of het Nederlands. In de kleuterklas staat het taalaanbod door de leraar centraal. De jonge leerlingen krijgen veel betekenisvolle en thematische geordende input die aansluit bij hun belevingswereld en die op speelse en bewegelijke wijze wordt aangeboden. Interactie met elkaar en met de leraar speelt hierbij een belangrijke rol.
- In de middenbouw sluit Engels aan op de belevingswereld van het kind dat veel tijd en energie steekt in het leren lezen en schrijven in het Nederlands. Bij Engels wordt in de middenbouw systematisch voortgebouwd op het geleerde in de onderbouw. Daardoor wordt het zelfvertrouwen van leerling verder uitgebouwd omdat deze steeds meer kan begrijpen en eenvoudige dingen kan zeggen in het Engels. De spreekvaardigheid wordt geconsolideerd. Input blijft centraal staan in de middenbouw. Er wordt een start gemaakt met de Engelse lees- en schrijfvaardigheid.
- In de bovenbouw kunnen de lees- en schrijfvaardigheden ingezet worden bij het leren van Engels. Het taalaanbod neemt hierdoor sterk toe. Ook de rol van de leraar verandert: oudere leerlingen leren meer leerkrachtonafhankelijker dan jonge leerlingen. Doordat de leerlingen in de bovenbouw zich ook op abstract niveau ontwikkeld hebben neemt het abstractieniveau van Engels toe. In de bovenbouw zijn leerlingen zelfbewuster en lijken daardoor eerder spreekangst te ontwikkelen. In de bovenbouw kunnen leerlingen veel leerstof aan en betekent dat er veel Engels aanbod moet zijn tijdens de lessen en dat leerlingen de mogelijkheid hebben om zelfstandig en in groepen verder te werken aan de ontwikkeling van hun Engelse vaardigheid.

Om een goede overgang naar het voortgezet onderwijs te kunnen maken is de leraar basisonderwijs op de hoogte van de kerndoelen primair onderwijs en de kerndoelen van het voortgezet onderwijs. De leerlingen kunnen het geleerde uit het primair onderwijs gebruiken in de brugklas. Contact tussen het primair en het voortgezet onderwijs is daarvoor een essentiële voorwaarde.

Het kerndeel

1. Algemeen

- 1.1 De student kan de bijdrage van Engels/vreemde taalverwerving aan het leren en ontwikkelen van kinderen verwoorden en kan deze illustreren aan de hand van voorbeelden.
- 1.2 De student kan aangeven welke bijdrage het vak Engels levert aan de realisatie van de kerndoelen van het primair onderwijs, en hoe dit aansluit bij de kerndoelen voor Engels in de onderbouw van het voortgezet onderwijs.
- 1.3 De student kan de rol van Engels in de (internationale) samenleving benoemen en kan de sociaal-culturele dimensie van de taal illustreren met voorbeelden.

2. Structuur van het vak

- 2.1 De student kan de principes die ten grondslag liggen aan een communicatieve benadering van vreemdetalenonderwijs beschrijven aan de hand van het model 'Schijf van vijf voor het vreemdetalenonderwijs' en de elementen uit dit model illustreren met voorbeelden.
- 2.2 De student kan voorbeelden van taalactiviteiten plaatsen in een eenvoudige oefeningentypologie met verschillende fasen van receptief naar productief.
- 2.3 De student kan verschillende communicatieve strategieën voor het ontwikkelen van receptieve en productieve vaardigheden beschrijven, waaronder ook compenserende strategieën.
- 2.4 De student kan de opbouw van veel gebruikte lesmethoden in grote lijnen beschrijven.

3. Het vak en de leerlingen

- 3.1 De student kan belangrijke kenmerken benoemen van tweede- en vreemde-taalontwikkeling, bij zowel jonge als oudere kinderen.

- 3.2 De student kan voor verschillende leeftijdsgroepen een variatie van werkvormen voor het leren van Engels beschrijven.

4. De samenhang met andere vakken

- 4.1 De student kan voorbeelden geven van de toepassing van Engelstalige bronnen uit andere vakcontexten.
- 4.2 De student kan voorbeelden geven van de toepassing van mediadidactiek en mediawijsheid in het onderwijs Engels.

Referenties

Barneveld, F. v., Sanden, B.v.d. (1987).
Engels in het basisonderwijs; Een leerling-gericht begin!, in: Levende Talen, 421, mei 1987

Europees Referentiekader Talen, zie www.erk.nl
Westhoff, G., (2008).
Een 'schijf van vijf' voor het vreemdetalenonderwijs (revisited), Enschede: NaB/MVT.

Met dank aan de opstellers van de eerste kennisbasis:
E. den Boon
T. de Kraay
O. Kouzmina
J. Schokkenbroek

Bijlage 2: Interview en vragenlijst docenten

Interview

- Welke vooropleiding(en) hebt u zelf gehad?
- Hoeveel ECT's staan er voor uw vak door de verschillende leerjaren heen? Hoeveel daarvan zijn contacturen?
- Is uw module verplicht? (aanwezigheidsplicht)
- In hoeverre gebruikt u Engels als voertaal bij uw colleges Engels?
- Door welke doelen laat u zich het meest leiden bij het invullen van Engels lessen? (kerndoelen Engels in het basisonderwijs, doelen die centraal staan in de methode, door mijn school bepaalde doelen, doelen ontleend aan ERK, doelen ontleend aan richtlijnen voor vvtto, anders)
- Welke onderdelen krijgen de meeste aandacht bij Engels in uw groep? (eigen vaardigheid of vakdidactiek)
- Welke vormen van differentiatie biedt u aan in de lessen Engels? (remediërende materialen en activiteiten, verrijkende materialen en activiteiten, materialen en activiteiten voor dyslectische leerlingen, aansluiten bij verschillende leerstijlen, geen differentiatie)
- Op welke manier toetst u de vaardigheden van uw leerlingen?
- Wat toetst u het meest? (lees-, luister-, spreek-, schrijfvaardigheid, woordenschat, grammatica, onderzoekvaardigheid, etc.)
- Wat zijn volgens u de beste manieren om de kwaliteit van Engels op de Pabo te verbeteren?
- Hoe zou u de kwaliteiten van uw leerlingen omschrijven? (hierbij rekening houden met de verschillende vaardigheden)

Vragenlijst

1. Geef aan in welke mate u het eens bent met de volgende stellingen. Ik vind dat:

	Helemaal mee eens	Mee eens	Neutraal	Mee oneens	Helemaal mee oneens
Mijn eigen beheersing van het Engels voldoende is om Engels als instructietaal te gebruiken in de les.					
Mijn eigen beheersing van het Engels is om Engels als voertaal te gebruiken in de les.					
Ik voldoende op de hoogte ben van ontwikkelingen in de vakdidactiek Engels.					
Mijn vakdidactische kennis van Engels voldoende is om geschikte leermiddelen te selecteren en effectief in te zetten.					
Mijn vakdidactische kennis van Engels voldoende is om leerlingen de juiste feedback te geven zodat zij zich kunnen verbeteren.					

2. Hoe beoordeelt u uw eigen beheersing van het Engels?

- ☐ Ik kan vertrouwde dagelijkse uitdrukkingen en basiszinnen gericht op de bevrediging van concrete behoeften begrijpen en gebruiken.
- ☐ Ik kan communiceren in simpele en alledaagse taken die een eenvoudige en directe uitwisseling over vertrouwde en alledaagse kwesties vereisen.
- ☐ Ik kan de belangrijkste punten begrijpen uit duidelijke standaardteksten over vertrouwde zaken die regelmatig voorkomen op het werk, op school en in de vrije tijd; ik kan mij redden in de meeste situaties die kunnen optreden tijdens reizen.
- ☐ Ik kan de hoofdgedachte van een ingewikkelde tekst begrijpen, zowel over concrete als abstracte onderwerpen, en met inbegrip van technische besprekingen in eigen vakgebied.

3. In hoeverre bent u tevreden over de leerprestaties van uw leerlingen wat betreft de volgende vaardigheden:

	Zeervred	Tevreden	Neutraal	Ontevreden	Zeervred
Leesvaardigheid					
Luistervaardigheid					
Spreekvaardigheid					
Schrijfvaardigheid					
Woordenschat					
Grammatica					
Opzoekvaardigheid					

4. In hoeverre bent u het eens met de volgende stellingen? Voor het geven van Engels...

	Helemaal mee eens	Mee eens	Neutraal	Oneens	Helemaal oneens
heb ik te weinig tijd in het lesprogramma					
is er onvoldoende geschikt materiaal					
zijn er te grote niveauverschillen tussen leerlingen					
is er te weinig zicht op na te streven doelen					
zijn leerlingen te weinig gemotiveerd voor het vak					
is mijn eigen taalvaardigheid in Engels te gering					
sluiten de toetsen niet aan bij het niveau van de leerlingen					

Bijlage 3: Interview en vragenlijst alumni

Interview

Engels op de Pabo

- Wat is je algemene indruk van de lessen Engels die je op de Pabo hebt gevolgd?
- Was Engels een verplicht vak?
- Hoeveel van de lessen Engels heb je gevolgd? (ruwe schatting)
- Hoe waren de lessen Engels opgebouwd? Waar werd veel aandacht aan besteed en waar werd minder aandacht aan besteed?
- Wat heb je gemist in de modules Engels die je gevolgd hebt?
- Wat zijn volgens jou de beste manieren om de kwaliteit van Engels op de Pabo te verbeteren?

Eigen onderwijspraktijk

- Geef je op dit moment Engels? Zo ja, hoe bevalt dit?
- Heb je het gevoel dat je hier goed genoeg op bent voorbereid? (als er geen Engels gegeven wordt, denk je dat je er voldoende op bent voorbereid om het te gaan geven?)

Vragenlijst

1. Welke scholing in Engels heb je op de Pabo gehad?
 - ☐ Verplichte module
 - ☐ Keuzemodule
 - ☐ Geen scholing in Engels op de Pabo
2. In hoeverre ben je tevreden over de vaardigheden die je op de Pabo hebt geleerd/In hoeverre heeft de Pabo een bijdrage geleverd aan het ontwikkelen van uw kennis en vaardigheden op het gebied van...

	Zeer tevreden	Tevreden	Neutraal	Ontevreden	Zeer ontevreden
Leesvaardigheid					
Luistervaardigheid					
Spreekvaardigheid					
Schrijfvaardigheid					
Woordenschat					
Grammatica					
Opzoekvaardigheid					
Vakdidactische kennis					
Inzicht in vroeg vreemdetalenonderwijs					

3. Geef aan in welke mate je het eens bent met de volgende stellingen. Ik vind dat:

	Helemaal mee eens	Mee eens	Neutraal	Mee oneens	Helemaal mee oneens
Mijn eigen beheersing van het Engels voldoende is om Engels als instructietaal te gebruiken in de les.					
Mijn eigen beheersing van het Engels voldoende is om Engels als voertaal te gebruiken in de les.					
Ik voldoende op de hoogte ben van ontwikkelingen in de vakdidactiek Engels.					
Mijn vakdidactische kennis van Engels voldoende is om geschikte leermiddelen te selecteren en effectief in te zetten.					
Mijn vakdidactische kennis van Engels voldoende is om leerlingen de juiste feedback te geven zodat zij zich kunnen verbeteren.					