

1-3-2021

Engels geven in het basisonderwijs: Hoe dan?

*Een ontwerpgericht onderzoek in de
bovenbouw naar een effectieve
manier om Engelse lessen te geven*

Petra Middelkoop
petra.middelkoop@hotmail.com
409001

Hogeschool KPZ
V4KV11 – Onderdeel A – 2^e kans
Thesisbegeleider: Boukje Bruins

Lelystad, 1 maart 2021

Voorwoord

Beste lezer,

Voor u ligt een presentatie van mijn onderzoek *‘Engels geven in het basisonderwijs: Hoe dan?’*. Dit is een ontwerpgericht onderzoek dat is uitgevoerd in de bovenbouw van basisschool X. Het onderzoek heb ik uitgevoerd in het kader van afstuderen aan de Hogeschool KPZ en bevat dan ook het eerste deel van mijn bachelorthesis. Ik hoop dat ik, doormiddel van dit onderzoek, kan bijdragen aan de schoolontwikkeling van basisschool X.

In dit onderzoek heb ik onderzocht hoe bovenbouwleerkrachten op een effectieve manier kunnen lesgeven in het schoolvak Engels. Hierbij is rekening gehouden met het jenaplanconcept, omdat basisschool X. een jenaplanschool is. Ik vond het interessant om dit onderwerp te onderzoeken, omdat ik in de praktijk heb gezien dat het geven van het schoolvak Engels voor veel leerkrachten als moeilijk ervaren wordt en ik zelf dit schoolvak ook moeilijk vind om te geven. Het onderzoek heeft als doel om de bovenbouwleerkrachten van basisschool X. handvaten te geven voor het geven van een effectieve Engelse les(senserie).

Tijdens de uitvoering van dit onderzoek heb ik veel hulp gehad van verschillende mensen. Zij hebben met mij meegedacht en mij feedback gegeven. Ik wil deze mensen hier hartelijk voor bedanken.

- De bovenbouwleerkrachten van basisschool X. wil ik bedanken voor het meedenken, het meewerken, het geven van hun mening en de flexibele houding.
- Mijn medestudenten wil ik bedanken voor alle kritische feedback, de tijd die ze vrij hebben gemaakt om naar mijn thesis te kijken en het meedenken.
- Ik wil mijn thesisbegeleider en tutor Boukje Bruins bedanken voor haar begeleiding en nuttige feedback.
- Ik wil mijn ouders en mijn vriend bedanken voor het doorlezen van de stukken en de steun die ik aan ze heb gehad.

Ik wens u veel leesplezier toe.

Lelystad, januari 2021

Petra Middelkoop

Inhoudsopgave

Voorwoord	2
Excerpt en Samenvatting	4
1. Introductie.....	5
1.1 Probleemstelling	5
1.1.2 Jenaplanonderwijs	5
1.2 Doelstelling.....	6
2. Theoretisch kader.....	7
2.1 Leerlijn Engels.....	7
2.1.1 Kerndoel 13.....	8
2.1.2 Kerndoel 14.....	9
2.1.3 Kerndoel 15.....	9
2.1.4 Kerndoel 16.....	9
2.2 Didactiek.....	10
2.2.1 Communicatieve benadering.....	10
2.2.2 Schijf van vijf.....	11
2.2.3 Vierfasenmodel.....	12
2.3 Leerkrachtcompetenties.....	13
2.3.1 Eigen Engelse vaardigheid.....	14
2.3.2 Didactische vaardigheid.....	14
2.3.3 Internationale contexten en culturele aspecten	14
2.4 Conclusie literatuurstudie.....	14
3. Contextonderzoek.....	15
3.1 Methode van contextonderzoek.....	15
3.1.1 Leerlijn.....	15
3.1.2 Didactisch aspect	15
3.1.3 Leerkrachtcompetenties	16
3.1.4 Leerlingperspectief.....	16
3.2 Resultaten.....	17
3.2.1 Leerlijn.....	17
3.2.2 Didactisch aspect	18
3.2.3 Leerkrachtcompetenties	19
3.3 Conclusie contextonderzoek	22
4. Discussie en conclusie	23
5. Ontwerpen.....	25
5.1 Voorlopige ontwerpeisen.....	25
5.2 Voorlopige doelen van het ontwerp	25
6. Literatuurlijst.....	26
7. Bijlagen	28

Excerpt en Samenvatting

Onderwerp: het geven van Engelse lessen. *Onderzoeksgroep:* bovenbouwleerkrachten en -leerlingen van basisschool X. *Ontwerp:* Lessenserie waarin de belangrijkste aspecten van een effectieve les in de praktijk uitgevoerd worden. *Methode:* observatieschema's voor lesobservaties, vragenlijsten leerkrachten en leerlingen en kijkkaders voor observatie lesmethode. *Conclusie:* De lesmethode voldoet niet volledig aan de kerndoelen, de Engelse les moet aansluiten op de communicatieve aanpak en dat gebeurt nog niet volledig. Ontwerp vraagt om verdere ontwikkeling vanuit deze aanpak.

De lesmethode die basisschool X. tot nu toe voor het schoolvak Engels heeft gebruikt is niet meer leverbaar en op dit moment wordt er gebruik gemaakt van kopieën van deze methode. De leerkrachten zijn echter niet tevreden met deze oplossing en zijn op zoek naar een nieuwe aanpak voor het schoolvak Engels. De leerkrachten vinden dat de oude methode niet voldoende afwisseling biedt tussen de verschillende vaardigheden, maar weten zelf niet goed hoe deze afwisseling wel aangeboden kan worden. Daarbij hebben de leerkrachten weinig kennis over het vormgeven van het schoolvak Engels binnen een jenaplanschool, waarbij drie jaargroepen in één stamgroep zitten. Al met al vragen de leerkrachten zich af wat een goede manier is van het geven van een Engelse les en hoe dit gecombineerd kan worden met het jenaplanonderwijs. Om deze reden heeft dit onderzoek de hoofdvraag: *Hoe kunnen de bovenbouwleerkrachten van basisschool X. op een effectieve manier lesgeven in het schoolvak Engels?*

Uit de literatuurstudie blijkt dat er in totaal vier kerndoelen voor het schoolvak Engels geformuleerd zijn en dat deze kerndoelen gaan over het spreken, schrijven, luisteren naar en lezen van de Engelse taal. Bovendien sluiten de kerndoelen aan bij het niveau A1 van het ERK en komen de Eibo-thema's aanbod. De meest actuele en relevante benadering voor de didactiek van het vreemdetalenonderwijs is de communicatieve benadering. De focus ligt daarbij op het leren communiceren in de vreemde taal, waarbij de taalvaardigheden in samenhang worden aangeboden. Daarbij zijn de 'schijf van vijf' en het vierfasenmodel belangrijke didactieken en is het principe doeltaal is voertaal een belangrijk principe binnen de communicatieve benadering. Leerkrachten moeten zelf kennis hebben van de didactiek en een eigen vaardigheid Engels op minimaal B2 niveau van het ERK hebben.

Voor het contextonderzoek is gebruik gemaakt van gestructureerde vragenlijsten en observatieschema's. Zowel de leerlingen als de leerkrachten zijn bevraagd over het schoolvak Engels. Ook is er aan de hand van een kijkkader, gekeken naar de huidige lesmethode 'Just do it!'. Uit dit onderzoek bleek dat de lesmethode niet volledig aansluit op de kerndoelen en vooral oefeningen aanbod voor de passieve woordenschat. Ook bleek dat er in de lespraktijk weinig tot geen gebruik werd gemaakt van de productie van output en dat de transferfase niet aanbod kwam. De leerlingen van de bovenbouw van basisschool X. gaven aan Engels een leuk vak te vinden en meer dan de helft van de leerlingen vond het spreken in het Engels leuk om te doen. Bovendien gaven meer dan de helft van de leerlingen, die de vragenlijst hadden ingevuld, aan meer te willen oefenen met het schoolvak Engels.

De verkregen inzichten uit de literatuurstudie en het contextonderzoek gaven de basis voor de voorlopige ontwerpeisen en -doelen van het ontwerp. Het ontwerp moet geschikt zijn voor alle bovenbouwleerkrachten van basisschool X. en moet aansluiten bij kerndoel 13 en 14 van het schoolvak Engels. Bovendien moet het aansluiten bij de productie van output en het vierfasenmodel. Het ontwerp is gericht op het leren communiceren in het Engels en past bij het jenaplanonderwijs. Daarbij krijgen leerkrachten inzicht in de manier waarop het schoolvak Engels gegeven kan worden.

1. Introductie

In dit hoofdstuk is het praktijkprobleem en de context van de praktijk uitgewerkt. Naar aanleiding van het praktijkprobleem zal het onderzoeksdoel geformuleerd staan en zullen de hoofd- en deelvragen beschreven worden.

1.1 Probleemstelling

Sinds 1986 is Engels in het basisonderwijs (Eibo) vanaf groep 7 een verplicht vak geworden (Bodde-Alderlieste, Salomons & Schokkenbroek, 2018). Het aantal uren Engels op de basisschool is nooit wettelijk vastgesteld en de manier waarop het vak Engels wordt vormgegeven verschilt sterk per school. Het doel van Eibo is **vooral om leerlingen kennis te laten maken met communicatief Engels** (Bodde-Alderlieste, Salomons & Schokkenbroek, 2018). Doordat er grote prestatieverschillen van leerlingen tussen scholen zijn, de aanpak van Engels in het basisonderwijs per school sterk verschilt en er niet is vastgesteld welk niveau leerlingen aan het eind van het basisonderwijs moeten beheersen, is het uitstroomniveau naar het voortgezet onderwijs uiteenlopend en kan het voortgezet onderwijs daar **moeilijk** op verder bouwen (Inspectie van het Onderwijs, 2019).

De basisschool waar dit onderzoek plaatsvindt is een Katholieke jenaplanschool met ongeveer 300 leerlingen. De school bestaat uit vier onder-, midden- en bovenbouwgroepen, waarbij er driejaargroepen in één stamgroep zitten. In de bovenbouw wordt gebruik gemaakt van weekplanningen, waarbij de leerlingen zelf moeten inplannen welke taken ze op welke dag gaan maken. **Voor elk vak zijn vaste instructiemomenten ingepland**. Sommige vakken staan niet op de weekplanning en worden op een apart moment gegeven. Vorig jaar had de school een methode voor het schoolvak Engels en kregen de leerlingen vanaf groep 6 het schoolvak Engels. Sinds dit jaar is de methode, Just do it, gestopt en wordt er gebruik **gemaakt** van kopieën van deze methode. Door de leerkrachten is geconstateerd dat de tevredenheid van de gemaakte oplossing niet voldoende is en dat er gezocht moet worden naar een nieuwe aanpak voor het schoolvak Engels. De leerkrachten vonden dat de oude methode te weinig afwisseling aanbood wat betreft de verschillende vaardigheden. Op welke manier deze afwisseling wel aangeboden kan worden weten de leerkrachten daarentegen niet. Ook **konden de leerkrachten niet goed aangeven** welke onderdelen **van het schoolvak Engels** al **wel** goed gingen en welke onderdelen te weinig aandacht kregen. Een bijkomend probleem is dat de leerkrachten niet weten hoe ze het schoolvak Engels het beste kunnen vormgeven in een jenaplanschool, waarbij drie **jaargroepen** in één klas zitten. Al met al vragen de leerkrachten zich af wat een goede manier is van het geven van Engelse les en hoe dit gecombineerd kan worden met het jenaplanonderwijs.

1.1.2 Jenaplanonderwijs

Het jenaplanonderwijs is vernieuwingsonderwijs, waarbij kinderen niet in klassen zijn onderverdeeld maar in driejarige stamgroepen. Een jenaplanschool is een leef- en werkgemeenschap waarbij leerlingen leren om samen te leven (Velthausz & Winters, 2014). Binnen het jenaplan leren de leerlingen samenleven en is wereldoriëntatie van belang. Leerlingen leren van en met elkaar aan de hand van betekenisvol en ervaringsgericht leren. Er zijn vier basisactiviteiten, werken, **spelen**, praten en vieren, die binnen het ritmische weekplan aan bod komen. Tijdens het werken wordt er een beroep gedaan **op het** zelfstandig werken, waarbij de leerlingen in blokperiodes zelf mogen indelen wanneer ze wat gaan maken (Velthausz & Winters, 2014).

1.2 Doelstelling

De leerkrachten konden niet aangeven welke onderdelen van het schoolvak Engels al wel of niet goed gingen en wisten niet precies waar een Engelse les aan moest voldoen en om die reden is ervoor gekozen om te onderzoeken hoe het schoolvak Engels over het algemeen gegeven kan worden. Deze thesis heeft als doel om de bovenbouwleerkrachten van basisschool X. handvaten te geven voor het geven van een effectieve Engelse les(senserie). Door deze handvaten zouden de bovenbouwleerkrachten van basisschool X. volgend jaar de lessen Engels beter kunnen inrichten en indien nodig gemakkelijker een nieuwe methode kunnen uitzoeken die aansluit bij de werkwijze van de school. Om dit doel te bereiken is de volgende hoofdvraag geformuleerd:

‘Hoe kunnen de bovenbouwleerkrachten van basisschool X. op een effectieve manier lesgeven in het schoolvak Engels?’

De deelvragen die bij de hoofdvraag zijn geformuleerd worden onderscheiden in drie soorten kennis, namelijk de generieke kennis, de context kennis en de ontwerp kennis. In Tabel 1 zijn de deelvragen geformuleerd, waarbij is aangegeven welke soort kennis de deelvraag oplevert.

Tabel 1.
Deelvragen

Generieke kennis
- Hoe ziet de leerlijn van Engels op de basisschool eruit? - Welke didactiek kan gebruikt worden om het schoolvak Engels te geven? - Welke leerkrachtcompetenties zijn nodig om Engelse lessen te geven?
Context kennis
- Welke leerlijn wordt in de praktijk gehanteerd? - Op welke manier wordt het schoolvak Engels op dit moment in de praktijk gegeven? - Over welke leerkrachtcompetenties, met betrekking tot het geven van het schoolvak Engels, beschikken de leerkrachten in de bovenbouw in de praktijk? - Wat vinden leerlingen van het schoolvak Engels?
Ontwerpkennis
- Wat is het effect van de toepassing van het ontwerp op de lessen Engels die gegeven worden?

Voor dit onderzoek zijn de volgende kernconcepten geformuleerd. De definitie die gebruikt wordt in dit onderzoek voor deze kernconcepten zijn hieronder geformuleerd.

- Effectiviteit: Een handelwijze is effectief (doeltreffend) als de desbetreffende inspanningen bijdragen aan het realiseren van het gestelde doel (“Effectiviteit”, z.d.).
- Onderwijspraktijk: Hetgeen wat er in de praktijk, de basisscholen, op dit moment gebeurt.
- Leerlijn: Een opbouw van inhouden die voor een leergebied aangeeft hoe de kinderen van een beginniveau via tussendoelen tot de einddoelen (kerndoelen) komen (SLO, 2009).
- Leerkrachtcompetenties: De competenties, oftewel vaardigheden en kennis, die leerkrachten nodig hebben om les te kunnen geven. In dit onderzoek wordt er gericht op de competenties die nodig zijn om het schoolvak Engels te kunnen geven.

In hoofdstuk twee zal de literatuurstudie beschreven staan, waarbij antwoord wordt gegeven op de generieke deelvragen. Na de literatuurstudie zal in hoofdstuk 3 het contextonderzoek te lezen zijn. In dat hoofdstuk staan de onderzoeksmethode, de onderzoeksinstrumenten, de resultaten en conclusies van het contextonderzoek. Vervolgens is in hoofdstuk 4 de discussie en eindconclusie te lezen. In de discussie zullen de beperkingen van het onderzoek, de discussiepunten en de suggesties voor vervolgonderzoek beschreven staan. In de eindconclusie zal er antwoord gegeven worden op de hoofdvraag. In hoofdstuk 5 zullen vervolgens de voorlopige ontwerpeisen en ontwerpdoelen geformuleerd zijn. Tot slot zal dit verslag eindigen met de literatuurlijst en de bijlagen.

2. Theoretisch kader

In dit hoofdstuk wordt antwoord gegeven op de generieke deelvragen:

- Hoe ziet de leerlijn van Engels op de basisschool eruit?
- Welke didactiek kan gebruikt worden om het schoolvak Engels te geven?
- Welke leerkrachtcompetenties zijn nodig om Engelse lessen te geven?

2.1 Leerlijn Engels

Het doel van Engels in het basisonderwijs is om bij de leerlingen een eerste basis te leggen om te kunnen communiceren met mensen die Engels spreken en plezier hebben bij het leren van een vreemde taal (Bodde-Alderlieste, Salomons, & Schokkenbroek, 2018; Oskam, 2013). Het gaat hierbij om alledaagse onderwerpen, waarbij het vooral gaat om de mondelinge communicatie en het lezen van eenvoudige teksten. De vaardigheid 'schrijven' beperkt zich tot het kennismaken met de schrijfwijze van een aantal veel voorkomende Engelse woorden. Tot slot is het noodzakelijk dat leerlingen opzoekvaardigheden leren om woordbetekenissen en de schrijfwijze van woorden op **te** zoeken (Bodde & Schippers, 2009).

Er wordt gesproken van drie typen scholen voor Engels in het basisonderwijs. Dat zijn Engels in het basisonderwijs (Eibo), Vervroegd Eibo en Vroeg Vreemde Talenonderwijs (vvto) (Inspectie van het Onderwijs, 2019; Oskam, 2013). Een school is een Eibo-school als er ongeveer een uur Engels per week gegeven wordt in groep 7 en 8. Bij Vervroegd Eibo starten leerlingen in groep 5 of 6 met Engels. Tot slot zijn er scholen die ervoor kiezen om al in groep 1 te starten met het schoolvak Engels. Dit zijn de vvto-scholen (Oskam, 2013). Op School X. wordt Engels vanaf groep 6 gegeven en valt daarom onder het Vervroegd Eibo. Om deze reden zal alleen de leerlijn van Vervroegd Eibo behandeld worden.

De onderwerpen die behandeld worden op de basisschool worden ook wel de Eibo-thema's genoemd (Bodde-Alderlieste, Salomons, & Schokkenbroek, 2018; Bodde & Schippers, 2009). In totaal zijn er elf Eibo-thema's die in de kerndoelen voor Eibo zijn opgenomen. De Eibo-thema's worden concentrisch aangeboden, waarbij de inhoud van de meeste thema's van groep 5 t/m groep 8 oplopen in complexiteit. In tabel 2 zijn de Eibo-thema's weergegeven.

Tabel 2.

Overzicht van de Eibo-thema's

Eibo-thema's		
Kennismaken met	Wonen	Tijdsaanduiding
Vrijtijdsbesteding en hobby's	Eten en drinken	Op straat
Feesten	Beschrijven van personen	In de klas
Het weer	In de winkel	

Opmerking. Aangepast overgenomen uit *Engels in het basisonderwijs: (Meer dan) kennisbasis vakdidactiek*, door M. Bodde-Alderlieste., L. Salomons., & J. Schokkenbroek, 2018, Groningen: Noordhoff. Copyright 2018, Noordhoff Uitgevers.

Sinds 2006 zijn de kerndoelen voor het schoolvak Engels herzien. Deze **herziene** kerndoelen zijn globaler geformuleerd en bieden daardoor weinig aanknopingspunten. Bovendien geven de **herziene** kerndoelen niet aan welk niveau voor Engels de leerlingen aan het eind van de basisschoolperiode behaald moeten hebben. Hierdoor is het voor leerkrachten moeilijk om te bepalen wanneer leerlingen het kerndoel behaald hebben (Bodde-Alderlieste, Salomons, & Schokkenbroek, 2018; Oskam, 2013). In de uitwerking van de kerndoelen met de tussendoelen en leerlijnen van TULE wordt gebruik gemaakt van het Europees Referentiekader voor Vreemde Talen (ERK). In het ERK zijn totaal drie niveaus met elk twee subniveaus te onderscheiden. Niveau A bestaat uit A1 en A2 en wordt gezien als de basisgebruiker. Niveau B, bestaande uit B1 en B2, zijn de zelfstandige gebruikers en niveau

C, bestaande uit C1 en C2, zijn de vaardige gebruikers (Meijer & Noijons, 2008). De tussendoelen en leerlijnen worden verbonden met de niveaus A1 en A2 van het ERK (Bodde-Alderlieste, Salomons, & Schokkenbroek, 2018; Oskam, 2013). Niveau A1 is het streefniveau dat leerlingen aan het eind van de basisschool moeten hebben. Voor het schoolvak Engels bestaan vier kerndoelen (Bodde & Schippers, 2009; Oskam, 2013):

- Kerndoel 13: De leerlingen leren informatie te verwerven uit eenvoudige gesproken en geschreven Engelse teksten.
- Kerndoel 14: De leerlingen leren in het Engels informatie te vragen of te geven over eenvoudige onderwerpen en zij ontwikkelen een attitude waarbij ze zich durven uit te drukken in deze taal.
- Kerndoel 15: De leerlingen leren de schrijfwijze van enkele eenvoudige woorden over alledaagse onderwerpen.
- Kerndoel 16: De leerlingen leren om woordbetekenissen en schrijfwijze van Engelse woorden op te zoeken met behulp van het woordenboek.

Per kerndoel **zijn er door het SLO** tussendoelen en leerlijnen geformuleerd die beschreven staan in de publicatie TULE van het SLO (Bodde & Schippers, 2009). **In paragraaf 2.1.1 tot en met 2.1.4** zal per kerndoel de globale leerlijn worden beschreven.

2.1.1 Kerndoel 13

In dit kerndoel gaat het erom dat leerlingen de voor hen belangrijke informatie uit het mondelinge en geschreven taalaanbod kunnen halen (Bodde & Schippers, 2009). Hierbij leren ze om luister- en leesstrategieën toe te passen. Het **gaat** om eenvoudige alledaagse onderwerpen en contexten die oplopen in moeilijkheidsgraad, opbouw en omvang (Bodde & Schippers, 2009). In groep 5 en 6 starten de leerlingen met het bewust luisteren naar en lezen in het Engels. Bij het leesaanbod wordt gebruik gemaakt van enkele eenvoudige woorden en een paar zinnen die over het thema gaan (Bodde-Alderlieste, Salomons, & Schokkenbroek, 2018; Bodde & Schippers, 2009). In groep 7 en 8 leren de leerlingen om vertrouwde woorden en basiszinnen uit het lees- en luisteraanbod te halen en wordt er meer nadruk gelegd op het lezen van Engelse teksten. Tabel 3 laat een overzicht zien van het lees- en luisteraanbod (Bodde-Alderlieste, Salomons, & Schokkenbroek, 2018; Bodde & Schippers, 2009).

Tabel 3.

Lees- en luisteraanbod kerndoel 13

Leesaanbod	Luisteraanbod
Informatie over jezelf, familie en de directe concrete omgeving.	Informatie over jezelf, familie en directe concrete omgeving.
Teksten hebben een heldere en eenvoudige structuur.	Relatief korte teksten.
Bij de tekst is visuele ondersteuning a.d.h.v. afbeeldingen en de indeling.	De zinnen zijn a.d.h.v. pauzes van elkaar gescheiden.
Zeer eenvoudig taalgebruik.	Zeer eenvoudig taalgebruik.
Korte en hoogfrequente woorden die bekend zijn uit de eigen taal.	Er wordt duidelijk, zorgvuldig en langzaam gepraat.

Opmerking. Aangepast overgenomen uit *Leerlijn kerndoel 13*, van M. Bodde & S. Schippers, 2009 (tule.slo.nl/Engels/F-L13.html). Copyright 2009, SLO.

2.1.2 Kerndoel 14

In groep 5 en 6 beginnen de leerlingen met het spreken van Engels. De onderwerpen waarover gesproken wordt zijn eenvoudig en alledaags en komen voor in communicatieve contexten. Het gaat met name om het gebruiken van uit het hoofd geleerde noties, zowel vast als variabel, en om het voeren van gesprekken in diverse situaties (Bodde-Alderlieste, Salomons, & Schokkenbroek, 2018; Bodde & Schippers, 2009). Bij vaste noties gaat het om uit het hoofd geleerde standaardzinnen en bij variabele noties gaat het om onderdelen van zinnen of woorden die kunnen variëren (Oskam, 2013). In groep 7 en 8 wordt bij het spreken meer ingezet op zelfredzaamheid in veel voorkomende situaties. Verder leren de leerlingen om korte beschrijvingen te geven en leren ze om de standaardzinnen in combinatie met andere zinnen te gebruiken in andere situaties. Bij het spreken hoeven de leerlingen nog geen grammaticale correctheid te gebruiken (Bodde & Schippers, 2009).

2.1.3 Kerndoel 15

De teksten die geschreven worden hebben betrekking op de leerlingen zelf of op niet bestaande personen. Hierbij wordt gebruik gemaakt van bekende woorden, korte en eenvoudige uitdrukkingen (Fasoglio, De Jong, Trimbos, Tuin, & Beeker, 2015). Er wordt bij de schrijfvaardigheid een onderscheid gemaakt tussen het schrijven als middel en het schrijven als doel. Om woorden beter te onthouden en om de spelling te beheersen wordt gebruik gemaakt van het schrijven als middel. Om te communiceren in een taal wordt gebruik gemaakt van het schrijven als doel (Bodde & Schippers, 2009). In groep 5 en 6 wordt een start gemaakt met de schrijfwijze van woorden die voor de leerlingen belangrijk zijn. De leerlingen worden zich in deze groepen bewust van het feit dat woorden in het Engels niet altijd dezelfde schrijfwijze en uitspraak hebben als in het Nederlands (Bodde & Schipper, 2009). In groep 7 en 8 maken de leerlingen een begin met het communiceren in het Engels. Er wordt zowel gebruik gemaakt van schrijven als middel en schrijven als doel. Het gaat hierbij om de Eibo-thema's en er hoeft in de vrijere schrijfopdrachten geen volledige vormcorrectheid te zijn (Bodde-Alderlieste, Salomons, & Schokkenbroek, 2018; Bodde & Schippers, 2009; Oskam, 2013).

2.1.4 Kerndoel 16

In dit kerndoel gaat het erom dat leerlingen leren om te zoeken naar woordbetekenissen en de schrijfwijze van Engelse woorden in bronnen die passend zijn bij hun leeftijd en niveau. Voorbeelden hiervan zijn digitale, jeugd- en beeldwoordenboeken (Bodde & Schippers, 2009). In groep 5 en 6 zoeken de leerlingen de spelling van woorden op en controleren ze of een woord goed is geschreven. Hiervoor maken ze gebruik van een woordenboek of woordenlijst. Daarbij leren de leerlingen om op bepaalde websites of cd-roms te luisteren naar de uitspraak van een woord. In groep 7 en 8 raken de leerlingen meer vertrouwd met het gebruik van een woordenboek en/of -lijst. Er is een besef ontstaan dat dit opzoeken van woorden onderdeel is van het leren van een vreemde taal. Het woordenboek wordt niet alleen meer gebruikt om naar de spelling te kijken, maar ook om bepaalde woorden op te zoeken (Bodde & Schippers, 2009).

Het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen heeft aan de hand van het ERK, taalprofielen op laten stellen. De taalprofielen geven per vaardigheidsniveau en per taalvaardigheid concreet aan waar een taalleerder aan moet voldoen en is gebaseerd op de can-do statements van de ERK-niveaus (Fasoglio, De Jong, Trimbos, Tuin, & Beeker, 2015). Alle kerndoelen, op kerndoel 16 na, sluiten aan bij het eindniveau A1 van het ERK. In Tabel 4 is hier een kort overzicht van gemaakt (Bodde & Schippers, 2009).

Tabel 4.

Kerndoelen gelinkt met de einddoelen van het ERK.

Kerndoel	Einddoel ERK
13	- Ik kan vertrouwde woorden en basiszinnen die mijzelf, mijn familie en directe concrete omgeving betreffen herkennen, wanneer de mensen langzaam en duidelijk spreken. - Ik kan vertrouwde namen, woorden en zeer eenvoudige zinnen begrijpen, bijvoorbeeld in mededelingen, op posters en in catalogi.
14	- Ik kan eenvoudige uitdrukkingen en zinnen gebruiken om mijn woonomgeving en de mensen die ik ken, te beschrijven'. (Productie) en 'Ik kan deelnemen aan een eenvoudig gesprek, wanneer de gesprekspartner bereid is om zaken in een langzamer spreektempo te herhalen of opnieuw te formuleren en mij helpt bij het formuleren van wat ik probeer te zeggen. - Ik kan eenvoudige vragen stellen en beantwoorden die een directe behoefte of zeer vertrouwde onderwerpen betreffen'. (Interactie)
15	- Ik kan een korte, eenvoudige briefkaart schrijven, bijvoorbeeld voor het zenden van vakantiegroeten. - Ik kan formuleren met persoonlijke details invullen, bijvoorbeeld het invoeren van mijn naam en nationaliteit en adres op een hotelinschrijvingsformulier.

Opmerking. Aangepast overgenomen uit *Taalprofielen 2015: Herziene versie van Taalprofielen 2004*, door D. Fasoglio., K. De Jong., B. Trimbos., D. Tuin., & A. Beeker, 2015, Enschede: SLO.

2.2 Didactiek

Globaal zijn er vier belangrijke benaderingen over het aanleren van een vreemde taal. Dit zijn de grammatica-vertaalmethode, de audiolinguale methode, de functioneel-notionele methode en de receptieve methode (Oskam, 2013; Kwakernaak, 2020). De grammatica-vertaalmethode en de audiolinguale methode vallen onder de structurele benadering. De functioneel-notionele methode en de receptieve methode vallen onder de communicatieve benadering (Oskam, 2013). Daarnaast zijn er in de loop der jaren nieuwe methodes bijgekomen. Te denken valt aan Total Physical Response (TPR), Content Language Integrated Learning (CLIL), Total Immersion, Task-based learning en de Storyline Approach (Bodde-Alderlieste, Salomons, & Schokkenbroek, 2018; Rose, 2016). Door de jaren heen is de visie op het leren van een vreemde taal erg veranderd en in het huidige onderwijssysteem gaat de voorkeur uit naar een communicatieve benadering. De grammatica-vertaalmethode en de audiolinguale methode zijn verouderde benaderingen en zijn niet meer relevant voor het huidige onderwijs. Uit divers en huidig onderzoek is gebleken dat de communicatieve benadering een effectieve manier is om een vreemde taal aan te leren (Enever, 2011; West & Verspoor, 2016). Deze benadering is dan ook de meest actuele benadering. De focus zal daarom liggen op de communicatieve benadering en niet op de structurele benadering. Ook sluit deze benadering aan op het jenaplanonderwijs waarbij betekenisvol leren in levensechte situaties en de school de plek is waar je leert samenleven (Velthausz & Winters, 2014). Task-based learning en de Storyline Approach kunnen een aanvulling zijn op de communicatieve methode en om die reden is ervoor gekozen om deze niet mee te nemen in dit hoofdstuk. Total Immersion en CLIL vallen onder het tweetalig onderwijs (Bodde-Alderlieste, Salomons, & Schokkenbroek, 2018). Omdat de betreffende school in dit onderzoek geen tweetalig onderwijs aanbiedt, zullen ook deze twee methodes niet meegenomen worden in dit hoofdstuk. Tot slot is er in deze thesis voor gekozen om niet beide methodes van de communicatieve benadering uit te werken, maar meer in te gaan op de communicatieve benadering in algemene zin. Daarbij wordt er meer uitgegaan van de functioneel-notionele methode omdat dit de meest gangbare methode is voor in het basisonderwijs en het meest gebruikt wordt binnen een Engelse methode (Oskam, 2013).

2.2.1 Communicatieve benadering

Sinds de jaren '80 wordt de communicatieve benadering gehanteerd (Hulshof, Kwakernaak, & Wilhelm, 2015). Volgens deze benadering dient het taalonderwijs zo ingericht te zijn dat het als doel heeft om de leerlingen te leren communiceren in de vreemde taal. Dit gaat om

zowel het spreken als het begrijpen van de taal (Decoo, 2020; Inspectie van het Onderwijs, 2019). Het gaat er daarbij niet om dat de spreker alles correct uitspreekt, maar dat de ontvanger de boodschap begrijpt. De inhoud is belangrijker dan de vorm, waarbij de grammatica kan helpen bij de communicatie (Oskam, 2013; Westhoff, 2008). Daarbij gaat de communicatieve benadering ervan uit dat leerlingen de taal pas kunnen toepassen als ze zich in de les veilig en vertrouwd voelen (Inspectie van het Onderwijs, 2019). De situaties die bij de communicatieve benadering horen, bepalen voor een groot deel de leerinhoud, de woorden en structuren, van de leerlingen (Decoo, 2020). Binnen de communicatieve benadering komen alle taalvaardigheden, spreken, schrijven, lezen en luisteren, in de lessen aan **de orde**, waarbij ze niet als geïsoleerde taalelementen maar in samenhang worden aangeboden (Hulshof, Kwakernaak, & Wilhelm, 2015). Daarbij wordt het taalaanbod vaak op een thematische wijze aangeboden (Bodde-Alderlieste, Salomons, & Schokkenbroek, 2018).

Om een vreemde taal te verwerven gaat de communicatieve benadering ervan uit dat leerlingen veel met de taal in aanraking moeten komen (Inspectie van het Onderwijs, 2019). Divers onderzoek toont aan dat er in de les gebruik moet worden gemaakt van het principe doeltaal is voertaal (Enever, 2011; Rose, 2016). Bij dit principe wordt er door de leerkracht **en het liefst ook door de leerlingen**, de vreemde taal als voertaal gebruikt in de les. Het gebruik van de doeltaal als voertaal zorgt ervoor dat de kwaliteit van de lessen omhooggaat en **draagt bij** aan een betere, natuurlijke beheersing van de vreemde taal (Enever, 2011; Rose, 2016). In de communicatieve benadering hoeft de leerkracht niet uitsluitend de doeltaal te spreken. Op het moment dat een leerling iets echt niet kan volgen, bijvoorbeeld bij de instructie, en de veiligheid voor deze leerling verdwijnt, mag er kort overgegaan worden op het Nederlands (Boonacker, 2020). Wat leerlingen kan helpen om de instructies beter te kunnen volgen is **het inzetten van** Classroom English. Dit zijn de schoolspecifieke taaluitdrukkingen die binnen de schoolse situaties vaak gebruikt worden (Boonacker, 2020; Tuin & Thijs, 2015). Het is van belang dat de leerkracht het Classroom English kent en paraat heeft om te gebruiken. Binnen de communicatieve benadering zijn over het algemeen twee didactische modellen belangrijk. Dit zijn het vierfasenmodel en de ‘schijf van vijf’ voor het vreemdetalenonderwijs (Bodde-Alderlieste, Salomons, & Schokkenbroek, 2018; Oskam, 2013). In de **paragraaf 2.2.2 en 2.2.3** zullen deze didactieken verder uitgewerkt **worden**.

2.2.2 Schijf van vijf

Vanuit de opvattingen over de manier waarop men een taal aanleert, zijn diverse principes af te leiden voor de didactiek van het vreemdetalenonderwijs. Op basis van deze principes is de schijf van vijf voor het vreemdetalenonderwijs ontwikkeld (Bodde-Alderlieste, Salomons, & Schokkenbroek, 2018; Westhoff, 2008). Het ‘schijf van vijf’-model gaat uit van het principe dat het veelvuldig blootstellen aan een nieuwe taal niet genoeg is om deze taal te leren (Westhoff, 2008). Diverse onderzoeken bevestigen deze stelling en bewijzen dat goede input van belang is, maar dat het net zo belangrijk is om actief met de input bezig te zijn (Enever, 2011; Janssen, Hulshof, & Van Veen, 2018; Westhoff, 2008). De schijf van vijf bestaat uit vijf componenten die allemaal in de juiste verhouding in de activiteiten van een lessenserie aan bod moeten komen (Oskam, 2013). De volgorde waarin de componenten worden aangeboden is minder belangrijk. De componenten van de schijf van vijf zijn blootstelling aan input, inhoudsgerichte verwerking, vormgerichte verwerking, de productie van (pushed) output en het strategisch handelen (Janssen, Hulshof, & Van Veen, 2018; Oskam, 2013; Westhoff, 2008). Elk component van het model vraagt om passende opdrachten en zijn eigen handelingsobjecten. Het handelingsobject is hetgeen wat ervoor zorgt dat er in de leertaak iets is om naar te handelen (Westhoff, 2008).

Bij de eerste component, de blootstelling aan input, is het van belang dat de input functioneel, aantrekkelijk en zoveel mogelijk authentiek is (Rose, 2016; Westhoff, 2008). Daarbij moet de moeilijkheidsgraad van de input net boven het actuele taalbeheersingsniveau van de leerling(en) liggen. Volgens de inputhypothese van Krashen is dat op het moment dat de input $i + 1$ is. De i staat hierbij voor *interlanguage* en daarmee wordt de mate van kennis over de vreemde taal bedoeld waar een kind op een bepaald moment over beschikt (Decoo, 2020; Lowie, 2018). **De '1' staat voor de moeilijkheidsgraad van de input, die net boven het niveau van de leerlingen moet liggen.** Bij de inhoudsgerichte verwerking gaat het om het begrijpen van de betekenis van de input. De taken bij dit component zijn zo levensecht en functioneel mogelijk en zijn pragmatisch, intercultureel en linguïstisch zijn (Bodde-Alderlieste, Salomons, & Schokkenbroek, 2018). De derde component heeft betrekking op de vorm van de taal. De verwerking op vorm is nodig om de taalregels, de grammatica en de spelling te leren gebruiken (Oskam, 2013). Bij de (pushed) output, de vierde component, gaan leerlingen de taal zelf produceren. Westhoff (2008) heeft het over twee typen van output, namelijk het gebruik van chunks en het regelgeleide produceren. Chunks zijn veel voorkomende combinaties van woorden die uit het hoofd geleerd worden en toegepast kunnen worden (Janssen, Hulshof & Van Veen, 2018). Regelgeleide produceren heeft als doel de toepassing van de regels te automatiseren (Westhoff, 2008). Deze output wordt ook wel 'creative speech' genoemd en houdt in dat er taaluitingen geproduceerd worden door het (onbewust) toepassen van grammaticaregels. Tot slot leren de leerlingen bij het strategisch handelen strategieën te gebruiken op het moment dat ze vastlopen in het gebruik van de taal (Westhoff, 2008). Er zijn receptieve en productieve strategieën. De receptieve strategieën zijn met name voor de lees- en luistervaardigheden en de productieve strategieën voor communicatie- en sociale omgangsvaardigheden (Bodde-Alderlieste, Salomons, & Schokkenbroek, 2018; Westhoff, 2008).

2.2.3 Vierfasenmodel

De schijf van vijf in het vreemdetalenonderwijs wordt vaak toegepast via het vierfasenmodel (Inspectie van het Onderwijs, 2019). Dit model gaat uit van voldoende gelegenheid voor leerlingen om de taal zelf actief te gebruiken en heeft als doel leerlingen op een veilige manier en in de beschikbare tijd goed voor te bereiden op het communiceren in het Engels (Bodde-Alderlieste, Salomons, & Schokkenbroek, 2018; Inspectie van het Onderwijs, 2019). De gelegenheid voor het actief gebruiken van de taal moet wel stapsgewijs aangeboden worden, omdat het de meeste leerlingen niet lukt om de onderdelen die ze geleerd hebben, woorden en zinnen, zelf samen te voegen tot een gesprek en ze daardoor niet weten hoe ze iets in de doeltaal moeten zeggen. Om output te kunnen leveren is er daarom eerst input nodig (Boonacker, 2020; Oskam, 2013). Het vierfasenmodel gaat stapsgewijs via input naar output en van de receptieve, via reproductie naar de productieve vaardigheden (Bodde-Alderlieste, Salomons, & Schokkenbroek, 2018; Oskam, 2013). Een voordeel van dit model is dat de leerkracht precies weet wat er gedaan moet worden en wanneer de leerlingen toe zijn aan de volgende stap. Het vierfasenmodel bestaat uit vier fasen. Deze fasen moeten voorkomen in een lessencyclus en hoeven niet allemaal in één les voor te komen. Dat is, gezien de beschikbare tijd, niet mogelijk. Het kan ook zijn dat er soms teruggedaan moet worden naar een vorige fase (Bodde-Alderlieste, Salomons, & Schokkenbroek, 2018). In Tabel 5 staan de fasen aangegeven, waarbij ook wordt aangegeven welk component van de schijf van vijf er in de fasen aan bod komt en wat het doel is van de fase.

In de introductiefase wordt de input, het taalaanbod, dat nodig is om later tot taalproductie te komen vanuit de belevingswereld geïntroduceerd. In de inputfase wordt de nieuwe taal door middel van, het liefst, authentiek materiaal aangeboden. Het onderwerp wordt in een reële

taalsituatie gepresenteerd en wordt verwerkt zonder dat er taalproductie plaatsvindt (Oskam, 2013; Westhoff, 2008). In de oefenfase wordt er aan de hand van verschillende activiteiten en werkvormen met de aangeboden taal geoefend. Deze activiteiten zijn niet alleen schriftelijk, maar ook mondeling. Er vindt gesloten taalproductie plaats, waarbij leerlingen in interactie met elkaar de taalfuncties en -noties oefenen. In de laatste fase, de transferfase, wordt er gebruik gemaakt van de vrije taalproductie. De leerlingen passen de geleerde taal, gecombineerd met hun voorkennis, toe in taalsituaties passend bij het thema (Bodde-Alderlieste, Salomons, & Schokkenbroek, 2018; Oskam, 2013).

Tabel 5.
Vierfasenmodel

Fase	Component	Wat is het doel	Strategieën
Introductie-fase	Voorbereiding op input	- Voorbereiden op het thema en de te leren taal. - Leren gebruiken van voorspellende strategieën.	Receptief
Inputfase	Input Verwerking op vorm en inhoud	- Leren verstaan en begrijpen van de nieuwe taal. - Leren toepassen van lees- luister-, kijkstrategieën.	Receptief
Oefenfase	Pushed output	- Oefenen van de nieuwe taal in gesloten opdrachten. - Leren gebruiken van spreek- en schrijfstrategieën.	Van reproductief naar productief
Transferfase (Overdrachts-fase)	Output	- Toepassen van de nieuw geleerde taal, samen met de voorkennis, in minder gesloten opdrachten. - Leren gebruiken van spreekstrategieën.	Productief

Opmerking. Aangepast overgenomen uit *Engels in het basisonderwijs: (Meer dan) kennisbasis vakdidactiek*, door M. Bodde-Alderlieste., L. Salomons., & J. Schokkenbroek, 2018, Groningen: Noordhoff. Copyright 2018, Noordhoff Uitgevers.

2.2.4 Grammatica

In de geschiedenis van het vreemdetalenonderwijs is er lange tijd een voorkeur geweest voor het expliciet aanleren van grammatica. Over expliciet grammaticaonderwijs zijn in de literatuur verschillende meningen en is er veel discussie gaande (Hulshof, Kwakernaak, & Wilhelm, 2015; Lowie, 2018). Uit onderzoek is gebleken dat leerlingen die alleen aan de hand van grammaticaonderwijs de taal leren, minder leren van de taal dan de leerlingen die ook aan de hand van bijvoorbeeld veel input de taal leren (Lowie, 2018; Westhoff, 2008). Bovendien is het inzetten van expliciet grammaticaonderwijs in het primair onderwijs minder effectief dan als dit op latere leeftijd aangeboden wordt, waarbij de leerlingen meer gevorderd zijn (Kwakernaak, 2020; Westhoff, 2008). Kinderen kunnen de systematiek van een taal impliciet leren onder de voorwaarde dat er een rijk en betekenisvol taalaanbod is (Bodde-Alderlieste, Salomons, & Schokkenbroek, 2018; West & Verspoor, 2016). Hoe meer en gevarieerder taalaanbod, hoe gevoeliger de leerlingen worden voor de systematiek van de taal. Door leerlingen de taal te laten horen en te laten gebruiken wordt er op incidentele wijze aandacht besteedt aan de grammatica, waarbij leerlingen vanzelf bewust worden van de vormaspecten van de taal (Bodde-Alderlieste, Salomons, & Schokkenbroek, 2018). Wat de leerlingen niet weten of waar ze vragen over hebben zoeken ze zelf op en zullen ze aanvullen. Het is hierbij van belang dat de leerlingen correctieve feedback ontvangen (Bodde-Alderlieste, Salomons, & Schokkenbroek, 2018).

2.3 Leerkrachtcompetenties

Om het schoolvak Engels te kunnen geven moeten de leerkrachten die het vak geven aan een aantal competenties voldoen. Tuin en Thijs (2015) hebben deze leerkrachtvaardigheden onderverdeeld in drie competenties: de eigen Engelse vaardigheid, de didactische vaardigheid en de internationale contexten en culturele aspecten. Voor deze drie competenties zijn subcategorieën geformuleerd in de vorm van ‘can do-statements’. Uit het onderzoek van Tuin

en Thijs (2015) bleek dat er een aantal competenties waren die voor zowel Eibo, als vvto, als tpo gelijk waren en dat er weinig verschil zat tussen wat men in het werkveld belangrijk vond.

2.3.1 Eigen Engelse vaardigheid

Als er gekeken wordt naar de Kennisbasis van de pabo is het sinds 2018 vereist dat de leerkrachten, die het schoolvak Engels geven, een eigen taalvaardigheidsniveau van minimaal B2 van het ERK hebben voor de mondelinge en luistervaardigheid (Inspectie van het Onderwijs, 2019). Het beheersen van het Engels op minimaal B2 niveau is belangrijk, omdat dit niveau ervoor zorgt dat leerkrachten genoeg zelfvertrouwen hebben om het principe doeltaal is voertaal te gebruiken (Oskam, 2013). Uit onderzoek blijkt daarentegen dat een deel van de leerkrachten hun eigen vaardigheid op het gebied van spreken niet op het niveau B2 schatten (Inspectie van het Onderwijs, 2019; Rose, 2016). Dit maakt het voor leerkrachten lastiger om het principe doeltaal is voertaal in de lessen Engels te hanteren, terwijl het hanteren van dit principe ook een competentie is die leerkrachten zouden moeten beheersen (Tuin & Thijs, 2015).

2.3.2 Didactische vaardigheid

Leerkrachten moeten op de hoogte zijn van de meest relevante didactiek. Uit het onderzoek van Tuin en Thijs (2015) blijkt dat het werkveld het belangrijk vindt dat leerkrachten in Eibo kennis hebben over de ‘schijf van vijf’ en het vierfasenmodel en deze kunnen toepassen. Volgens Bodde-Alderlieste, Salomons en Schokkenbroek (2018) zorgt het gebruik van het vierfasenmodel voor een effectieve leertijd. Daarbij moet de leerkracht tijdens de Engelstalige activiteiten kunnen zorgen voor een veilige en uitnodigende sfeer, waarbij er op een positieve manier feedback wordt gegeven (Oskam, 2013; Tuin & Thijs, 2015). De taalactiviteiten moeten door de leerkracht, op basis van de opgestelde doelen, stimulerend en leerzaam vormgegeven worden en bij de leeftijd van de leerlingen aansluiten.

2.3.3 Internationale contexten en culturele aspecten

Deze competentie wordt door de leerkrachten als een van de minder belangrijke competenties gezien (Tuin & Thijs, 2015). Met deze competentie wordt bedoeld dat de rol van Engels in de internationale samenleving door de leerkracht verwoord kunnen worden. Daarbij moet de leerkracht internationale netwerken, waarin de leerlingen in de doeltaal communiceren, kunnen inzetten (Tuin & Thijs, 2015).

2.4 Conclusie literatuurstudie

In totaal zijn er vier kerndoelen voor het schoolvak Engels. Deze kerndoelen gaan over het spreken, schrijven, **luisteren naar en** lezen **van** de Engelse taal en sluiten aan bij het niveau A1 van het ERK. De kerndoelen zijn globaler geformuleerd dan vroeger en er missen aanknopingspunten voor de leerkrachten. De didactiek voor het vreemdetalenonderwijs heeft veel verschillende visies en de meest actuele en relevante benadering is de communicatieve benadering. Binnen de communicatieve benadering zijn een aantal methodes en de meest gangbare methode voor het basisonderwijs is de functioneel-notionele methode. De focus ligt op het leren communiceren in de vreemde taal, waarbij de taalvaardigheden niet als geïsoleerde taalelementen wordt aangeleerd. Daarbij zijn de ‘schijf van vijf’ en het vierfasenmodel belangrijke didactieken binnen het vreemdetalenonderwijs die aansluiten bij de communicatieve methode. Het principe doeltaal is voertaal is een belangrijk principe binnen het vreemdetalenonderwijs. Leerkrachten die Engels geven moeten zelf de Engelse taal op minimaal B2 niveau van het ERK beheersen, moeten kennis hebben van de schijf van vijf en van het vierfasenmodel, moeten een veilige sfeer creëren en zorgen voor uitdagende leeractiviteiten.

3. Contextonderzoek

In dit hoofdstuk wordt antwoord gegeven op de deelvragen die betrekking hebben op de context en dus de praktijk. Allereerst zal beschreven worden welke methode en welke instrumenten gebruikt zullen worden om antwoord te geven op de deelvraag. Vervolgens zullen de resultaten van het contextonderzoek per deelvraag gepresenteerd worden en tot slot zal er een conclusie getrokken worden. De deelvragen waar in dit hoofdstuk antwoord op gegeven gaan worden zijn:

- Welke leerlijn wordt er in de praktijk voor het schoolvak Engels gehanteerd?
- Op welke manier wordt het schoolvak Engels op dit moment in de praktijk gegeven?
- Over welke leerkrachtcompetenties, met betrekking tot het geven van het schoolvak Engels, beschikken de leerkrachten in de bovenbouw?
- Wat vinden leerlingen van het schoolvak Engels?

3.1 Methode van contextonderzoek

3.1.1 *Leerlijn*

Er zal onderzocht worden welke leerlijn er op dit moment in de praktijk gehanteerd wordt. Hierbij wordt gekeken naar de kerndoelen en de Eibo-thema's. Omdat er is aangegeven dat de leerkrachten de leerlijn van de methode volgen, zal de huidige methode, de interne bron, bestudeerd worden. Op basis van de uitkomsten van de literatuurstudie zal een kijkkader opgesteld worden, waarbij zowel open als gesloten kijkpunten worden gebruikt. Op deze manier wordt er meer gericht naar de leerlijn van de methode gekeken en kunnen er toelichtingen gegeven worden op de leerlijn (Van der Donk & Van Lanen, 2016). Het kijkkader zal vergelijkbaar zijn met het analysemodel van het SLO (SLO, 2005). Dit analysemodel is in 2005 gebruikt om de betreffende methode te analyseren. Omdat de kerndoelen vanaf 2006 niet veranderd zijn en dit analysemodel uitgaat van deze kerndoelen, kan een groot deel van het model overgenomen worden. Het volledige kijkkader is te vinden in Bijlage C.

3.1.2 *Didactisch aspect*

Naar aanleiding van de uitkomsten van de literatuurstudie zal er een observatieschema en een vragenlijst opgesteld worden. De observatie zal een niet-participerende- en gedeeltelijk gestructureerde observatie zijn in een natuurlijke situatie. Er zal voor een groot gedeelte gebruik gemaakt worden van event-sampling, waarbij wordt vastgesteld of onderdelen uit de didactiek wel of niet aanwezig zijn (Baarda, 2019). Alle docenten van de bovenbouw zullen minimaal één keer en het liefst vaker geobserveerd worden, zodat er een betrouwbaar beeld ontstaat van de praktijksituatie (Van der Donk & Van Lanen, 2016). Om een goed beeld te krijgen van de praktijksituatie zal er bij elke docent minimaal één keer een directe observatie plaatsvinden (Van der Donk & Van Lanen, 2016). Het observatieschema zal gaan over de opbouw van de les(sen), waarbij rekening wordt gehouden met het vierfasenmodel en de schijf van vijf, de materialen die ingezet worden en overige (vak)didactische aspecten die bij de literatuurstudie naar voren zijn gekomen. Het observatieschema is voor een deel gebaseerd op het observatieschema die gebruikt is bij het Peil.Engels onderzoek (Ritzema et al., 2019). Het volledige observatieschema is te vinden in Bijlage D.

Door de huidige omstandigheden rondom COVID-19 is het niet mogelijk om meer dan één of twee observaties per leerkracht uit te voeren. Mede om die reden zullen de leerkrachten ook een vragenlijst invullen. Deze vragenlijst zal over dezelfde onderwerpen gaan als het observatieschema. De vragen zullen vooral een gesloten karakter hebben, waarbij er bij sommige vragen een toelichting wordt gevraagd. Op deze manier kunnen de gegevens op een

haalbare en betrouwbare manier geanalyseerd worden (Van der Donk & Van Lanen, 2016). De vragenlijst is van tevoren getest bij twee medestudenten om te controleren of de vragen duidelijk geformuleerd en te begrijpen zijn (Baarda, 2019). Een deel van de vragen is overgenomen uit de vragenlijst die gebruikt is bij het onderzoek naar Engels in het basisonderwijs (Ritzema et al., 2019). Tot slot zal er ook gekeken worden naar de lesmethode die gebruikt wordt. Aan de hand van een gestructureerd kijkkader, die vooral gaat over het vierfasenmodel en de schijf van vijf zal er gekeken worden in hoeverre de lesmethode hierop aansluit. Bij het invullen van het kijkkader wordt rekening gehouden met wat er in de praktijk gebeurt. De volledige vragenlijst is te vinden in Bijlage E en het volledige kijkkader van de lesmethode is te vinden in Bijlage F.

3.1.3 *Leerkrachtcompetenties*

Voor deze deelvraag zal er gekeken worden naar de eigen Engelse vaardigheid en de didactische vaardigheid van de leerkrachten en zal er gekeken worden naar de internationale contexten en culturele aspecten. De leerkrachten zullen hiernaar bevraagd worden aan de hand van een vragenlijst en er zal een observatie plaatsvinden. De observatie zal een niet-participerende, directe en gestructureerde observatie zijn in een natuurlijke situatie (Van der Donk & Van Lanen, 2016). De observatiepunten in het observatieschema zullen gebaseerd zijn op de uitkomsten van de literatuurstudie, waarbij de eigen Engelse vaardigheid, de didactische vaardigheid en internationale contexten en culturele aspecten zijn benoemd. Aan het eind van de observatie wordt aan de leerkrachten gevraagd of de les een representatieve les was, zodat **ervan uitgegaan** kan worden dat de uitkomsten van de observatie betrouwbaar zijn. Bovendien zullen de uitkomsten van de observatie vergeleken worden met de uitkomsten van de vragenlijst. De vragenlijst is wederom gebaseerd op de uitkomsten van de literatuurstudie. De vragen zullen een gesloten karakter hebben, waarbij er bij een aantal vragen gebruik gemaakt zal worden van een beoordelingsschaal. Op deze manier kunnen de gegevens op een haalbare en betrouwbare manier geanalyseerd worden. Ook kan er op deze manier gekeken worden **naar de competenties die de leerkrachten, volgens henzelf, niet voldoende beheersen** en waar vanuit de leerkrachten behoefte aan is (Van der Donk & Van Lanen, 2016). Bij de vragen over de eigen Engelse vaardigheid van de leerkrachten zal er gekeken worden naar het beheersingsniveau B2 van het ERK van de taalvaardigheden. Indien er opvallende resultaten uit de observaties en de ingevulde vragenlijsten komen, zal een vervolgesprek met de desbetreffende leerkracht plaatsvinden. Dit interview zal een narratief karakter hebben, met grotendeels open vragen. De volledige vragenlijst is te vinden in Bijlage G.

3.1.4 *Leerlingperspectief*

Er wordt bij deze deelvraag gekeken naar de mening van de leerlingen over het schoolvak Engels en over de manier waarop zij Engels aangeboden krijgen. De leerlingen van de bovenbouw krijgen een vragenlijst die zij moeten invullen. Deze vragenlijst zal gestructureerd zijn met voornamelijk gesloten vragen. Hier is voor gekozen om de betrouwbaarheid zo groot mogelijk te houden en de haalbaarheid van het analyseren te vergroten (Van der Donk & Van Lanen, 2016). De vragen die gesteld worden zullen gaan over het niveau, wat er als leuk of minder leuk ervaren wordt en over de methode die gebruikt wordt. De vragen die gesteld worden, zullen na het invoeren van het ontwerp nogmaals gevraagd worden. Dit om de antwoorden te kunnen vergelijken. Bij een aantal vragen zal ruimte zijn voor opmerkingen/aanvullingen. De volledige vragenlijst is te vinden in Bijlage H.

Van tevoren zal er een mondelinge proefafname uitgevoerd worden. De vragenlijst zal door drie leerlingen getest worden. Uit alle leerjaren (groep 6, 7 en 8) zal een leerling gekozen

worden om de mondelinge proefafname mee uit te voeren. Er is gekozen voor een mondelinge proefafname om te controleren of de vragen duidelijk geformuleerd zijn en te begrijpen zijn (Baarda, 2019). Voordat wordt vastgelegd op welke manier de data geanalyseerd gaat worden, zal er vastgesteld worden met welke data de deelvraag beantwoord kan worden. Een uitgebreid overzicht is te lezen in Bijlage I. In Tabel 6 is een kort overzicht weergegeven van de data die de deelvraag kan beantwoorden en op welke manier de data geanalyseerd zal worden.

Tabel 6.
Analysemethode

Deelvraag	Data waarmee deelvraag beantwoord kan worden	Analysemethode (Van der Donk & Van Lanen, 2016)
Leerlijn	Kijkkader gebaseerd op SLO-analyse	Analysemethode 8 (data van gesloten kijkpunten combineren)
Didactisch aspect	Observatie van de leerkrachten Vragenlijst leerkrachten: vraag 9, 10, 12, 15, 16, 19, 22-28 Kijkkader lesmethode	<u>Observatie en kijkkader</u> : analysemethode 5 (aantallen berekenen), 7 (categorieën samenvoegen) en 10 (data analyseren a.d.h.v. categorieën) <u>Vragenlijst</u> : analysemethode 5 (aantallen berekenen) en 6 (aantallen omzetten naar procenten)
Leerkracht-competenties	Vragenlijst leerkracht-competenties	Analysemethode 5 (aantallen berekenen) en 6 (aantallen omzetten naar procenten)
Leerlingperspectief	Vragenlijst leerlingen: vraag 4-14	Analysemethode 6 (aantallen omzetten naar procenten)

3.2 Resultaten

3.2.1 Leerlijn

De methode ‘Just do it!’ heeft een concentrische opbouw, waarbij er gebruik wordt gemaakt van de Eibo-thema’s. Per unit (hoofdstuk) staat een ander thema centraal. In Tabel 7 is weergegeven welk thema per unit centraal staat. Per jaargroep worden de woorden en zinnen die de leerlingen moeten leren uitgebreid. Steeds wordt een deel van de woorden en zinnen uit vorige jaren herhaald en worden er vervolgens nieuwe woorden en zinnen aangeboden.

Tabel 7.
Verdeling van de thema’s per unit

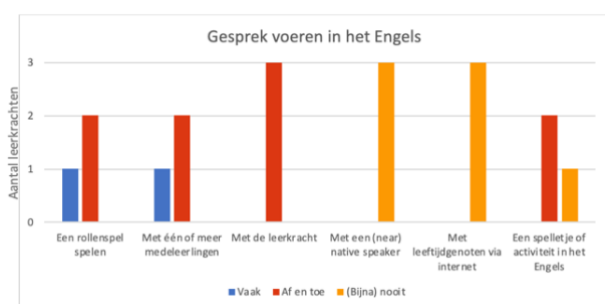
Unit A	Unit B	Unit C	Unit D
Nummers en letters	Kalender	Mensen en dieren	Grammatica
Unit E	Unit F	Unit G	Unit H
Eten en drinken	De wereld om ons heen	School, hobby’s en sport	Games en liedjes

De thema’s uit de methode sluiten voor een groot deel aan bij de Eibo-thema’s. De Eibo-thema’s ‘feesten’ en ‘Op straat’ komen daarentegen bijna niet voor en het Eibo-thema ‘In de winkel’ komt helemaal niet voor. Tot slot heeft de methode ‘Just do it!’ een aparte unit voor de grammaticaregels. Per leerjaar wordt een deel van de grammaticaregels herhaald en leren de leerlingen nieuwe regels expliciet aan.

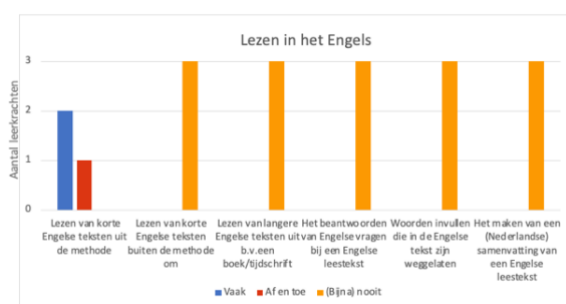
De methode voldoet aan alle indicatoren van kerndoel 15 en 16. Aan kerndoel 13 voldoet de methode op één van de drie indicatoren en van kerndoel 14 aan twee van de vier indicatoren. Bij kerndoel 13 gaat het om de luister- en leesvaardigheden, waarbij leerlingen de juiste strategieën kunnen toepassen. In de methode zijn nauwelijks oefeningen waarbij leerlingen dit oefenen. Zowel in groep 6 als in groep 7 en 8 richt de methode zich in alle units op het lezen van en luisteren naar woorden en korte zinnen en niet naar korte teksten. In kerndoel 14 gaat

het om het spreken van woorden. Leerlingen zouden met hun actieve woordenschat moeten oefenen. In de methode wordt de woordenschat alleen op een passieve manier aangeboden.

In de vragenlijst hebben de leerkrachten aangegeven hoe vaak leerlingen oefenen met het voeren van een gesprek in het Engels. Zoals te zien is in Figuur 1, oefenen de leerlingen gemiddeld één tot twee keer per maand met het voeren van een gesprek in het Engels. Dit sluit aan bij de resultaten van de lesobservaties en de lesmethode. De lesmethode biedt geen tot weinig activiteiten om het voeren van een gesprek te oefenen en uit de observaties van de leerkrachten blijkt dat geen leerkracht in de geobserveerde les met deze vaardigheid bezig is geweest. Ook op het gebied van lezen in het Engels blijkt uit de lesobservaties, de vragenlijst en de lesmethode dat leerlingen hier niet tot bijna niet mee oefenen. De lesmethode biedt weinig oefeningen aan en in één van de vier observaties wordt er één activiteit gedaan waarbij de leerlingen een korte tekst uit de methode moeten lezen. In Figuur 2 is weergegeven wat de leerkrachten zelf aangaven in de lessen te doen aan de leesvaardigheid. De leerkrachten gaven aan meer activiteiten uit te willen voeren wat betreft gesprekken voeren en lezen in het Engels, maar niet te weten hoe ze dat kunnen doen.



Figuur 2. Resultaat vragenlijst leerkrachten met betrekking op activiteiten rondom gesprekken voeren in het Engels.



Figuur 1. Resultaat vragenlijst leerkrachten met betrekking op activiteiten rondom het lezen in het Engels.

3.2.2 Didactisch aspect

In Tabel 8 zijn de resultaten van de observaties van de leerkrachten weergegeven. De kijkkaders van het observatieschema zijn onderverdeeld in zeven categorieën, waarbij de categorieën bestaan uit een aantal indicatoren. In de tabel is aangegeven hoeveel van de indicatoren in de geobserveerde les van een leerkracht aanbod zijn gekomen. De categorieën 'activiteiten' en 'doeltaal = voertaal' overlappen voor een gedeelte met de categorieën 'schijf van vijf' en 'vierfasenmodel'. Leerkracht 1 is in totaal twee keer geobserveerd en staat daarom twee keer in de tabel. In Tabel 9 is vervolgens aangegeven hoeveel indicatoren van de fasen uit het vierfasenmodel en de componenten van de schijf van vijf in de lesmethode 'Just do it!' terugkomen.

Tabel 8.

Resultaten lesobservaties: Aantal indicatoren dat terugkwam in de lessen

	Leerkracht 1 (a)	Leerkracht 1 (b)	Leerkracht 2	Leerkracht 3
Veilige sfeer (3 indicatoren)	3	3	3	3
Taaldoelen (3 indicatoren)	1	1	0	0
Activiteiten (6 indicatoren)	2,5	3,5	1,5	2
Doeltaal = voertaal (5 indicatoren)	1,5*	1*	2	1,5
Vaardigheid	Leesvaardigheid Opzoekvaardigheid Grammatica	Luistervaardigheid Gespreksvaardigheid (passief) Woordenschat Uitspraak	Luistervaardigheid Woordenschat Uitspraak	Luistervaardigheid Uitspraak Woordenschat
Schijf van vijf	Blootstelling aan input, verwerken op inhoud en strategisch handelen	Blootstelling aan input en verwerken op inhoud gedeeltelijk	Verwerken op inhoud en strategisch handelen gedeeltelijk	Blootstelling aan input gedeeltelijk en verwerken op inhoud
Vierfasenmodel	Inputfase en begin van oefenfase	Oefenfase	Oefenfase	Introductiefase Oefenfase

Tabel 9.

Resultaten kijkkader lesmethode 'Just do it!'

	Wel aanwezig	Niet aanwezig
Vierfasenmodel		
Introductiefase	2 van de 3 indicatoren	
Inputfase		X (nauwelijks)
Oefenfase	1 van de 2 indicatoren	
Transferfase		X
Schijf van vijf		
Blootstelling aan input	2,5 van de 4 indicatoren	
Verwerking op inhoud	1,5 van de 3 indicatoren	
Verwerking op vorm	X	
Productie van output	2 van de 3 indicatoren, maar alleen passief	
Strategisch handelen		X

Uit de observatie blijkt dat alle drie de leerkrachten geen authentiek Engelstalig materiaal in hebben gezet. Leerkracht 1 heeft tijdens een van de geobserveerde lessen wel gebruik gemaakt van een Engelstalig lied, maar deze is vervolgens niet aan de leerlingen laten horen. Dit komt overeen met het antwoord van de leerkrachten in de vragenlijst. Daar gaven alle drie de leerkrachten aan af en toe gebruik te maken van authentiek materiaal. Af en toe hield in dat het één of twee keer per maand voorkomt. Geen van de leerkrachten gaf tijdens de lesobservatie het doel van de les aan en bij drie van de vier observaties werd de voorkennis van de leerlingen opgehaald. De activiteiten die tijdens de observaties plaatsvonden waren met name klassikaal en de zelfstandige verwerking was bij drie van de vier lessen individueel. Wel werd er tijdens alle geobserveerde lessen gebruik gemaakt van enthousiasmerende werkvormen, waarbij de leerlingen passief met de taal bezig gingen. Er werd gebruik gemaakt van nasprek- en uitspraak oefeningen, waarbij er gesloten taalproductie plaatsvond. De activiteiten tijdens de instructie en de opdrachten van de zelfstandige verwerking zijn niet tot bijna niet gericht op communicatie en zijn vooral gericht op het vergroten van de (passieve) woordenschat. Tijdens de observaties gaven de leerkrachten vooral alle drie de groepen tegelijk instructie. Alleen op het moment dat er specifieke woorden of zinnen aan bod kwamen bij een bepaalde groep werd de instructie per jaargroep gegeven. Dit komt overeen met wat de leerkrachten hebben ingevuld in de vragenlijst. De zelfstandige verwerking staat in alle drie de groepen in de weekplanning, waarbij de leerlingen zelf mogen kiezen of ze direct na de instructie of op een ander moment aan de slag gaan met de opdrachten. De leerkrachten geven aan het soms lastig te vinden om de instructies vorm te geven in de stamgroep, gezien de grote niveauverschillen van de drie jaargroepen.

De vier geobserveerde lessen sluiten alle vier aan bij de oefenfase van het vierfasenmodel. Daarbij is er één les die aansluit bij de inputfase en één les die aansluit op de introductiefase. Geen van de geobserveerde lessen sluit aan bij de transferfase. In de lesmethode komt de inputfase nauwelijks aan de orde en komt de transferfase helemaal niet aan de orde. Uit de lesobservaties blijkt dat er in geen van de vier lessen verwerking op vorm en productie van output plaatsvindt. Ook uit de vragenlijst bleek dat de leerkrachten in de lessen weinig activiteiten inzetten die de productie van output te bevorderen. De lesmethode biedt dit wel aan, maar de productie van output beperkt zich tot het passief gebruiken van de woorden en zinnen.

3.2.3 Leerkrachtcompetenties

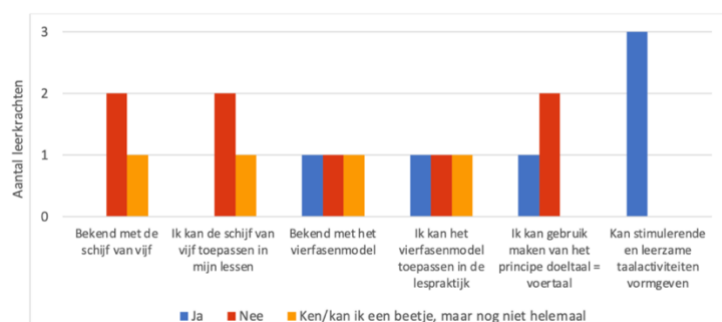
Op het gebied van de eigen vaardigheid geven twee van de drie leerkrachten aan de vaardigheden lezen, luisteren en gesprek voeren lager dan B2-niveau van het ERK te scoren. Wel geven ze aan dat ze deze vaardigheden bijna op dit niveau beheersen. De beheersing van de vaardigheid spreken en schrijven in het Engels op B2-niveau is meer verdeeld. Een leerkracht geeft aan deze vaardigheden volledig te beheersen, een leerkracht beheerst de

vaardigheden bijna helemaal en een leerkracht geeft aan deze vaardigheden niet te beheersen. In de Figuur 3 worden de resultaten schematisch weergegeven. Het eigen vaardigheidsniveau is in de observaties niet voldoende aan de orde gekomen om het niveau van de leerkrachten te bepalen.



Figuur 3. Resultaten eigen Engelse vaardigheid leerkrachten.

Op het gebied van de didactische vaardigheid kennen twee van de drie leerkrachten de schijf van vijf voor het vreemdetalenonderwijs niet en kent één leerkracht het model een beetje. De leerkrachten geven aan de schijf van vijf nog niet bewust toe te passen in de lessen. De kennis en het toepassen van het vierfasenmodel is erg verdeeld. Eén leerkracht kent het model wel en geeft aan het model toe te passen in de praktijk, één leerkracht kent het model een beetje en past het model nog niet volledig toe in de praktijk en één leerkracht heeft geen kennis over het model. Daarbij geven twee van de drie leerkrachten aan het principe doeltaal = voertaal niet te gebruiken in de Engelse lessen en geven alle drie de leerkrachten aan stimulerende en leerzame taalactiviteiten vorm te kunnen geven. Wel geven de leerkrachten aan dit soms lastig te vinden, omdat de leerlingen tijdens het blokuur zelf inplannen wanneer ze de verwerking gaan maken en de leerlingen dus niet altijd tegelijk de verwerking uitvoeren. In Figuur 4 zijn de resultaten schematisch vormgegeven.



Figuur 4. Resultaten didactisch aspect van de vragenlijst leerkrachtcompetenties.

In Figuur 5 is te zien welk deel van de lessen Engels er volgens de leerkrachten in de Engelse taal wordt gegeven. Dit komt overeen met wat uit de observaties is gebleken. In Tabel 8 is te zien dat de leerkrachten tussen de 1 en 2 indicatoren in de les terug lieten komen die te maken hebben met het principe doeltaal is voertaal. De leerkrachten gebruikte de Engelse taal vooral tijdens de activiteiten en niet tot bijna niet tijdens de instructie of toelichting.



Figuur 5. Resultaten vragenlijst leerkrachten.

Op de internationale contexten en culturele aspecten blijkt dat alle drie de leerkrachten af en toe gebruik maken van authentiek Engelstalig beeld- en geluidsmateriaal in de Engelse lessen. In de vragenlijst wordt af en toe gedefinieerd als ‘komt één of twee keer per maand voor’. Uit de vier lesobservaties komt bij een van de vier lesobservaties authentiek Engelstalig tekstmateriaal voor. Er werd toen gebruik gemaakt van een songtekst van een Engelstalig lied. Het lied zelf is **door de leerkracht** niet laten horen in de les. Er wordt verder (bijna) nooit gebruik gemaakt van internationale netwerken, waarbij leerlingen in de doeltaal communiceren. In de vragenlijst wordt (bijna) nooit gedefinieerd als ‘**Gebeurt** niet of bijna niet’. Dit is dan ook niet gezien tijdens de lesobservaties.

3.2.4 Leerlingperspectief

In totaal zijn er 92 leerlingen die de vragenlijst hebben ingevuld. Sommige vragen hebben niet alle leerlingen beantwoord. Het kan zijn dat deze leerlingen geen antwoord wisten op de vraag of de vraag per ongeluk hebben overgeslagen. Afgerond vindt 87% van de leerlingen het belangrijk om Engels te leren. Daarbij geeft afgerond 48% van de leerlingen aan Engels niet een makkelijk, maar ook niet een moeilijk vak te vinden en vindt 46% Engels een makkelijk vak. Daarnaast geeft 51% van de leerlingen aan dat de methode ‘Just do it’ hen voldoende uitdaging geeft.

Afgerond vinden 71% van de leerlingen Engels een leuk vak (zie Figuur 6). Daarbij geeft 50% van de leerlingen aan de methode ‘Just do it’ een leuke methode te vinden en vindt afgerond 28% van de leerlingen de methode heel erg leuk. Tot slot zou 59% van de leerlingen meer willen oefenen met Engels. Op de vraag wat de leerlingen leuk vonden aan het schoolvak Engels zijn diverse antwoorden gegeven. De leerlingen konden kiezen tussen een aantal keuzemogelijkheden en konden ervoor kiezen om het antwoord aan te vullen met hun eigen (open) antwoord. De open antwoorden zijn onderverdeeld in de categorieën: spelletjes, woorden vertalen, tekenen in het Engels, opdrachten van de methode, de hele huidige aanpak en overig. Deze categorieën konden niet door alle leerlingen gekozen worden, omdat deze ingedeeld zijn op basis van de open antwoorden van de leerlingen. Om die reden wordt er van deze antwoorden geen percentage van het geheel berekend. Opvallend is dat afgerond 66% van de leerlingen het spreken in het Engels leuk vindt om te doen. In Tabel 10 is weergegeven wat de leerlingen leuk vonden aan het schoolvak Engels, hoeveel leerlingen deze categorie leuk vonden en welk afgerond percentage dat is.

Vind je Engels op school een leuk vak?
91 antwoorden



Figuur 6. Resultaat leerlingenvragenlijst of leerlingen Engels een leuk vak vinden.

Tabel 10.

Resultaat leerlingenvragenlijst: Wat vindt je leuk **aan** Engels?

Categorie	Wel gekozen	Niet gekozen	Totaal
Engelse tekstjes lezen	29 (32%)	61	90
Kort berichtje/tekstje schrijven	29 (32%)	61	90
Engels praten	59 (66%)	31	90
Luisteren naar lied/verhaal in Engels	21 (23%)	69	90
Engels lied zingen	26 (29%)	64	90
Ik vind niets leuk	7 (8%)	83	90
Spelletjes	7		
Vertalen	3		
Tekenen	3		
Opdrachten werkboek	2		
De hele huidige manier	2		
Overig	10		

3.3 Conclusie contextonderzoek

De lesmethode voldoet niet volledig aan de kerndoelen die geformuleerd zijn voor het schoolvak Engels. De lesmethode voldoet volledig aan kerndoel 15 en 16, maar niet volledig aan kerndoel 13 en 14. Een van de drie indicatoren van kerndoel 13 komen terug in de lesmethode en twee van de vier indicatoren van kerndoel 14. Bovendien richt de methode zich op het lezen van en luisteren naar woorden en korte zinnen en niet naar korte teksten. Daarbij oefenen de leerlingen alleen hun passieve woordenschat. De lesmethode is wel concentrisch opgebouwd en sluit voor het grootste deel aan bij de Eibo-thema's. Alleen de Eibo-thema's 'feesten' en op straat komen bijna niet voor en het Eibo-thema 'in de winkel' komt helemaal niet voor in de methode.

Uit het contextonderzoek blijkt dat er in de Engelse lessen weinig tot geen gebruik wordt gemaakt van het component 'productie van output' uit de schijf van vijf. De lesmethode biedt productie van output wel aan, maar alleen voor het oefenen van passief gebruik van de woorden en zinnen. Bovendien komt de transferfase uit het vierfasenmodel in de lesmethode niet voor. Ook de geobserveerde lessen sloten niet aan bij de transferfase. De andere fasen van het vierfasenmodel kwamen wel voor in de geobserveerde lessen. De leerkrachten geven met name alle drie de groepen tegelijk instructie, behalve als een groep specifieke woorden of zinnen aangeboden krijgt die de andere jaargroepen niet hebben. De zelfstandige verwerking vindt op diverse momenten in de week plaats, omdat dit op de weekplanning staat. De leerkrachten geven aan het geven van instructies soms lastig te vinden door het gebruik van driejarige stamgroepen en de grote niveauverschillen die daarbij komen kijken. Daarbij kunnen de leerkrachten stimulerende en leerzame taalactiviteiten vormgeven, maar wordt er wel aangegeven dit soms lastig te vinden, gezien de verschillende momenten waarop de leerlingen de opdrachten maken. Tot slot zijn de geobserveerde activiteiten en opdrachten uit de methode niet tot bijna niet communicatief ingericht.

Op het gebied van de eigen vaardigheid beheersen twee van de drie leerkrachten de vaardigheden lezen, luisteren en gesprek voeren bijna op B2-niveau. De beheersing van de vaardigheid spreken en schrijven in het Engels op B2-niveau is meer verdeeld. De kennis en de toepassing van de schijf van vijf en het vierfasenmodel is nog niet volledig. Twee van de drie leerkrachten kennen de schijf van vijf niet en geen van de leerkrachten past bewust dit model toe. Aspecten van de schijf van vijf komen daarentegen wel in de geobserveerde lessen terug. De kennis en het toepassen van het vierfasenmodel is erg verdeeld. De ene leerkracht kent het model en past het toe en de andere leerkracht kent het niet en past het model dan ook niet toe. Het principe doeltaal is voertaal wordt niet tot nauwelijks toegepast in de praktijk en tot slot wordt er af en toe authentiek beeld- en geluidsmateriaal ingezet tijdens de Engelse lessen.

Afgerond vindt 87% van de leerlingen het belangrijk om Engels te leren en vindt 71% Engels een leuk vak. Het praten in het Engels vinden de meeste leerlingen leuk om te doen. Afgerond geeft 66% van de leerlingen dit in de vragenlijst aan. Het lezen van korte Engelse teksten en korte teksten zelf schrijven vindt 32% van de leerlingen leuk om te doen. Daarbij geven een aantal leerlingen aan het gebruik van spelletjes in de Engelse les leuk te vinden. Tot slot wil 59% van de leerlingen meer oefenen met Engels.

4. Discussie en conclusie

4.1 Discussie

Binnen het onderzoek wordt de manier waarop het schoolvak Engels gegeven kan worden en de manier waarop het op dit moment gegeven wordt onderzocht. Dit onderwerp is een groot en breed onderwerp, waardoor er niet veel de diepte in gegaan kan worden. In de literatuurstudie wordt bijvoorbeeld beschreven dat de taalvaardigheden in samenhang aangeboden moeten worden en wordt er een algemene didactiek beschreven voor het schoolvak Engels. Als het onderzoek zich meer had beperkt op bijvoorbeeld één vaardigheid had er gerichter gekeken kunnen worden naar de didactiek voor die ene vaardigheid. Ondanks dat alle vaardigheden in samenhang worden aangeboden, zijn er wel didactieken die meer ingezet worden voor een specifieke vaardigheid, zoals lezen (Baselmans, 2017). Verder staat in literatuur regelmatig dat het principe doeltaal is voertaal van belang is bij het aanleren van een vreemde taal. Het effect van dit principe hangt af van de manier waarop de doeltaal is voertaal in de praktijk vorm krijgt. Om deze reden moeten leerkrachten weten hoe ze dit principe in de praktijk moeten gebruiken en is het niet vanzelfsprekend dat dit principe positieve effecten heeft (Boonacker, 2020). Ook hangt het ervan af op welk niveau de vreemde taal door de leerkracht gebruikt wordt.

In totaal hebben er vier observaties plaatsgevonden. Eén leerkracht is daarbij twee keer geobserveerd en de andere twee leerkrachten één keer. Het kan zijn dat alle geobserveerde lessen net allemaal uit een bepaalde fase van het vierfasenmodel bestaan. Hierdoor is het mogelijk dat de andere fasen wel aan de orde **komt**, maar dat deze niet gezien zijn. In de vragenlijst en de lesmethode is daarentegen ook naar de fasen van het vierfasenmodel gekeken en kan er dus wel een conclusie getrokken worden over de aanwezigheid van de fasen uit het vierfasenmodel. Verder kregen de leerlingen en de leerkrachten in de vragenlijsten een aantal keer de optie om ‘geen mening’ of ‘neutraal’ te antwoorden. Bij sommige van deze vragen had deze keuzemogelijkheid niet gehoeven, want over de inhoud van deze vragen kon ervan uitgegaan worden dat leerlingen en leerkrachten er wel een mening over hadden (Baarda, 2019). Voor een volgende keer kan hier beter op gelet worden. Ook is het zo dat, ondanks de proefafname, er vragen mogelijk onduidelijk geformuleerd zijn waardoor de vraag op verschillende manieren geïnterpreteerd kon worden.

Voor een vervolgonderzoek kan gekeken worden naar het verschil in didactiek voor de verschillende vaardigheden en de manieren waarop de componenten van de schijf van vijf worden aangeboden. Ook kan er gekeken worden naar de manier waarop het schoolvak Engels in andere jenaplanscholen vormgegeven wordt en hoe de communicatieve benadering daar terug te zien is. Een aanbeveling voor de praktijk is om de lesmethode verder te onderzoeken en te kijken naar hoe de ontbrekende kerndoelen in het onderwijscurriculum van de school terug kunnen komen. Hiernaast kan er ook gekeken worden naar welke (ontbrekende) aspecten uit de communicatieve benadering men in de praktijk terug zou willen zien.

4.2 Conclusie

In deze paragraaf wordt er antwoord gegeven op de hoofdvraag:

‘Hoe kunnen de bovenbouwleerkrachten van basisschool X. op een effectieve manier lesgeven in het schoolvak Engels?’ De beantwoording van de hoofdvraag wordt gedaan door een vergelijking te maken tussen de conclusies uit de literatuurstudie en het contextonderzoek en een afweging te maken van de discussiepunten. Verder zullen er in deze paragraaf aanbevelingen gedaan worden voor de praktijk.

Om de leerlingen op een effectieve manier les te geven in het schoolvak Engels moet er allereerst voldaan worden aan de vier kerndoelen voor het schoolvak Engels. Uit de literatuurstudie blijkt dat de kerndoelen voor het schoolvak Engels gaan over het spreken, schrijven, lezen en luisteren naar de Engelse taal. Om de taal goed eigen te maken moeten de leerlingen niet alleen passief met de taal bezig zijn, maar de taal ook actief gebruiken. Uit het contextonderzoek blijkt dat de lesmethode ‘Just do it!’ aansluit op twee van de vier kerndoelen en dat de leerlingen in de Engelse les vooral hun passieve woordenschat oefenen. De lesmethode is wel concentrisch, waarbij het taalaanbod van de Eibo-thema’s elk jaar wordt uitgebreid.

Als er gekeken wordt naar effectieve Engelse lessen dan moeten deze aansluiten op de communicatieve benadering. Uit de literatuurstudie blijkt dat deze benadering een effectieve manier is om een vreemde taal te leren en dat deze benadering aansluit op de uitgangspunten van het jenaplanonderwijs. De focus van de communicatieve benadering ligt op het leren communiceren in de vreemde taal, waarbij de taalvaardigheden in samenhang aangeleerd worden. Hierbij zijn de schijf van vijf en het vierfasenmodel belangrijke didactieken en is het principe doeltaal is voertaal belangrijk. Kijkend naar het contextonderzoek blijkt dat niet alle componenten van de schijf van vijf en niet alle fasen van het vierfasenmodel in de praktijk terugkomen. Vooral de productie van output en de transferfase ontbreken. Bovendien zijn de taalactiviteiten niet, tot bijna niet, gericht op communicatie en wordt er gering gebruik gemaakt van het principe doeltaal is voertaal. Hierbij geven de leerkrachten aan het soms lastig te vinden om te bepalen hoe ze de instructie vorm moeten geven gezien de drie jaargroepen. Volgens de literatuur is een ander doel van Engels dat leerlingen plezier moeten hebben bij het leren van een vreemde taal. Ondanks dat het onderzoek een breed onderwerp heeft zijn er duidelijke keuzes gemaakt in wat er onderzocht gaat worden. Doordat de deelonderwerpen duidelijk geoperationaliseerd zijn kon er wel een betrouwbaar onderzoek plaatsvinden waarbij de didactiek vanuit verschillende kanten werd onderzocht. Uit het contextonderzoek blijkt dat 71% van de leerlingen Engels een leuk vak vindt en dat 66% van de leerlingen het spreken in het Engels leuk vindt om te doen. Bij deze vragen hadden de leerlingen niet de mogelijkheid om geen mening te geven en hadden ze wel de mogelijkheid een andere optie te beschrijven dan de geformuleerde antwoordmogelijkheden. Hierdoor zijn deze resultaten wel betrouwbaar en valide.

Bovendien moeten leerkrachten aan bepaalde leerkrachtcompetenties voldoen om een effectieve les in het schoolvak Engels te geven. Uit de literatuurstudie blijkt dat de leerkrachten een eigen vaardigheidsniveau Engels moeten hebben van minimaal B2 van het ERK. Twee van de drie leerkrachten van basisschool X. beheersen dit niveau bijna helemaal. Ook moeten de leerkrachten kennis hebben van de schijf van vijf en het vierfasenmodel en deze didactieken toe kunnen passen in de praktijk. Uit het contextonderzoek blijkt dat twee van de drie leerkrachten de schijf van vijf en het vierfasenmodel niet kennen en dat geen van de leerkrachten de schijf van vijf bewust toepast in de praktijk.

Om effectieve lessen in het schoolvak te kunnen geven, is het van belang dat de leerkrachten kennis krijgen over de schijf van vijf en het vierfasenmodel. **Bovendien moet** het component ‘productie van output’ van de schijf van vijf en de transferfase van het vierfasenmodel toegepast gaan worden in de praktijk. Daarbij moet er gekeken worden naar welke manier van instructie geven aansluit op het jenaplanonderwijs van basisschool X. Op het moment dat de productie van output en de transferfase toegepast worden in de praktijk zal er ook meer aangesloten worden bij kerndoel 13 en 14.

5. Ontwerpen

In dit hoofdstuk zal naar aanleiding van het antwoord op de hoofdvraag en conclusie van de literatuurstudie en het contextonderzoek voorlopige ontwerpeisen en doelen van het ontwerp beschreven worden. Deze ontwerpeisen en doelen van het ontwerp sluiten aan bij het doel van het onderzoek.

5.1 Voorlopige ontwerpeisen

Het ontwerp:

- Is geschikt voor alle bovenbouwleerkrachten van basisschool X. (Deelvraag 5 & 6).
- Zal uitgevoerd worden in de periode maart, april, mei.
- Sluit aan bij kerndoel 13 en 14 (Bodde & Schippers, 2009 en deelvraag 4).
- Sluit aan bij het component 'productie van output' van de schijf van vijf (Oskam, 2013 & Westhoff, 2013).
- Komt overeen met het vierfasenmodel, vooral met de transferfase (Bodde-Alderlieste, Salomons, & Schokkenbroek, 2018).
- Sluit aan bij de huidige lesmethode 'Just do it!' (Deelvraag 4).
- Is gericht op het leren communiceren in het Engels (Inspectie van het Onderwijs, 2019).
- Maakt gebruik van gespreksvaardigheid (Deelvraag 7).
- Maakt gebruik van betekenisvol leren (Velthausz & Winters, 2014; Deelvraag 5 en 6).
- Is passend binnen het jenaplanonderwijs (Velthausz & Winters, 2014).
- Laat leerkrachten kennis maken met de mogelijkheden voor de Engelse lessen (Deelvraag 5 & 6).
- Geeft leerkrachten inzicht in de manier waarop het schoolvak Engels gegeven kan worden (Deelvraag 6).
- Zorgt dat leerkrachten de schijf van vijf en het vierfasenmodel leren kennen (Deelvraag 2 & 6).

5.2 Voorlopige doelen van het ontwerp

Het ontwerp heeft een aantal voorlopige doelen. Een van de doelen is dat de leerkrachten nieuwe inzichten krijgen in de manier waarop het schoolvak Engels gegeven kan worden. Een ander doel is dat de leerkrachten kennis hebben gemaakt **van** de mogelijkheden voor de Engelse lessen. Hierbij gaat het vooral om de mogelijkheden waarbij leerlingen actief met de vreemde taal bezig gaan en productie van output leveren. Dit sluit dan ook aan bij het doel van het ontwerp dat leerkrachten kennis krijgen over de communicatieve benadering, waarbij er kennis is van de schijf van vijf voor het vreemdetalenonderwijs en het vierfasenmodel. Op lange termijn houdt dit in dat de leerkrachten handvaten hebben voor het geven van een effectieve Engelse les(senserie). Daarbij heeft het ontwerp als doel dat leerkrachten de instructie van het schoolvak Engels zo kunnen vormgeven dat het haalbaar is binnen het jenaplanconcept. Tot slot heeft het ontwerp als doel dat leerlingen oefenen met het actief gebruiken van de Engelse taal, waarbij ze oefenen met het voeren van een gesprek in het Engels.

6. Literatuurlijst

- Baarda, B. (2019). *Dit is onderzoek! Handleiding voor kwantitatief en kwalitatief onderzoek* (3^e druk). Groningen: Noordhoff.
- Baselmans, M. (2017). Engelse boeken. *JSW*, 102(4). 36-37. Geraadpleegd op 15 januari 2021, van <https://www.jsw.nl/wp-content/uploads/Archief/Rubrieken/Open%20Boek/Open%20boek%20december%202017.pdf>
- Bodde-Alderlieste, M., Salomons, M., & Schokkenbroek, L. (2018). *Engels in het basisonderwijs: (Meer dan de) kennisbasis vakdidactiek* (2^e druk). Groningen: Noordhoff.
- Bodde, M., & Schippers, S. (2009). *Kerdoelen Engels SLO*. Geraadpleegd op 8 december 2020, van <https://tule.slo.nl/Engels/F-KDEngels.html>
- Boonacker, A. (2020). Instructie geven in het Engels. *JSW*. Geraadpleegd op 16 december 2020, van <https://www.jsw.nl/taal/instructie-geven-in-het-engels/>
- Decoo, W. (2020). *Vreemdetalenonderwijs: Van onderzoek naar praktijk*. Oud-Turnhout: Gompel&Svacina.
- Enever, J. (2011). *ELLiE: Early Language Learning in Europe*. Londen: British Council.
- Effectiviteit. (z.d.). In *Nederlands woordenboek*. Geraadpleegd op 24 november 2020, van <https://www.woorden.org/woord/effectiviteit>
- Fasoglio, D., De Jong, K., Trimbos, B., Tuin, D., & Beeker, A. (Reds.). (2015). *Taalprofielen 2015: Herziene versie van Taalprofielen 2004*. Geraadpleegd op 20 november 2020, van <https://www.slo.nl/publicaties/@4301/taalprofielen-2015/>
- Hulshof, H., Kwakernaak, E., & Wilhelm, F. (2015). *Geschiedenis van het talenonderwijs in Nederland: Onderwijs in de moderne talen van 1500 tot heden*. Groningen: Passage.
- Inspectie van het Onderwijs. (2018). *Peil.Engels: Einde basisonderwijs 2017-2018*. Geraadpleegd op 15 oktober 2020, van [Peil.Engels+Einde+Basisonderwijs+2017-2018.pdf](https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/onderwijs/rapporten/2018/10/15/peil-engels-einde-basisonderwijs-2017-2018)
- Janssen, F., Hulshof, H., & Van Veen, K. (2018). *Wat is echt de moeite waard om te onderwijzen?: Een perspectiefgerichte benadering*. Geraadpleegd op 21 december 2020, van <http://www.talenteducation.eu/toolkitforteachers/practicaldifferentiation/assets/efaff666c4/wat-is-echt-de-moeite-waard-om-te-onderwijzen-concept.pdf>
- Kwakernaak, E. (2020). Grammaticaleerlijn in het vreemdetalenonderwijs. *Levende Talen Magazine*, 107(3). 22-29. Geraadpleegd op 17 december 2020, van <https://lt-tijdschriften.nl/ojs/index.php/ltn/article/viewFile/2019/1622>
- Lowie, W. (2018). Je ziet het pas als je het doorhebt: Het dynamische proces van tweedetaalverwerving. *Internationale Neerlandistiek*, 56(3). 203-221. <https://doi.org/10.5117/IN2018.3.003.LOWI>

- Meijer, D., & Noijons, J. (Reds.). (2008). *Gemeenschappelijk Europees Referentiekader voor Moderne Vreemde Talen: Leren Onderwijs, Beoordelen: Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Geraadpleegd op 8 december 2020, van <https://taalunie.org/publicaties/34/gemeenschappelijk-europees-referentiekader-voor-moderne-vreemde-talen>
- Oskam, S. (2013). *Praktische didactiek voor Engels in het basisonderwijs*. Bussum: Coutinho.
- Ritzema, E.S., Hemker, B.T., Naayer, H.M., Lowie, W., Van Aken, M., Corda, A.C., & Rekers- Mombarg, L., (2019). *Peiling Engels einde Basisonderwijs 2018. Technische rapportage*. Geraadpleegd op 10 november 2020, van <https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/rapporten/2019/11/08/peiling-engels-einde-basisonderwijs-2018-technische-rapportage>
- Rose, P. (2016). *Engels in het basisonderwijs: Domeinbeschrijving ten behoeve van peilingsonderzoek*. Geraadpleegd op 14 december 2020, van <https://www.slo.nl/publicaties/@4559/engels-1/>
- SLO. (2005). *SLO-analyse: Just do it! – Bekadidact*. Geraadpleegd op 4 januari 2021, van <https://docplayer.nl/7048623-Slo-analyse-just-do-it-bekadidact.html>
- SLO. (z.d.). *Concretisering van de kerndoelen*. Geraadpleegd op 24 november 2020, van <https://tule.slo.nl/Inleiding/F-KDToelichting.html>
- Tuin, D., & Thijs, A. (2015). *Verkenning van competenties voor leerkrachten Engels in het basisonderwijs*. Geraadpleegd op 29 december 2020, van <https://www.slo.nl/publicaties/@4313/verkenning/>
- Van der Donk, C., & Van Lanen, B. (2016). *Praktijkonderzoek in de school* (3^e herziene druk). Bussum: Coutinho.
- Velthausz, F., & Winters, H. (2014). *Jenaplan: school waar je leert samenleven*. Zutphen: Nederlandse Jenaplanvereniging.
- West, L., & Verspoor, M. (2016). An impression of foreign language teaching approaches in the Netherlands. *Levende Talen Tijdschrift*, 17(4). 26-37. Geraadpleegd op 19 december 2020, van <https://lt-tijdschriften.nl/ojs/index.php/lt/article/view/1631/1239>
- Westhoff, G.J. (2008). *Een 'schijf van vijf' voor het vreemdetalenonderwijs (revisited)*. Geraadpleegd op 19 december 2020, van <http://www.gerardwesthoff.nl/downloads/nabmvt-Een%20schijf%20van%20vijf%20voor%20het%20vreemdetalenonderwijs.pdf>

7. Bijlagen

- A. Verklaring gedragscode onderzoek
- B. Toestemmingsverklaring HBO-Kennisbank
- C. Kijkkader leerlijn lesmethode
- D. Observatieschema voor de les
- E. Vragenlijst leerkrachten Engelse les
- F. Kijkkader lesmethode, didactiek
- G. Vragenlijst leerkrachtcompetenties
- H. Vragenlijst leerlingen
- I. Overzicht welke data de deelvragen kunnen beantwoorden

De bijlagen van deze thesis zijn te vinden in het bijgeleverde document ‘Bijlagen thesis’