

Onderzoeksrapport

Basisonderwijs onder een andere vlag

Naam: Harma de Vries, 182788
Datum: 14-06-2015
Minor: Meertaligheid en Internationaal
perspectief.

Onderzoeksrapport

Basisonderwijs onder een andere vlag



Naam: Harma de Vries
Studentennummer: 182788
Datum: 14-06-2015
Minor: *Meertaligheid en Internationaal perspectief*
Eerste beoordelaar: Eabele Tjepkema
Tweede beoordelaar: Tjitske de Boer
Onderzoeksgroep leden: Andreja Laffra,
Anna-Maura Leemburg, Anke van der Meer,
Gonda de Jong en Threa Veenstra.

Voorwoord

Voor u ligt het *Onderzoeksrapport Basisonderwijs onder een andere vlag*. Het document geeft inzicht in de wijze waarop het onderzoek naar meer en structureel Engels- en Friestalig onderwijs op *School XXX* tot stand is gekomen, hoe het onderzoek is verlopen en tenslotte de onderzoeksresultaten.

Het onderzoek is onderdeel van de minor *Meertaligheid en Internationaal perspectief*. Aangeboden vanuit de *Opleiding tot Leraar Basisonderwijs* aan *Stenden Hogeschool*, locatie Leeuwarden. Het onderzoeksrapport zoals hier gepresenteerd is gebaseerd op een praktijk vraag vanuit *School XXX* te Dorp.

Dit onderzoek is op basis van een nauwe samenwerking tot stand gekomen. Vanuit *School XXX* ben ik door directie en teamleden ondersteund. Vanuit de opleiding door mijn begeleider E. Tjepkema, tweede beoordelaar T. de Boer en onderzoeksgroep.

Dit onderzoek heeft mij als onderzoeker gemotiveerd door het talig onderwerp. Taal heeft in de loop der jaren mijn interesse gewekt door haar diversiteit, mogelijkheden en constante ontwikkeling. Met de opgedane kennis heb ik dan ook mijn professionaliteit verbeterd.

Hoofdstuk 1 Doelstelling en toelichting op het rapport.....	5
1.1 Inleiding.....	5
1.2 Context en probleemstelling.....	5
1.3 De hoofdvraag en onderzoeksvragen.....	6
1.4 Opbouw rapport.....	7
Hoofdstuk 2 De meertalige taalverwerving.....	9
2.1 Startleeftijd meertalig onderwijs.....	9
2.2 Simultane en successieve taalverwerving.....	9
2.3 Voor- en nadelen van meertaligheid.....	9
2.4 Theorieën tweedetaalverwerving.....	10
2.5 Invloed van de moedertaal op het leren van het Nederlands.....	11
2.6 Theorieën derdetaalverwerving.....	12
Hoofdstuk 3 Aanbieden van een vreemde taal aan leerlingen met het Nederlands als tweede taal.....	14
3.1 Effecten van meertaligheid en de leefomgeving op de taalattitude.....	14
3.2 Niveau van de Nederlandse taalbeheersing bij het aanbod van een vreemde taal.....	14
3.3 Aanpak vreemdetalenonderwijs aan leerlingen met het Nederlands als tweede taal.....	15
Hoofdstuk 4 Spreekvaardigheid stimuleren.....	17
4.1 Dagelijks en academisch taalgebruik stimuleren.....	17
4.2 Stimulerende en demotiverende factoren.....	18
Hoofdstuk 5 Modellen omtrent vreemdetalenonderwijs.....	19
5.1 Minderheidstalen in het onderwijs buiten Friesland.....	19
5.1.1 Verenigd koninkrijk, Wales.....	19
5.1.2 Duitsland.....	19
5.1.3 Engeland.....	19
5.1.4 Finland.....	20
5.1.5 Spanje, Catalonië.....	20
5.2 Modellen bij actieve beheersing minderheidstaal.....	20
5.3 Modellen bij geen actieve beheersing minderheidstaal.....	21
Hoofdstuk 6 Didactische werkwijzen omtrent vreemdetalenonderwijs.....	23
6.1 Belangrijke principes omtrent vreemdetalenonderwijs.....	23
6.2 De <i>(vvto) paraplu</i> van het vreemdetalenonderwijs.....	23
6.3 Didactische werkwijzen.....	24
6.4 De <i>schijf van vijf</i>	26
6.5 Het <i>vier fasen model</i>	26
6.6 Het <i>viertakt model</i>	27
6.7 De didactische en organisatorische taken van de leerkracht bij vreemdetalenonderwijs.....	27
Hoofdstuk 7 Conclusies naar aanleiding van de literatuurstudie.....	28
7.1 De meertalige taalverwerving.....	28
7.2 Aanbieden van een vreemde taal aan leerlingen met het Nederlands als tweede taal.....	29
7.3 Spreekvaardigheid stimuleren.....	29
7.4 Modellen met betrekking tot vreemdetalenonderwijs.....	30
7.5 Didactische principes met betrekking tot vreemdetalenonderwijs.....	30
Hoofdstuk 8 Inleiding op het praktijkonderzoek.....	31
8.1 Onderzoeksstrategie.....	31
8.2 Onderzoeksgroepen.....	33
8.3 Meetniveaus.....	34
8.4 Betrouwbaarheid en validiteit.....	34
8.5 Analyseren en concluderen.....	37
Hoofdstuk 9 Uitkomsten praktijkonderzoek gecertificeerde drietalige scholen.....	38
9.1 Inleiding.....	38
9.2 Motieven om te starten met drietalig onderwijs.....	38
9.3 De vormgeving van het onderwijs voor de invoering van het drietalig beleid.....	38
9.4 Invoering van het drietalig beleid.....	38
9.5 Modellen en didactiek.....	40

9.6 De drietalige school over vijf jaar.....	40
9.7 De drietalige school en leerlingen met het Nederlands als tweede taal.....	41
9.8 Omgang van drietalige scholen met niveauverschillen tussen leerlingen.....	41
9.9 De wijze waarop de drietalige scholen dagelijks taalgebruik stimuleren.....	41
9.10 Hantering van digitale leermiddelen.....	42
9.11 De attitude van leerlingen tegenover het Engels en het Fries.....	42
9.12 Struikelblokken met drietaligheid als oorzaak.....	42
9.13 Kansrijke momenten om het Fries en Engels te stimuleren.....	43
9.14 Vaardigheden die de drietalige leerkracht moet bezitten.....	43
9.15 Aanbevelingen voor scholen die starten met het drietalig onderwijs.....	43
Hoofdstuk 10 Uitkomsten schriftelijke vragenlijst, vormgeving drietalig basisonderwijs op School XXX.....	45
10.1 Inleiding.....	45
10.2 Toegepaste werkvormen en leermiddelen.....	46
10.3 Onderwijsleertijd aan Engels en Fries in de huidige situatie.....	47
10.4 Werkvormen en leermiddelen.....	49
10.5 Voorkeur aangaande het aanbieden van Engels en Fries.....	52
Hoofdstuk 11 Conclusie.....	64
11.1 Inleiding.....	64
11.2 Het effect van meertaligheid op de taalvaardigheid.....	65
11.3 Het aanbieden van een vreemde taal aan leerlingen met het Nederlands als tweede taal.....	67
11.4 Aanpak voor het (starten met) vreemdetalenonderwijs.....	69
11.5 Stimuleren van de spreekvaardigheid.....	73
11.6 Vaardigheden groepsleerkracht bij vreemdetalenonderwijs.....	74
11.7 De eindconclusie.....	75
Hoofdstuk 12 Aanbevelingen.....	78
Hoofdstuk 13 Literatuurlijst.....	79
13.1 Boeken.....	79
13.2 Websites.....	80
13.3 Verantwoording figuren.....	80
Bijlagen.....	81
Bijlage 1 Interview gecertificeerde drietalige scholen.....	81
Bijlage 2 Schriftelijke vragenlijst.....	84
Bijlage 3 Tijdsplanning.....	93

Hoofdstuk 1 Doelstelling en toelichting op het rapport

1.1 Inleiding

Het drietalig basisonderwijs is volgens Riemersma (2012) en Ruijven & Ytsma (2008) een veelbesproken onderwerp vandaag de dag in het basisonderwijs. Zo geeft Riemersma (2012) aan dat meertaligheid 'hot' is. Ruijven & Ytsma (2008) geven aan dat het drietalig basisonderwijs succesvol is. In dit onderzoek staat dan ook het toepassen van meer en structureel Engels- en Friestalig onderwijs in de dagelijkse onderwijspraktijk van het basisonderwijs centraal. Dit hoofdstuk biedt zicht op de context waarbinnen het onderzoek zich afspeelt, de hoofdvraag, de onderzoeksvragen en geeft tenslotte een overzicht van de opbouw van dit rapport.

1.2 Context en probleemstelling

School XXX is een drietalige basisschool in wording. Dit houdt in dat *School XXX* onder begeleiding van *Het Cedin* een drietalig beleid invoert met de talen: Fries, Engels en Nederlands. *Het Cedin* is een schoolbegeleidingsdienst in Friesland die scholen ondersteund bij het invoeren en opstellen van beleidsplannen. De basis van een drietalige school (3TS) kenmerkt zich door een aantal basisprincipes:

- Het drietalig onderwijs is ontwikkeld om de kwaliteit van het onderwijs, vooral van het Fries en het Engels, te verbeteren zodat de kerndoelen worden behaald.
- Het Engels, Fries en Nederlands worden als vak aangeboden maar ook als instructietaal bij andere vakken.
- Het drietalig onderwijs is gebaseerd op de theoretische principes van Cummins (1981) en op de negen kenmerkende modellen zoals door Baker (zoals beschreven in: Oosterloo & Paus) beschreven. De principes van Cummins betreffen: *Additieve* meertaligheid, wederzijdse afhankelijkheid waarbij een *transfer* plaats vindt en interactief onderwijs.
- Binnen het drietalig onderwijs is het van belang dat de drie talen qua methodiek op elkaar worden afgestemd.

In relatie tot het drietalige onderwijs is de huidige situatie ten aanzien van het taalbeleid op *School XXX* als volgt: 75-80% van de leerlingen is Friestalig of spreekt thuis afwisselend met het Nederlands de Friese taal. 20-25% van de leerlingen spreekt thuis enkel Nederlands. Ongeveer 3% van de leerlingen spreekt thuis een andere taal dan het Nederlands of het Fries. Deze 3% betreft leerlingen met een andere nationaliteit dan het Nederlands zoals Pools, Tsjechisch of Congolees.

De school heeft met ingang van het schooljaar 2013-2014 ervoor gekozen het Engels vanaf groep één als vak aan te bieden. De leerkrachten spreken tijdens deze Engelse les afwisselend Engels en Nederlands. Sinds april van 2014 maakt de school gebruik van een native speaker. Praktisch betekent dit om de week 45 minuten per klas om de leerlingen de authentieke mondelinge en schriftelijke Engelse taal aan te bieden. Naast de native speaker gaat de school in de loop van het leerjaar 2014/2015 schoolbreed van start met een nieuwe methode *Groove Me*. De school wordt voor de invoering van deze methode ondersteund door *Heutink*, de ontwikkelaar en uitgever van de methode. Voor de invoering van het En vanaf groep één was er uitsluitend sprake van een aanbod in de groepen zeven en acht.

Het Fries wordt al geruime tijd vanaf groep één tot en met groep acht aangeboden als vak. Deze taal is voor vele leerlingen vertrouwd en onderdeel van de identiteit. Daarnaast is er in de groepen één en twee sprake van een Friese ochtend, waarbij de taal als voertaal wordt gehanteerd. De gehanteerde methodes voor het Fries zijn ontwikkeld door *Het Afûk* en betreft de volgende reeksen: *Sûnlês-rige*, *Lêsbrêge*, *Studio F* en *Tsjek*. De voertaal bij de lessen Fries is altijd Fries. Om certificering mogelijk te maken zal de school ondanks de

veranderingen die tot op heden zijn doorgevoerd een beleid moeten opstellen waarbij de drie talen meer in samenhang worden aangeboden en waarbij de methodiek is afgestemd. Omdat de school op korte termijn streeft naar *basis* certificering en op lange termijn naar *plus* certificering, zal de school aan de criteria zoals door *Het Cedin* opgesteld moeten voldoen, deze worden hier samenvattend weergegeven, de school zal: een integraal beleidsplan moeten opstellen, moeten werken vanuit een taal geïntegreerde didactiek, een meertalige taalrijke omgeving moeten aanbieden, moeten investeren in nascholing Fries en Engels voor de leerkrachten, de Friese en Engelse taal voor een bepaald aantal uren in de week (afhankelijk van het leerjaar) moeten hanteren, consequent moeten zijn in haar taalgebruik, moeten werken met methodes voor het Engels en het Fries, moeten deelnemen aan examen A en B voor het Fries en het *Anglia* examen voor het Engels, gebruik moeten maken van de 3TS faciliteiten en een stageplaats moeten bieden aan studenten die de drietalige stroom volgen aan de *Opleiding tot Leraar Basisonderwijs(pabo)*. Deze eisen van *Het Cedin* aan drietalig onderwijs vragen om een aangepast beleid op School XXX.

Om dit nieuwe beleid mogelijk te maken is een open houding tegenover veranderingen en een tijdsinvestering nodig. Het team ervaart het invoeren van meer Engelse en Friese taal als lastig, dit komt door: de tijdsdruk die de leerkrachten ervaren, een vol lesprogramma, het ontbreken van een eenduidig beleid, geen duidelijke leerlijn, de afwezigheid van geschikt materiaal, het negatief inschatten van het taalniveau van de leerlingen, de druk die wordt gelegd door de inspectie op een goede beheersing van de Nederlandse taal en diverse leerlingen met een nationaliteit anders dan het Nederlands. Omdat de thuistaal van enkele leerlingen anders is dan het Nederlands of het Fries maakt de school haar zorgen om het Nederlandse taalbeheersingsniveau van deze leerlingen. Ze vraagt zich af of het aanbieden van meer vreemdetalenonderwijs daarom wel verstandig is.

De aanleiding van dit onderzoek is het streven van de school naar *basis*- en *plus*niveau certificering, waarvoor de school aan een aantal vastgestelde criteria moet voldoen. Tevens heeft de school naar eigen zeggen behoefte aan een duidelijke leerlijn als onderdeel van een eenduidig beleid waarin wordt beschreven op welke wijzen de talen inhoud krijgen in het dagelijks onderwijs. Door systematisch te werk te gaan wil ik zelf ook kennis vergaren over de tweede- en derdetaalverwerving bij leerlingen, zodat ik in de toekomst deze opgedane kennis kan toepassen in de onderwijspraktijk.

1.3 De hoofdvraag en onderzoeksvragen

Vanuit de vraag van de school naar een eenduidig beleid met een duidelijke leerlijn presenteer ik hieronder de hoofdvraag en de bijbehorende onderzoeksvragen.

Op welke wijze kan School XXX voor de talen Fries en Engels de spreekvaardigheid stimuleren zonder uitbreiding van de roostertijd voor de talen als vak?

Voor de beantwoording van de hoofdvraag zijn de onderstaande vragen voor het literatuuronderzoek opgesteld:

- Wat wordt er in de literatuur geschreven over het effect van het verwerven en beheersen van meerdere talen op de taalvaardigheid?
- Wat is er in de literatuur bekend over het aanbieden van een vreemde taal aan leerlingen met het Nederlands als tweede taal.
- Welke aanpakken rondom het starten met vreemdetalenonderwijs op de basisschool worden in de literatuur beschreven?
- Op welke manier kan volgens de literatuur de spreekvaardigheid in een vreemde taal worden gestimuleerd?

- Wat wordt er in de literatuur geschreven over de vaardigheden die een groepsleerkracht moet bezitten bij het aanbieden van een vreemde taal?

Het praktijkonderzoek is tweeledig en bestaat uit een onderzoek op gecertificeerde drietalige scholen en een onderzoek op *School XXX*. De onderzoeksvragen voor het onderzoek op de gecertificeerde drietalige scholen luiden:

- Welke effecten heeft het verwerven en beheersen van meerdere talen volgens de gecertificeerde scholen op de taalvaardigheid?
- Wat is de opinie van gecertificeerde drietalige scholen met betrekking tot het aanbieden van een vreemde taal aan leerlingen met het Nederlands als tweede taal?
- Welke aanpakken rondom het starten met vreemde talenonderwijs worden gehanteerd op gecertificeerde drietalige scholen?
- Op welke wijze wordt de spreekvaardigheid op gecertificeerde drietalige scholen gestimuleerd?
- Welke vaardigheden worden op gecertificeerde drietalige scholen van de groepsleerkracht gevraagd?
- Op welke wijze worden de talen Fries en Engels schoolbreed aangeboden in het dagelijks onderwijs op gecertificeerde drietalige scholen?

Voor het praktijkonderzoek op *School XXX* zijn de volgende deelvragen geformuleerd:

- Wat is volgens de teamleden van *School XXX* het effect van het verwerven en beheersen van meerdere talen op de taalvaardigheid?
- Wat is volgens de teamleden van *School XXX* het effect van het aanbieden van een vreemde taal aan leerlingen met het Nederlands als tweede taal?
- Op welke wijze kan volgens de teamleden van *School XXX* de spreekvaardigheid in een vreemde taal worden gestimuleerd?
- Welke vaardigheden verwachten de teamleden van *School XXX* van een groepsleerkracht bij het aanbieden van een vreemde taal?
- Op welke wijze worden de talen Fries en Engels schoolbreed aangeboden op *School XXX*?
- Op welke wijze wil het team van *School XXX* het Fries als vak en voertaal hanteren?
- Op welke wijze wil het team van *School XXX* het Engels als vak en voertaal hanteren?

1.4 Opbouw rapport

In de hoofdstukken twee tot en met zes vindt u de uitwerking van de onderzoeksvragen met betrekking op de theorie, met daarop volgend in hoofdstuk zeven de conclusies die zijn gebaseerd op de theorie. Daarbij wordt in hoofdstuk twee ingegaan op theorieën omtrent de tweede- en derdetaalverwerving. In hoofdstuk drie wordt ingegaan op vreemdetalenonderwijs aan leerlingen met het Nederlands als tweede taal. Daarbij zal ik onder andere beschrijven welke didactische aanpak hen kan ondersteunen bij het leren van een taal naast het Nederlands.

Vervolgens, in hoofdstuk vier wordt beschreven hoe de spreekvaardigheid op diverse niveaus kan worden gestimuleerd. Hoofdstuk vijf gaat over diverse modellen omtrent meertaligheid, voor zowel actieve als niet actieve beheersing van de minderheidstaal. Daarna zal in hoofdstuk zes worden ingegaan op de didactiek bij het vreemdetalenonderwijs. Er zullen diverse modellen in samenhang worden aangehaald. In hoofdstuk zeven kunt u de discussie op basis van de literatuur vinden, dit betreft de conclusie.

Aansluitend op de conclusie van hoofdstuk zeven volgt in hoofdstuk acht de inleiding op het praktijkonderzoek. Hier worden onder andere de betrouwbaarheid, validiteit en onderzoeksactiviteiten toegelicht. Na de inleiding in hoofdstuk acht volgen in de hoofdstukken negen en tien de uitwerkingen van de onderzoeksvragen met betrekking op de

praktijk. Daarbij worden in hoofdstuk negen de interviews met gecertificeerde drietalige scholen uitgewerkt, deze geven zicht op de werkwijze van een drietal drietalige basisscholen. Vervolgens wordt in hoofdstuk tien de uitslag van de schriftelijke vragenlijst zoals afgenomen op *School XXX* gepresenteerd. Hoofdstuk elf vormt de eindconclusie waarbij de standpunten op basis van de discussie in de literatuur en de praktijk tegen elkaar worden afgezet. Als logisch vervolg op de conclusies volgen in hoofdstuk twaalf de aanbevelingen voor verder onderzoek.

In dit hoofdstuk wordt eerst ingegaan op de startleeftijd met vreemdetalenonderwijs. Daaropvolgend een overzicht van de voor- en nadelen omtrent meertaligheid. Vervolgens worden in de derde paragraaf een viertal theorieën omtrent de verwerving van een tweede taal beschreven, dit betreffen: de *interferentie-hypothese*, de *universalistische taalverwervingshypothese*, de *interactionele benadering* en het *cognitieve perspectief*. Daarna wordt in de vierde paragraaf de invloed van de moedertaal op de te leren vreemde taal toegelicht. Aansluitend worden vier theorieën die betrekking hebben op de derdetaalverwerving gepresenteerd, dit betreffen: het *IJbergmodel*, het *cumulative enhancement* model, het *typological primacy* model en de *L2 status factor*. Het hoofdstuk wordt tenslotte afgesloten met een korte samenvattende conclusie.

2.1 Startleeftijd meertalig onderwijs

Oskam (2005) haalt drie neurologen aan die stellen dat jonge taalleerders op de basisschool beter in staat zijn een taal te leren dan oudere taalleerders omdat in de puberteit de lateralisatie van de twee hersenhelften wordt voltooid. Harde feiten voor deze bewering zijn er volgens Oskam (2005) echter niet. Vervolgens beweert ze evenals Skinner (zoals beschreven in: Kuiken & Vermeer, 2005) (Skinner wordt aangehaald in paragraaf 2.4) dat een basisschoolkind de taal verwerft door imitatie en niet door inzicht in de structuur van taal. Van Hell (2002) geeft aan dat het brein van een kind werkt als een spons die erg gemakkelijk informatie opneemt. Zij beweert dat leerders op elke leeftijd een taal kunnen verwerven maar dat jonge taalleerders beter in staat zijn om de uitspraak op te pakken.

2.2 Simultane en successieve taalverwerving

De volgorde waarin verschillende talen worden verworven zijn door Broekhoff (zoals beschreven in: Herder & De Bot, 2007) onderscheiden. Zo maakt hij een onderscheid in *successieve* en *simultane* taalverwerving. Bij *simultane* taalverwerving worden twee of meer talen tegelijkertijd verworven. Bij *successieve* taalverwerving wordt op latere leeftijd een taal verworven naast de moedertaal. Vervolgens onderscheidt hij een viertal modellen voor het verwerven van drie talen, zoals aan de orde bij het drietalig onderwijs:

- De eerste taal gevolgd door de tweede en derde taal *successief*.
- Eerste twee talen *simultaan* door de derde *successief*.
- De eerste taal gevolgd door de tweede en derde taal *simultaan*.
- Alle drie de talen *simultaan*.

2.3 Voor- en nadelen van meertaligheid

Vandaag de dag wordt een aantal voordelen van meertaligheid in de literatuur algemeen erkend. Zo worden meertaligen in staat geacht om deel te nemen aan meerdere culturen omdat ze de taal van de diverse culturen beheersen. Daarnaast zou de mobiliteit van meertaligen groter zijn wat leidt tot betere kansen op de arbeidsmarkt. Vervolgens wordt algemeen erkend dat meertaligen beter grammaticale structuren van een zin kunnen beoordelen op correctheid. Een vierde geaccepteerd voordeel is dat meertaligen beter keuzes zouden kunnen maken die niet taal gerelateerd zijn, vooral in situaties die tegenstrijdig zijn. Dit zou voortvloeien uit het feit dat meertalige leerders al vroeg leren dat taal willekeurig is en zij daarbij ook al vroeg leren om hoofd- en bijzaken te onderscheiden.

Een vijfde voordeel wordt door Lochtman, De Craen & Ceuleers (2007) gegeven, zij beweren dat de prestaties van meertaligen hoger zijn in vergelijking met die van een eentalige. Hiervoor wordt als argumentatie geven dat de kennis van de leerstof door de intensiviteit waarmee wordt gewerkt beter beklijft. Kroll, Bobb en Hoshino (2014) beweren dat de onderlinge verbindingen tussen taal meer worden aangesproken bij meertaligheid en dat de lexicale informatie zo wordt geactiveerd, waardoor de leerders beter in staat zijn om teksten te begrijpen. Een laatste positief effect van meertaligheid komt van Westhoff (2008). Hij

beweert dat de prestaties bij rekenen en wiskunde van meertaligen hoger zijn dan die van niet meertaligen.

Er is in de literatuur een discussie gaande over wanneer de hierboven genoemde voordelen omtrent meertaligheid merkbaar worden. Een theorie die aan deze discussie gekoppeld kan worden is die van Cummins (zoals beschreven in: Dale, Van der Es & Tanner, 2010) met de *Threshold* theorie. Hij beweert dat de voordelen van meertaligheid pas zichtbaar worden als taalleerders een bepaald taalbeheersingsniveau hebben bereikt. Meer over Cummins volgt in deelparagrafen 2.5 en 2.6 van dit onderzoek.

Als nadeel van meertaligheid wordt over het algemeen het maken van interferentiefouten gezien. Deze worden gemaakt door het onjuist overzetten van grammaticale structuren bij het schakelen tussen twee talen. Wode (zoals beschreven in: Herder & De Bot, 2005) geeft als logisch vervolg op het aanbieden van meerdere talen in de onderbouw aan, dat de resultaten van het Nederlands achterblijven op de toepassingsvaardigheden. Deze vertraging zou echter aan het eind van groep vier verdwenen zijn bij voldoende aanbod van het Nederlands, daarmee is dit een tijdelijk nadeel.

2.4 Theorieën tweedetaalverwerving

In de literatuur wordt een aantal theorieën gericht op tweedetaalverwerving beschreven, die tot op de dag van vandaag, in meer of mindere mate worden aangehangen. De tot nu toe oudst bekende theorie, is een theorie vanuit het *behaviorisme* die de *interferentie-hypothese* wordt genoemd (Kuiken & Vermeer, 2005). Deze theorie gaat ervan uit dat het leren van een taal niet wezenlijk verschilt met het leren van iets anders. Leren wordt in deze theorie gezien als een proces waarin imitatie en bekrachtiging een belangrijke rol spelen. De theorie gaat ervanuit dat de invloed van de eerste taal op de tweede taal groot is. Deze invloed wordt de *transfer* genoemd. Fouten die in de *transfer* gemaakt worden zijn interferentiefouten.

Een andere theorie is de *universalistische taalverwervingshypothese* (Kuiken & Vermeer, 2005). Deze theorie stelt de cognitieve mogelijkheden van de leerders centraal. Fouten worden in deze theorie gezien als noodzakelijke stappen in het taalverwervingsproces. Door middel van het maken van fouten stellen de taalleerders hypothesen op omtrent taal. De hypothesen worden vervolgens vaak over gegeneraliseerd, waarna ze worden bijgesteld als ze onjuist blijken te zijn. Daarnaast staan in deze theorie de overeenkomsten tussen de eerste en tweedetaalverwerving centraal. Krashen, een professor aan de Universiteit van Californië die zich vooral heeft gericht op de tweede taalverwerving, heeft de *universalistische taalverwervingshypothese* (Krashen, zoals beschreven in: Dale, Van der Es & Tanner, 2010) uitgewerkt in een vijftal hypothesen. Daarbij hij is geïnspireerd door Skinner (zoals beschreven in: Kuiken & Vermeer, 2005) en Chomsky. Skinner legt een relatie tussen het gedrag van de leerders en hun persoonlijkheid. Skinner gaat daarbij uit van drie basisprincipes, te weten: beloon gewenst gedrag, negeer ongewenst gedrag en spreek leerders alleen aan op het ongewenste gedrag indien dit noodzakelijk is. Betreft het leren van taal gaat Skinner ervan uit dat taalleerders leren door imitatie. Hoe vaker de leerders namelijk de taal horen, hoe eerder zij deze oppakken. Daarmee stelt Skinner dat leerders niet zelf actief leren of creatief zijn, maar dat leerders imiteren. Zijn theorie wordt vooral aangehangen in de educatieve wereld. Chomsky beweert dat taalverwerving mogelijk wordt gemaakt door het zogenaamd *universalistisch taalverwervingsvermogen* dat ieder mens bezit. Chomsky stelt dat het *universalistisch taalverwervingsvermogen* voor meerdere talen even groot en toegankelijk is. Chomsky wordt in deze bewering door meerdere deskundigen ondersteund. Tegengeluiden op het standpunt van Chomsky beweren dat er inderdaad voor de tweedetaalverwerving een *universalistisch taalverwervingsvermogen* beschikbaar is maar dat de basis is beïnvloed en ingenomen door de moedertaal.

Zoals eerder aangehaald heeft Krashen een vijftal hypothesen opgesteld, geïnspireerd op Skinner en Chomsky. Krashen onderscheidt: de *Acquisition learning hypothesis*, *monitor*

hypothesis, *natural order hypothesis*, *comprehensible input* en de *affective filter*. Bij de *acquisition learning hypothesis* gaat het om het verwerven van taal op onbewust niveau en bewust niveau. Het onbewuste niveau betreft het verwerven van taal door input te ontvangen. Het bewuste taal leren betreft het leren door grammatica die aangeboden wordt. Met de *monitor hypothesis* stelt Krashen, dat alle taalleerders de grammatica in een te voorspellen volgorde verwerven die verschillen en overeenkomsten met de eerste taalverwerving kent. De *natural order hypothesis* stelt dat het leren van een taal als doel heeft te kunnen communiceren. Vervolgens stelt de *comprehensible input* hypothese dat het verwerven van een taal het beste kan door een niveau aan te bieden dat net iets boven het huidige taalbeheersingsniveau van de taalleerders ligt. Deze theorie staat bekend onder de naam *interlanguage+1* ($I + 1$). De laatste hypothese van Krashen is de *affective filter*: Deze beschrijft dat de motivatie, angst en het zelfvertrouwen van de taalleerders mede het succes bepalen van de taalverwerving.

Een derde theorie, beschreven door Kuiken & Vermeer (2005) betreft de *interactionele benadering*. Deze theorie kent grote overeenkomsten met de *universalistische taalvermogenshypothese*. Echter, door de omgeving meer dan de universalistische theorie centraal te stellen onderscheidt deze theorie zich. Het belangrijkste principe van deze theorie is de invloed van de omgeving van de taalleerders. Vooral de aard en de mate van het taalaanbod zijn van invloed op de tweede taalverwerving. De *interactionele benadering* erkent dat de tweede taalleerders hypothesen opstellen, uitproberen en bijstellen, maar voegt hieraan toe dat ze hierbij in hoge mate afhankelijk zijn van de omgeving. De omgeving moet een passend aanbod en de juiste feedback bieden. Het *universalistisch taalverwervingsvermogen* wordt binnen deze theorie erkend. Binnen deze theorie zijn de meningen omtrent de invloed van de feedback divers. Schwartz (zoals beschreven in: Lightbown & Spada, 2013) stelt dat feedback nauwelijks effect heeft op de taalverwerving. Feedback zou niet de onderliggende structuur van de taal aanpakken. White (zoals beschreven in: Lightbown & Spada, 2013) stelt dat een taal het beste via de natuurlijke manier verworven kan worden maar stelt dat grammatica uitleg nodig is omdat het *universalistisch taalverwervingsvermogen* door de eerste taal is beïnvloed. Bij het niet aanbieden van grammatica regels zouden de taalleerders structuren uit de eerste taal consequent toepassen in de tweede taal.

Een vierde theorie betreft het leren van een tweede taal vanuit het *cognitieve perspectief* (Kuiken & Vermeer, 2005). Deze theorie gaat ervan uit dat de tweede taal net als in de eerste taal wordt geleerd op basis van: bestaande kennis, categorisatie, participatie en generalisatie. Deze vorm van leren zou niet anders zijn dan het leren van iets anders dan taal. Het enige verschil tussen de eerste en tweedetaalverwerving is volgens deze theorie dat de omstandigheden anders zijn. Ellis (zoals beschreven in: Lightbown & Spada, 2013) vat de kern van deze theorie samen in de volgende uitspraak: *'The language calculator has no 'clear' button. 'In learning something new, we build on what we already know'* (Lightbown & Spada, 2013, pag 23.) Ellis baseert zich hier onder andere op onderzoek van *The European Science Foundation* die beweert dat er grote overeenkomsten zijn tussen het verwerven van de eerste en de tweede taal, ongeacht welke moedertaal er verworven is.

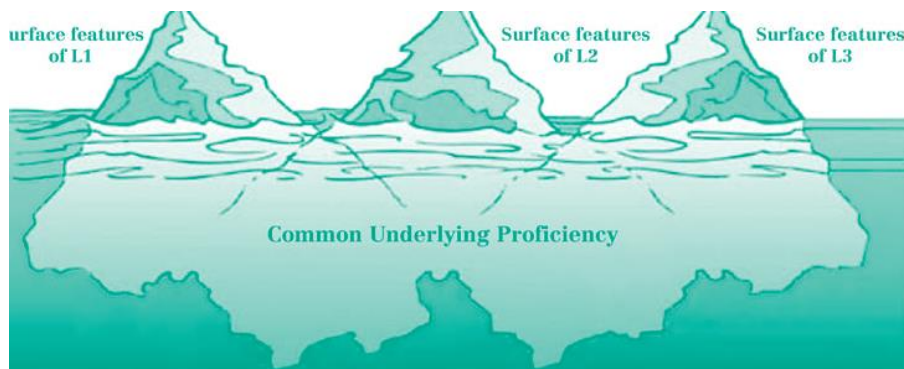
2.5 Invloed van de moedertaal op het leren van het Nederlands

Evenals bij de *interferentie hypothese* en de *universalistische taalverwervingshypothese* wordt door Driessen et al. (2002) gesteld dat de kwaliteit van de moedertaal van invloed is op de tweede taal. De taalleerders borduren namelijk voort op de kennis van de moedertaal. Deze theorie van Driessen et al. (2002) wordt door Baker (2011) en Cummins (zoals beschreven in: Dale, Van der Es & Tanner, 2010) ondersteund. Baker beweert dat de eerste taal, mits deze goed ontwikkeld is, een positief effect kan hebben op de verwerving van de tweede taal. De *developmental interdependence hypothesis* van Cummins voorspelt dat het taalvaardigheidsniveau van de tweede taal afhangt van het beheersingsniveau in de eerste

taal. Het niveau van de eerste taal op het moment dat de leerders met de tweede taal in aanraking komen, is hierbij van grote invloed. De invloed van de moedertaal is volgens Kuiken & Vermeer (2005) zichtbaar bij: de klankvaardigheid, vaardigheid in woord- en zinsbouw en de woordenschat. Hiervoor geven zij als argumentatie dat de betekenis onderscheidende klanken die het Nederlands kent, niet in andere talen bekend zijn. Vervolgens zouden leerders de woord- en zinsopbouw vanuit de moedertaal meenemen bij het vertalen naar het Nederlands wat leidt tot interferentiefouten. Tenslotte zou de woordenschat in de moedertaal invloed hebben door het *conceptuele netwerk* dat bij de taalleerders in de moedertaal aanwezig is. Woorden in de nieuw te leren taal worden aan dit netwerk gekoppeld en/of toegevoegd.

2.6 Theorieën derdetaalverwerving

Montanari & Quay (zoals beschreven in: Corda, Philipsen & De Graaff, 2014) schrijven dat het onderzoek naar de drietalige taalontwikkeling nog in de kinderschoenen staat. Ze halen voor deze argumentatie diverse onderzoeken aan. Cummins (zoals beschreven in: Dale, Van der Es & Tanner, 2010) en Broekhoff (zoals beschreven in: Herder & De Bot, 2007) geven aan dat de wijze waarop een tweede taal wordt verworven niet afwijkt van de wijze waarop een derde taal wordt verworven. Cummins heeft hiervoor het *IJsbbergmodel* ontwikkeld, waarbij hij zich baseert op het maken van een *transfer* (Dale, Van der Es & Tanner, 2010). Bij het maken van een *transfer* worden meerdere talen niet als aparte losse talen aangeboden, maar als een repertoire van kenmerken die bij de aparte talen horen (Garcia & Wei, 2014). Het *IJsbbergmodel* gaat uit van twee lagen. De eerste, bovenste laag gaat ervan uit dat iedere taal eigen kenmerken heeft. Deze kenmerken worden zichtbaar in het taalgebruik van de gebruiker. Hieronder worden de uitspraak, grammatica en woordenschat verstaan. De tweede laag betreft overeenkomstige kenmerken van alle talen. Hieronder wordt taalvaardigheid, cognitieve vaardigheid en geheugenvaardigheid verstaan. Bij het maken van een *transfer* worden er constant linken gelegd tussen de twee lagen.



Figuur 1: *Common Underlying Proficiency* (Bron: Riemersma, A., 2012, P. 26)

Rothman (zoals beschreven in: Van den Dool, 2014) ondersteunt met twee theorieën de theorie van Cummins, te weten: Het *cumulative enhancement* model en het *typological primacy* model. Het eerst genoemde model gaat ervan uit dat alle linguïstische kennis invloed kan hebben op de derde taal indien deze kennis op dat moment relevant is. Het tweede model van de *typological primacy* gaat ervan uit dat zowel de eerste als tweede taal de *transfer* naar de derde taal mogelijk kunnen maken. Een verschil met het *cumulative enhancement* model is dat dit model de ondersteuning van de eerste en tweede taal aan de derde taal niet uitsluit ook al wordt de informatie voor de *transfer* op dat moment niet als relevant gezien.

Tegengeluiden op de beweringen van Cummins, Broekhoff & Rothman komen van Van Bardel & Falk (zoals beschreven in: Van den Dool, 2014). Zij hebben een theorie ontwikkeld

die deze bewering ondersteunt, namelijk de *L2 status factor*. Deze theorie gaat ervan uit dat de impliciete kennis van de eerste taal in het procedurele geheugen wordt opgeslagen en de kennis van de tweede taal in het declaratieve geheugen. Omdat het declaratieve geheugen voor taallearners eenvoudiger te bereiken is dan het procedurele geheugen, zou het leren van een derde taal dan ook vooral gebaseerd zijn op de aanwezige kennis en vaardigheden van de tweede taal. Omdat tijdens dit onderzoek door Van Bardel & Falk (zoals beschreven in: Van den Dool, 2014) niet alle onderzoeksresultaten eenduidig waren door wisselende antwoorden van de deelnemers, sluit deze theorie de invloed van het procedurele geheugen op de derde taalverwerving niet uit.

Kortom, er wordt vandaag de dag nog altijd onderzoek gedaan naar meertaligheid. Dit onderzoek is nodig omdat de onderzoeksresultaten zowel overeenstemmen als elkaar tegen spreken. De voordelen van meertaligheid worden alom erkend al roept de *Threshold* theorie de vraag op of de voordelen wel intreden bij een laag taalbeheersingsniveau van de tweede en/of vreemde taal. Tevens is het tot op de dag van vandaag onduidelijk hoe groot de rol van: de moedertaal, de omgevingsfactoren, startleeftijd en opvoeding is op het beheersingsniveau van de diverse talen.

Vervolgens is het verloop van de taalverwerving aangehaald in dit hoofdstuk, of de tweede taalverwerving verloopt via: de *interferentie-hypothese*, de *universalistische taalverwervingshypothese*, de *interactionele benadering* of het *cognitieve perspectief*, en de derde taalverwerving volgens: het *IJbergmodel*, het *cumulative enhancement* model, het *typological primacy* model of het *L2 status factor*, is onduidelijk. De onderlinge invloed die de talen op elkaar hebben en de processen die zij bewerkstelligen in de hersenen is namelijk tot nu toe niet eenduidig in kaart gebracht. Gericht op de invloed van de moedertaal op de te leren taal is er overeenstemming. De *interferentie hypothese*, de *universalistische taalverwervingshypothese*, Driessen et al. (2002), Cummins en Baker geven aan dat de moedertaal een positief effect kan op de te verwerven taal, echter wordt in het midden gelaten hoe groot deze is. Daarom kan uit de modellen tot dusverre geen conclusie worden getrokken.

Hoofdstuk 3 Aanbieden van een vreemde taal aan leerlingen met het Nederlands als tweede taal

Als logisch vervolg op hoofdstuk twee, waar de theorieën rondom meertaligheid in zijn algemeenheid zijn beschreven, wordt in dit hoofdstuk specifiek ingegaan op leerlingen die op de basisschool met het Nederlands in aanraking komen. Het Nederlands is voor deze leerlingen een tweede taal. Deze theorie wordt expliciet aan de orde gesteld gezien de leerlingenpopulatie op *School XXX*, waar drie procent een andere taal dan het Nederlands of Fries als moedertaal heeft. De theorieën rondom taalverwerving zoals in hoofdstuk twee beschreven worden niet toegepast op deze situatie, omdat hier in de literatuur geen aanknopingspunten voor worden gegeven.

Concreet wordt in dit hoofdstuk in de eerste paragraaf ingegaan op de taalattitude van meertaligen. Daarna wordt het effect van het aanbieden van een vreemde taal op het Nederlandse taalbeheersingsniveau beschreven. Vervolgens wordt een aantal aanpakken gepresenteerd om deze taalleerders te kunnen ondersteunen, hierbij ligt de nadruk op het *immersion* model en een *situationeel* aanbod. Evenals hoofdstuk twee wordt dit hoofdstuk afgesloten met een samenvattende conclusie.

3.1 Effecten van meertaligheid en de leefomgeving op de taalattitude

Volgens meerdere onderzoekers kan meertaligheid de taalattitude van taalleerders positief beïnvloeden. Zo beweren Lochtman, Craaijen en Ceuleurs (2009) dat meertaligheid het zelfvertrouwen van de taalleerders laat groeien. Zij geven hiervoor als argument dat taalleerders de verworven talen als onderdeel van hun identiteit gaan zien, waardoor ze flexibeler met taal kunnen omgaan in concrete situaties. Door het talig zelfvertrouwen wordt de taalattitude vervolgens positief beïnvloed en groeit daarmee de intrinsieke motivatie om taal te leren. Groot (2009) gaat mee in dit standpunt.

Leanaerts & Wauthier (2014) gaat dieper in op de invloed van de leefomgeving op de taalattitude. Zo zouden taalleerders als zij een nieuwe taal leren in een omgeving waar deze dominant is, gedwongen worden om de meerderheidstaal te spreken. In deze situatie spreken zij van instrumentele motivatie. Indien de taalleerders zich comfortabel voelen bij de te leren taal, dan ontstaat een positieve intrinsieke motivatie.

Huishof, Rietmeijer & Verhagen (2006) beschrijven de taalattitude van meertaligen vanuit een ander perspectief, namelijk vanuit de taalstatus. Zij beweren dat de taalattitude bij meertaligheid afhangt van de status van de betreffende talen. Concreet betekent dit dat de taalleerders meertaligheid als positief ervaren als de eigen minderheidstaal in het gebied waar de meerderheidstaal overheerst een aanzienlijke status heeft. Indien de eigen taal een negatieve status heeft in dit gebied, zullen de taalleerders meertaligheid als negatief ervaren en zal er veel intrinsieke motivatie en stimulans uit de nabije omgeving moeten zijn om de eigen minderheidstaal te behouden. Leanaerts & Wauthier (2014) en Nortier (2009) gaan mee in deze bewering van Huishof, Rietmeijer & Verhagen. Nortier (2009) haalt tenslotte aan dat een meertalige, die zich comfortabel en bekwaam voelt in alle talen, toch altijd een zwak zal hebben voor de moedertaal. Deze moedertaal zal hij of zij als meest intiem bestempelen.

3.2 Niveau van de Nederlandse taalbeheersing bij het aanbod van een vreemde taal

Het aanbod van een vreemde taal naast het Nederlands aan leerlingen met het Nederlands als tweede taal heeft volgens meerdere onderzoekers geen negatieve gevolgen voor het Nederlandse taalbeheersingsniveau. Het aanbieden van meerdere talen zou juist voordelen hebben.

Volgens Stegenga-Burgers & De Visser (2009) neemt de taalgevoeligheid van de taalleerders toe. Onderzoek van Goorhuis-Brouwer & De Bot (zoals beschreven in: Stegenga-Burgers & De Visser, 2009) onderstreept dit. Groot (2009) stelt dat het talig zelfvertrouwen van leerders wordt opgekrikt door *vroeg vreemdetalenonderwijs (vvto)*, omdat

iedereen in de klas dezelfde startpositie inneemt. Volgens Groot (2009) heeft een groter talig zelfvertrouwen positieve effecten op het taalbeheersingsniveau Nederlands. Hij stelt als voorwaarde voor het aanbieden van een vreemde taal aan leerlingen met het Nederlands als tweede taal dat het Nederlands op voldoende niveau moet zijn.

Tegengeluiden op deze bewering van Groot (2009) komen van Van Hell (zoals beschreven in: Prenger, Bruggink, Janson & Diepen, 2011). Van Hell beweert dat tegenvallende resultaten op het vakgebied van de Nederlandse taal geen verband hoeven te houden met het aanbod van *vroeg vreemdetalenonderwijs*. Deze tegenvallende resultaten zouden ook het gevolg kunnen zijn van een matig talig aanbod dat de leerlingen thuis aangeboden krijgen, het opleidingsniveau van de ouders en het aanbod vanuit de (naaste) omgeving.

3.3 Aanpak vreemdetalenonderwijs aan leerlingen met Nederlands als tweede taal

Een aanpak die in de literatuur meerdere malen wordt aanbevolen voor leerlingen met het Nederlands als tweede taal die een vreemde taal aangeboden krijgen, is die van het *situationeel* aanbod. Het *situationeel* aanbod zou met het *immersion* model ondersteund moeten worden, wat inhoudt dat het *immersion* model een bepaald percentage van de roostertijd in beslag neemt. Het aanbod van de vreemde taal vindt zo op dezelfde wijze plaats als die van het Nederlands (Bodde-Alderlieste & Schokkenbroek, 2011). De startpositie van alle leerlingen in de klas is op deze wijze gelijk (Groot, 2009). Bij het hanteren van het Nederlands als voertaal bij Engelse lessen kan het voorkomen dat leerlingen het Nederlandse woord niet kennen. In dit geval zullen zij de betekenis van het Engelse woord hoogstwaarschijnlijk niet leren. De reden hiervoor is dat de vaak Nederlandstalige leerkracht vanuit het Nederlands steeds een koppeling naar het Engels maakt, waarbij de leerkracht ervan uit gaat dat de leerlingen het Nederlandse woord beheersen.

Ook Van Oskam (2005) raadt het *immersion* model aan en stelt dat daarbinnen de *receptieve werkwijze* het beste aansluit bij deze leerlingen (de *receptieve werkwijze* wordt in paragraaf 6.3 verder uitgewerkt). Haar redenering is dat de leerlingen op deze wijze ook het Nederlands verwerven. Van Oskam (2005) legt uit dat deze taalleerders het Nederlands leren door te luisteren naar het Nederlands en het gehoorde vervolgens verwerken waarna toepassing plaats vindt. Verder raadt ze aan om de voorkennis niet door middel van een (Nederlandstalig) gesprek op te halen maar door middel van een werkvorm die zowel op talige als niet talige kennis is gericht, zoals een filmpje. Oskam (2005) geeft tenslotte aan dat de leerkracht dicht bij de ervaring van de taalleerders zou moeten blijven. Zij stelt namelijk dat mensen beter kunnen spreken vanuit de ervaring dan vanuit een voor hen abstract onderwerp. Door vanuit de ervaring te werken spreken de leerders over een vertrouwd onderwerp en is enkel de taal voor hen (deels) onbekend.

Naast bovenstaande beschreven aanpakken worden er in de literatuur geen aanbevelingen gedaan betreffende vreemdetalenonderwijs aan leerlingen met het Nederlands als tweede taal. Aanbevelingen voor leerlingen die het Nederlands niet beheersen en hiermee in aanraking komen op de basisschool worden wel gepresenteerd. Voor deze groep wordt er in de literatuur gepleit voor een geïntegreerd model van *programma-* en of *leerstofgericht* onderwijs met gestructureerd en ondersteunend materiaal. De oefeningen en werkvormen die dit model aanprijst zijn verwervingsgericht. Dit houdt in dat de werkvormen en oefeningen bij deze vorm van onderwijs niet alleen als doel hebben om de kennis te toetsen maar dat ze ook ruimte bieden voor het oefenen. Dit oefenen gebeurt door middel van vele communicatieve en functionele opdrachten. Deze aanpak leent zich volgens Oskam (2005) voor differentiatie, omdat er ruimte is voor herhaling.

Kortom, de onderzoekers zijn het eens over de invloed van de omgeving op de taalattitude. Een stimulerende omgeving waarin de taal wordt geaccepteerd kan maken dat een

taalleerders intrinsiek gemotiveerd raken. Tevens wordt gesteld dat meertaligheid het zelfvertrouwen zou laten groeien en de intrinsieke motivatie om een taal te leren doet verhogen. Daardoor ontstaat een vicieuze cirkel. Over de wijze waarop de taal aangeboden zou moeten worden aan deze leerlingen zijn de onderzoekers het eveneens eens. Drie onderzoekers pleiten voor het *immersion* model. De kracht van het *immersion* model wordt toegeschreven aan het feit dat het aanbod van de vreemde taal zo op dezelfde wijze plaatsvindt als het Nederlands. Deze herkenbaarheid zou zelfvertrouwen geven aan de taalleerders.

Daar waar het proces rondom meertaligheid, de theorieën en de omgevingsfactoren werden beschreven in de hoofdstukken twee en drie. Daar volgt in dit hoofdstuk logischer wijze het stimuleren van de spreekvaardigheid. Spreekvaardigheid zou volgens diverse onderzoeken namelijk een belangrijke pijler zijn voor de (meertalige) taalontwikkeling. Op deze ontwikkeling van de spreekvaardigheid hebben de omgevingsfactoren invloed. In de eerste paragraaf worden diverse theorieën aangehaald die beschrijven hoe taalleerders komen tot spreken. Vervolgens staan logischerwijze in de tweede paragraaf strategieën die de leerkracht kan toepassen, om het taalgebruik van de taalleerders te verhogen, centraal. Het hoofdstuk wordt wederom afgesloten met een samenvattende conclusie.

4.1 Dagelijks en academisch taalgebruik stimuleren

Binnen de taalvaardigheid wordt een onderscheid gemaakt tussen dagelijks taalgebruik en academisch taalgebruik. Dagelijks taalgebruik betreft de taal die gehanteerd wordt in gesprekken over de dagelijkse gang van zaken. Academisch taalgebruik verschilt van dagelijks taalgebruik door de complexere woorden en zinnen die gehanteerd worden en de situaties waarin deze taal wordt gebruikt, zoals in de basisschoolsituatie. Tenslotte is academisch taalgebruik specifiek.

Om taalleerders in de vreemde taal van het dagelijks taalniveau naar het academisch taalniveau te brengen, moet in de eerste taal het academisch niveau al bereikt zijn (Hajer & Meestringa, 2011). Een tweede voorwaarde waar aan voldaan moet worden om het academisch taalniveau te bereiken, is het hebben van ervaring met het onderwerp van de conversatie. Deze tweede voorwaarde ondersteunt de bewering dat taalleerders zowel op dagelijks taalniveau als op academisch taalniveau kunnen presteren, afhankelijk van het onderwerp. De leerkracht kan vervolgens in zijn of haar lessen voort bouwen op de ervaring van de taalleerders en zo het niveau verhogen.

Ook Krashen (zoals beschreven in: Lightbown & Spada, 2013) legt de nadruk bij het stimuleren van de spreekvaardigheid met zijn *modified interactie theorie* op begrijpelijke input die aansluit op de ervaring. Naast begrijpelijke input spelen langzamer praten en het gebruik maken van gebaren bij deze hypothese een grote rol. Onderzoek door Long (zoals beschreven in: Lightbown & Spada, 2013) erkent de begrijpelijke input en benadrukt hierbij de rol van de leerkracht. In vergelijking met Krashen legt Long echter meer nadruk op de cognitieve factoren zoals opmerken en het geven van feedback. Hij baseert zich hier op Swain (zoals beschreven in: Lightbown & Spada, 2013) die de *comprehensible output hypothesis* heeft ontwikkeld. Zij stelde dat wanneer taalleerders taal moeten produceren dat hun gesprekspartner moet kunnen begrijpen, zij de grenzen van hun eigen taalmogelijkheden zien. Daardoor zien zij vervolgens de noodzaak om zichzelf te verbeteren. Noodzaak zou taalleerders uiteindelijk doen leren.

Om de leerders vervolgens daadwerkelijk te ondersteunen kan de leerkracht *scaffolding* toepassen. *Scaffolding* komt van de ideeën van Vygotsky en Wood, Bruiner & Ross (zoals beschreven in: Dale, van der Es & Tanner, 2010). Bij *scaffolding* geeft de leerkracht de leerlingen de hulp die ze nodig hebben, waardoor de leerlingen steeds een stapje verder komen. Op het moment dat de leerlingen zonder hulp verder kunnen wordt de hulp afgebouwd. Binnen *scaffolding* wordt door Sharpe (zoals beschreven in: Dale, van der Es & Tanner, 2010) onderscheid gemaakt in twee soorten *scaffolding*: *contigent scaffolding* en *built-in scaffolding*. Dit betreft het bieden van ongeplande hulp en vooraf geplande hulp.

4.2 Stimulerende en demotiverende factoren

Spreekvaardigheid is volgens Lightbown & Spada (2013) essentieel om een taal te

verwerven. Voor positieve resultaten bij de verwerving van de te leren taal moet er daarom met taal geëxperimenteerd worden. Ze erkennen daarbij dat veel taalleerders last hebben van spreekangst en dat deze groter wordt naarmate de leerders ouder worden. Om de spreekvaardigheid, ondanks de spreekangst, te bevorderen worden algemeen de volgende aanbevelingen gedaan: gesprekken moeten plaats vinden in kleine groepen, het gebruik van drama kan daarbij een beschermd gevoel geven, het gebruik van digitale middelen kan motiverend werken en de leerders moeten de tijd krijgen voor de *stille periode*. De *stille* periode betreft de tijd waarin taalleerders nog niet spreken. In deze periode zijn de leerders bezig om een taal te verwerven. Ze luisteren, leren nieuwe woorden, zonsconstructies et cetera. Taalleerders met een lange stille periode zijn vaak in hun ontwikkeling even ver als taalleerders met een korte stille periode (Kuiken & Vermeer, 2005).

Een praktijkvoorbeeld komt van een school in Vorden, *CBS Het Hoge*. Deze school heeft er bewust voor gekozen om geen methode te hanteren. De school geeft hiervoor als argumentatie dat zij denken dat een methode kan afschrikken en pas op langere termijn meer diepgang zou kunnen bieden. Herder & Stegenga-Burgers (2009) en Bodde-Alderliest & Schokkenbroek (2011) pleiten voor veel receptief aanbod, vooral in de onderbouw en bij beginnende taalleerders. Vervolgens moet er langzaam overgegaan worden naar steeds meer output. Fillmore (zoals beschreven in: Lightbown & Spada, 2013) stelt evenals Herder & Stegenga-Burgers (2009) en Bodde-Alderliest & Schokkenbroek (2011) dat taalleerders niet teveel gepusht moeten worden om te spreken. Zij geeft hiervoor als argumentatie dat het taalniveau van de taalleerders niet afgelezen kan worden uit de hoeveelheid output.

Waar eerder deze paragraaf stimulerende factoren voor de spreekvaardigheid werden aangehaald zijn er in de literatuur enkele demotiverende factoren te vinden. Deze factoren vormen het tegengestelde van de eerder genoemde voordelen. Zo wordt het spreken in grote groepen als een belangrijke demotiverende factor gezien. Andere demotiverende factoren zijn: het moeten spreken, lastige contexten en niet interessante onderwerpen.

Er kan op basis van de theorie zoals weergegeven in dit hoofdstuk worden geconcludeerd dat de onderzoekers het erover eens zijn dat het groeien naar academisch taalniveau pas mogelijk is als het dagelijks taalniveau wordt beheerst. Voor het toetsen van dit taalniveau speelt volgens diverse onderzoekers de spreekvaardigheid een belangrijke rol. Gericht op de ontwikkeling van de spreekvaardigheid dan wordt gesteld dat de omgeving hierop een grote invloed uit kan oefenen. Of het aanbod van de omgeving vooral passief of actief moet zijn wordt in het midden gelaten.

Hoofdstuk 5 Modellen omtrent vreemdetalenonderwijs

Op basis van de eerder beschreven theorieën in hoofdstuk twee zijn modellen rondom het aanbieden van vreemdetalenonderwijs gebaseerd. In dit hoofdstuk worden de belangrijkste

modellen voor het aanbieden van een vreemde taal gepresenteerd, waarbij de relaties niet expliciet worden blootgelegd. De literatuur geeft hier dan ook geen handvaten voor. In de eerste paragraaf zal worden ingegaan op modellen buiten Friesland. Zo worden onder andere de gehanteerde modellen in Wales en Catalonië aangehaald. In de daarop volgende twee paragrafen worden negen modellen zoals door Baker (zoals beschreven in: Oosterloo & Paus, 2005) gepresenteerd, aangehaald en uitgediept. Evenals bij de voorgaande hoofdstukken wordt dit hoofdstuk afgesloten met een samenvattende conclusie.

5.1 Minderheidstalen in het onderwijs buiten Friesland

Drietalig onderwijs steunt in Friesland op de talen Fries, Engels en Nederlands. Binnen Europa zijn er ongeveer 60 minderheidstalen uitgaande van de definitie van *Het Europees handvest*, die in meer of mindere mate onderwezen worden. In de volgende deelparagrafen worden de onderwijssituaties in: Wales, Duitsland, Engeland, Finland en Catalonië beschreven. Deze onderwijssituaties zijn door Herder & De Bot (2005) aangehaald.

5.1.1 Verenigd Koninkrijk, Wales

In Wales worden vier modellen gehanteerd voor het aanbieden van de minderheidstaal. Zo wordt het Welsh aangeboden als enige of belangrijkste instructietaal voor zowel Welsh sprekende leerlingen als niet Welsh sprekende leerlingen. Een andere mogelijkheid is het aanbieden van het Welsh in ongeveer de helft van het curriculum aan zowel Welsh als niet Welsh sprekende leerlingen. Een derde model toegepast in Wales, is het aanbieden van het Welsh aan Engelssprekend leerders door helft van het curriculum in het Welsh aan te bieden. Tenslotte kent het gebied een model waar het Welsh enkel als vak wordt gehanteerd en niet als instructietaal, dit laatste model is voor zowel Welsh sprekende als niet Welsh sprekende leerlingen bestemd.

5.1.2 Duitsland

In Duitsland worden het *additieve* model en het *integratieve* model onderscheiden. Het *additieve model* kenmerkt zich door het aanbieden van drie vakken in twee talen door native speakers. Het *integratieve* model kenmerkt zich door het aanbieden van de minderheidstaal als vak en als voertaal bij twee andere vakken, beide door middel van een native speaker.

5.1.3 Engeland

Engeland kent op haar beurt een viertal modellen omtrent het aanbieden van minderheidstalen. Deze modellen zijn op de aspecten van Martin (zoals beschreven in: Herder & De Bot, 2005) gebaseerd (deze worden in paragraaf 6.1 gepresenteerd). Zo kent Engeland het *language competence programme* waarbij de minderheidstaal onderdeel is van het onderwijsaanbod. Vervolgens wordt het *sensitisation/encounter programme* onderscheiden, waarbij de minderheidstaal als vak wordt aangeboden. Het *crosscurricular language programme* is een derde model en wordt ook wel *Content and Language Integrated Learning (CLIL)* genoemd. Bij dit model wordt taal geleerd door middel van vakinhoud bij een niet talig vak (dit model komt in paragraaf 6.3 nog nader aan de orde). Het vierde model betreft het *language awareness programme*, bij dit model wordt de taal als vak aangeboden waarbij de nadruk ligt op taalregels en grammatica.

5.1.4 Finland

In Finland heeft de overheid haarzelf ten dele gesteld dat alle scholen vanaf 1996 de *CLIL* wijze zouden moeten toepassen. Dit doel is volgens onderzoek grotendeels behaald. Tegenwoordig wordt in Finland op vele scholen *partiale immersion* toegepast. Dit houdt in

dat een deel van de vakken volgens de *CLIL* methode in het Engels wordt onderwezen en een deel in het Fins. Een klein deel van de scholen *past totale immersion toe*. Dit betekent dat bij de meeste scholen het Engels de enige gesproken taal is. Scholen die een andere taal dan het Engels nastreven bieden vaak het: Duits, Zweeds of Russisch aan.

5.1.5 Spanje, Catalonië

In Spanje zijn er drie modellen voor het aanbieden van meertalig onderwijs. Zo kan in Catalonië het Catalaans vanaf de kleuterschool worden aangeboden en wordt het Spaans vanaf het derde leerjaar als vak en als instructietaal bij één vak toegepast. Een tweede model is het Catalaans vanaf de kleuterschool voor vier uren in de week als instructietaal, waarbij er in latere leerjaren twee vakken in het Catalaans aan toe worden gevoegd. Het derde gehanteerde model in Catalonië is het aanbieden van het Catalaans als vak en het Spaans als belangrijkste taal.

5.2 Modellen bij actieve beheersing minderheidstaal

In deze paragraaf worden internationale modellen weergegeven die van toepassing zijn in situaties waarbij de taalleerders de minderheidstaal actief beheersen. De indeling is gebaseerd op de modellen zoals Baker (zoals beschreven in: Oosterloo & Paus, 2011) deze heeft gepresenteerd. De modellen streven een- of meertaligheid na. De gehanteerde voertalen zijn tevens de doeltalen. Scholen kiezen op basis van: een einddoel, de roostertijd, sociolinguïstische opvattingen, gesproken talen in de nabije omgeving en de taalstatus in het gebied, een model. Aan de hand van dit model kan het talig onderwijs vorm worden gegeven. Oosterloo & Paus (2005) geven de modellen weer maar oordelen niet. Zij stellen dat een model het grootste rendement heeft als het past bij de leerlingenpopulatie.

Het eerste model betreft het *submersion* model. Binnen dit model beheersen de taalleerders de minderheidstaal en worden zij gedwongen om de meerderheidstaal te leren. Dit model heeft eentaligheid ten doel. De eigen minderheidstaal komt op school dan ook niet aan bod.

Het tweede model is evenals het eerste een *submersion* model. Wederom behoren de taalleerders tot de minderheidstaal. Ook heeft dit model eentaligheid ten doel. Dit model biedt echter de minderheidstaal aan als vak. Daarmee verschilt dit *submersion* model van het eerstgenoemde.

Een derde model is het *segregatie* model. Dit model is van toepassing op taalleerders die de minderheidstaal beheersen. De minderheidstaal is de enige taal die aangeboden wordt binnen dit model. Scholen die dit model toepassen bevinden zich in een omgeving waar de meerderheidstaal overheerst. Deze scholen streven dan ook apartheid en afscheiding na.

Een volgend model is het *transitie* model. Binnen dit model behoren de taalleerders tot de minderheidstaal en leren zij na verloop van tijd de meerderheidstaal. Dit model heeft eentaligheid ten doel en eist van de taalleerders dat zij zich aanpassen. Verschil met het *submersion* model is, dat binnen dit model de minderheidstaal nog wordt gesproken in de kleutergroepen. Pas na twee tot vier jaar (basis)onderwijs wordt er volledig overgegaan naar onderwijs in de meerderheidstaal.

Het vijfde model betreft het *separatie* model. De taalleerders behoren zowel tot de minderheidstaal als de meerderheidstaal. Als voertaal wordt enkel de minderheidstaal gehanteerd. Dit model streeft daarom naar gedeeltelijke tweetaligheid en autonomie.

Vervolgens wordt het *handhavings* model aangehaald. Dit model wordt veelal gehanteerd in een omgeving waar de meerderheidstaal overheerst. De taalleerders behoren tot de minderheidstaal. Dit model heeft: handhaving, verrijking en volledige tweetaligheid ten doel.

Daarom worden zowel de meerderheidstaal als de minderheidstaal gehanteerd, maar ligt de nadruk op de minderheidstaal.

Het laatste model binnen deze categorie is het *two way/dual language* model. Dit model streeft: volledige tweetaligheid, handhaving en verrijking na. Het model wordt gehanteerd in een omgeving waar beide talen 'leven'. Daardoor beheersen de taalleerders zowel de minderheidstaal als de meerderheidstaal.

5.3 Modellen bij geen actieve beheersing minderheidstaal

In deze paragraaf worden internationale modellen weergegeven die van toepassing zijn in situaties waarbij de leerders de minderheidstaal (nog) niet actief beheersen. Deze indeling is evenals die in paragraaf 5.2 afkomstig van Baker (zoals beschreven in: Oosterloo & Paus 2005).

Het eerste model binnen deze categorie is het *mainstream* model met vreemde talenonderwijs. Dit model wordt gehanteerd in een gebied waar de meerderheidstaal overheerst. Het model streeft naar gedeeltelijke tweetaligheid en verrijking. Daarom biedt dit model de meerderheidstaal aan en de minderheidstaal als vak.

Een tweede model is het *immersion* model. Binnen dit model behoren de taalleerders tot de taalmeerderheid en wordt volledige tweetaligheid nagestreefd. Daarom worden zowel de meerderheidstaal als de minderheidstaal aangeboden. Dit model kent vijf varianten, zoals hieronder weergegeven.

Het eerste model dat wordt beschreven is het *vroege immersion* model. Dit model wordt vanaf groep één gehanteerd en heeft twee varianten. Het *vroege totale immersion* model waarbij de eerste twee tot vier jaar alle instructie in de vreemde taal plaatsvindt. Na deze twee tot vier jaar wordt de tijd gelijkmatig over de twee talen verdeeld. Het *vroege partiale immersion* model is de tweede variant en verschilt van het *vroege partiale immersion* model doordat deze vanaf groep één start met alle instructie in twee talen.

Een tweede model is het *uitgestelde immersion* model, waarbij de taalleerders tot en met het vierde leerjaar de vreemde taal als vak aangeboden krijgen. Dit model kent evenals het *vroege partiale immersion* model de varianten van *uitgestelde totale immersion* en *uitgestelde partiale immersion*.

Een derde model is het *late immersion* model. Binnen dit model wordt de vreemde taal als vak onderwezen tot de taalleerders een jaar of twaalf zijn. Vervolgens wordt de vreemde taal tevens als voertaal gehanteerd. Evenals de twee hierboven genoemde modellen van *immersion* kent dit model het *totale immersion* model en het *uitgestelde partiale immersion* model.

Het vierde model dat wordt onderscheiden binnen *immersion* is het *dubbele immersion* model. In tegenstelling tot eerder genoemde modellen kenmerkt dit model zich door niet één maar twee vreemde talen die in gelijke mate worden aangeboden. Bij beide talen wordt het principe van doeltaal is voertaal gehanteerd.

Het laatste model dat wordt onderscheiden is het *activiteit gerichte immersion* model. Dit model is meer dan de andere beschreven modellen gericht op de leerlingen. Bij dit model staan de activiteiten rondom de te verwerven taal centraal.

Een derde model binnen deze categorie is het *two way/dual language* model. Dit model is tevens ondergebracht bij de indeling in paragraaf 5.2. Binnen dit model behoren de

taalleerders namelijk tot zowel de taalmeerderheid als de taalminderheid. In gebieden waar dit model wordt toegepast 'leven' beide talen. Er wordt dan ook gestreefd naar: volledige tweetaligheid, handhaving en verrijking.

Het laatste model betreft het *main-stream biligual* model. Dit model onderscheidt zich van de hiervoor gaande modellen doordat dit model een doorlopende lijn kent van de basisschool naar het voortgezet onderwijs. Binnen dit model behoren de taalleerders tot de taalmeerderheid en wordt: volledige tweetaligheid, handhaving, pluralisme en verrijking nagestreefd. Binnen dit model wordt de meerderheidstaal op de basisschool aangeboden en de minderheidstaal vanaf het voortgezet onderwijs.

Kortom, er zijn in dit hoofdstuk diverse modellen aangehaald die in bepaalde landen en/of gebieden worden gehanteerd. Deze modellen hebben allen bepaalde kenmerken. Als wordt ingegaan op welk model het hoogste rendement heeft dan wordt door Oosterloo & Paus (2005) aangegeven dat het model een hoog rendement oplevert als het model past bij de leerlingenpopulatie. Daarom kan op basis van enkel de literatuur tot dusverre nog geen conclusie worden getrokken.

Hoofdstuk 6 Didactische werkwijzen omtrent vreemdetalenonderwijs

In hoofdstuk vijf zijn de modellen rondom vreemdetalenonderwijs beschreven. In relatie met

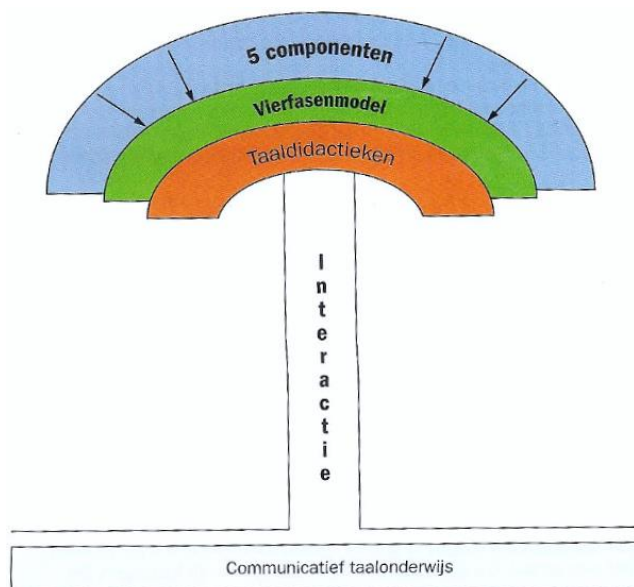
de modellen liggen de didactische werkwijzen, zij geven het model invulling. Daarom worden logischerwijs in dit hoofdstuk diverse didactische werkwijzen gepresenteerd. In de eerste paragraaf worden de belangrijkste principes volgens Martin (zoals beschreven in: Herder & De Bot, 2005) rondom vreemdetalenonderwijs aangehaald. Gevolgd door het *paraplu* model, de *schijf van vijf*, het *vier fasen model* en het *viertakt model* in de daarop volgende paragrafen. Daarna volgen een aantal vaardigheden die de leerkracht zou moeten bezitten bij het aanbieden van vreemdetalenonderwijs. Door deze didactische modellen en/of werkwijzen tegen elkaar af te zetten in de eindconclusie kunnen concrete adviezen worden gegeven aan *School XXX*. Het hoofdstuk wordt afgesloten met een samenvattende conclusie.

6.1 Belangrijke principes omtrent vreemdetalenonderwijs

Een hoog leerrendement bij het vreemdetalenonderwijs wordt volgens Martin (zoals beschreven in: Herder & De Bot, 2005) alleen behaald als een drietal basisprincipes centraal staan bij het aanbieden van taal. Het eerste basisprincipe dat hij beschrijft is dat vreemdetalenonderwijs in dienst moet staan van de taalvaardigheid. Vervolgens stelt hij dat vreemdetalenonderwijs de kennis over talen en taalleren moet vergroten. Als derde beweert hij dat vreemdetalenonderwijs als doel moet hebben, het vergroten van het taalbewustzijn. Naast Martin geeft ook Van den Branden (zoals beschreven in: Strobbe & Sercu, 2011) een aantal basisprincipes voor een naar eigen zeggen 'krachtige talendidactiek'. Deze basisprincipes zijn in tegenstelling tot Martin (zoals beschreven in: Herder & De Bot, 2005) niet enkel gericht op het vreemdetalenonderwijs maar op het taalonderwijs in zijn algemeenheid. Van den Branden (zoals beschreven in: Strobbe & Sercu, 2011) pleit voor betekenisvolle en motiverende activiteiten die aansluiten bij de leefwereld van de taalleerders en daarnaast de communicatie bevorderen. Daarnaast zou het aanbod visueel ondersteund moeten worden en in diverse contexten terug moeten komen. Tenslotte zou de leerkracht niet teveel output mogen verwachten van taalleerders.

6.2 De (vvto) paraplu van het vreemdetalenonderwijs

Het *paraplu* model is een model gericht op het reguliere Engels in het basisonderwijs (Bodde-Alderlieste & Schokkenbroek, 2011). Onder het reguliere Engels wordt het traditionele aanbod aan de groepen zeven en acht verstaan. Het *paraplu* model vormt de basis voor *communicatief onderwijs* en vormt een combinatie van drie onderdelen: de *schijf van vijf*, het *vier fasen model* en een negental didactische werkwijzen (zie 6.3, 6.4 en 6.5). Volgens Bodde-Alderlieste & Schokkenbroek (2011) wordt de kracht van dit model zichtbaar als de gekozen didactische werkwijze wordt verweven met de *schijf van vijf* en het *vier fasen model*. In de praktijk betekent dit dat de les verloopt volgens de componenten van de *schijf van vijf*. Vervolgens wordt er binnen die les van een receptief naar productief aanbod gewerkt zoals het *vier fasen model* aanraadt.



Figuur 2: *Paraplu van taaldidactiek* (Bodde-Alderlieste, M. & Schokkenbroek, J., 2011. P.118)

Naast de *paraplu* voor het vreemdetalenonderwijs hebben Bodde-Alderlieste & Schokkenbroek (2011) speciaal voor het vvto een *vvto paraplu* ontworpen. Anders dan bij die voor het reguliere basisonderwijs, staat bij deze paraplu ook een thematische opbouw van groep één tot en met groep acht centraal en wordt er grote waarde aan drie pedagogische en didactische basisvoorwaarden gehecht. Deze basisvoorwaarden omvatten een programma voor Engels dat een opbouw kent van eenvoudig naar lastiger, zodat de lessen niet los van elkaar staan. Ten tweede is er een koppeling aan tijd of persoon. Als derde basisprincipe wordt veiligheid genoemd, dit betekent concreet dat fouten niet expliciet verbeterd worden, de leerkracht taaluitingen probeert uit te breiden en dat de leerkracht veel positieve feedback geeft.

Corde, Philipisen & de Graaf (2014) richten zich in tegenstelling tot Bodde-Alderlieste & Schokkenbroek (2011) alleen specifiek op het vvto. Zij stellen dat de toepassing van de *schijf van vijf*, het *vier fasen model*, het *viertakt* model van het woordenschat onderwijs en de didactische werkwijze van *CLIL* de basis vormen voor goed vvto.

6.3 Didactische werkwijzen

In de literatuur wordt wat betreft de didactiek binnen het vreemdetalenonderwijs geen onderscheid gemaakt tussen taalleerders die de minderheidstaal al wel of nog niet beheersen. Bodde-Alderlieste & Schokkenbroek (2011) geven een negental didactische werkwijzen. Zij geven daarbij geen oordeel over welke werkwijze het meest effectief is. Zij stellen dat de werkwijze die het beste bij de betreffende groep past het grootste rendement oplevert. Als belangrijk aandachtspunt wordt hierbij gegeven dat de rol van de leerkracht dusdanig groot is dat als de inzet en de attitude van de leerkracht matig is, het leerrendement voor de leerlingen laag is.

De eerste werkwijze die zij aanhalen is de *grammatica vertaal* methode. Deze methode biedt: grammaticaregels, taalstructuren en vocabulaire (veelal geïsoleerd) aan. De methode heeft als doel het correct kunnen toepassen van de geleerde woorden en regels.

Vervolgens wordt de *audiolinguale* methode beschreven. Kenmerkend voor deze methode is het toepassen van mondelinge structuren die worden ingeslepen door middel van *pattern drills*. De methode biedt authentieke taalinput aan en heeft als doel dat de taalleerders foutloos leren spreken.

Een derde werkwijze is *total immersion*. Binnen deze werkwijze staat het aanbieden van natuurlijke taal centraal. Natuurlijke taal betekent binnen deze werkwijze dat het leren plaatsvindt door te starten met een aanbod dat enkel spreken en luisteren bevat. Vervolgens wordt langzamerhand ook het lezen en schrijven toegevoegd aan de lessen. Het doel van deze werkwijze is volledige tweetaligheid.

De *communicatieve* methode is een vierde didactische werkwijze die zij beschrijven. Deze methode werkt door het aanbieden van natuurlijke communicatie in combinatie met grammatica indien nodig. De methode legt de nadruk op het leren communiceren in een andere taal.

Een vijfde methode is de *receptieve* methode. Het doel van deze methode is het bevorderen van het begrip en de communicatie. De methode wil de taal op dezelfde wijze aanleren als de moedertaal en biedt daarom veel receptief aanbod aan.

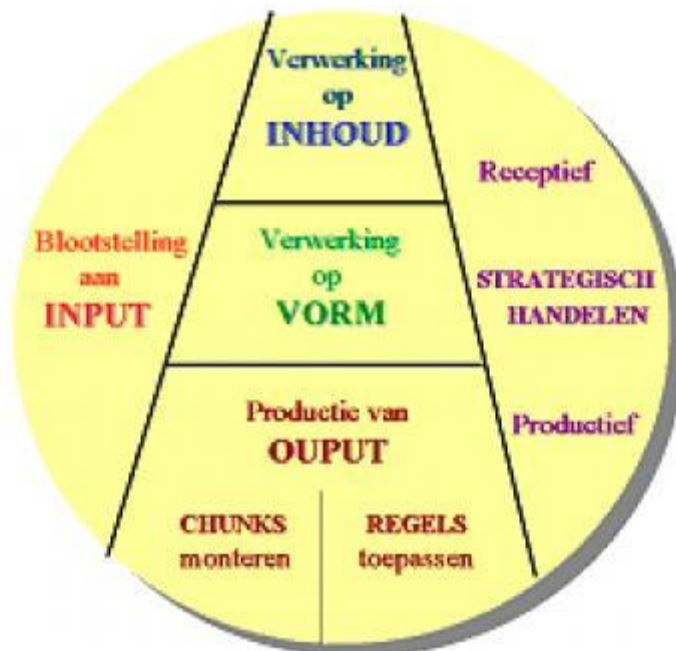
Vervolgens de *total physical response* methode. Deze methode heeft communicatie als uitgangspunt. De achterliggende gedachte hierbij is dat de leerders door het uitvoeren van opdrachten een taal leren, kortom taal leren door taal te gebruiken.

Een zevende werkwijze is *CLIL* en heeft als doel het tegelijkertijd werken aan vak en taaldoelen. Om de doelen op beide terreinen te bereiken wordt er gewerkt met activiteiten waarbij de leerlingen zoveel mogelijk (mondeling) actief zijn. Zo wordt er binnen deze aanpak een sterk beroep gedaan op de coöperatieve werkvormen en presentaties. Deze aanpak bevordert dan ook het natuurlijk taalgebruik. Om de taalleerders die nog niet voldoende zelfvertrouwen met de taal opgebouwd hebben te ondersteunen, wordt er veel gebruik gemaakt van taalsteun (Bodde-Alderlieste & Schokkenbroek, 2011).

Task-based-learning is een werkwijze die onderdeel van *CLIL* kan zijn. Deze werkwijze daagt taalleerders uit om een taal te gebruiken. Het doel van deze werkwijze is het leren van taal door samenwerking.

De laatste werkwijze door Bodde-Alderlieste & Schokkenbroek (2011) beschreven is die van de *storyline approach*. Bij deze werkwijze staat de betrokkenheid van de taalleerders voorop. Er wordt gebruik gemaakt van zinvolle contexten en samenwerkingsopdrachten. Het doel van de methode is door middel van samenwerkingsopdrachten leren spreken, begrijpen, lezen en schrijven.

6.4 De schijf van vijf



Figuur 3: Schijf van vijf voor het talenonderwijs (Bodde-Alderlieste, M. & Schokkenbroek, J., 2011, P.26)

De *schijf van vijf* kenmerkt zich zoals de naam al aangeeft door vijftal fasen. De eerste fase betreft het blootstellen aan de input. Deze blootstelling is op de *I+1* hypothese van Krashen gebaseerd (zie 2.5). Deze input moet omvangrijk en gevarieerd zijn. Westhoff (2008) beweert hierbij dat de input effectiever is als deze natuurlijk, levensecht en functioneel is. In de tweede fase staat de *inhoudsgerichte verwerking* centraal. Blootstelling aan de taal alleen is namelijk niet genoeg. Door verwerking op de inhoud wordt de taal opgeslagen in het lange termijn geheugen van de taalleerders. De taal moet in deze fase evenals als bij de input levensecht en natuurlijk zijn, waardoor de functies van taal vanzelf aan de orde komen. Als derde onderdeel van de *schijf van vijf* staat de *vormgerichte verwerking* centraal, dit betreft het grammaticale onderdeel van taal. Over de wijze waarop deze vorm gegeven moet worden is nog weinig overeenstemming. Oskam (2005) stelt over het grammatica onderwijs dat het leerrendement bij oudere taalleerders effectiever is dan bij jonge taalleerders (zie 2.1). De vierde fase van de *schijf van vijf* is de *pushed output*. Dit onderdeel gaat ervan uit dat de actieve taalbeheersing groter wordt door taal te produceren. In deze fase worden *chunks* aangeboden en worden de eigen creatieve constructies van de taalleerders gestimuleerd. Het laatste en vijfde onderdeel van de *schijf van vijf* betreft het strategisch handelen. Omdat er altijd leegtes in de kennis van de leerders zijn zouden taalleerders strategieën moeten beheersen om deze op te kunnen vullen.

6.5 Het vier fasen model

Het *vier fasen model* van Barneveld & Van der Sande (zoals beschreven in: Bodde-Alderlieste & Schokkenbroek, 2011) is een didactisch leerfasen model, specifiek voor Engels in het basisonderwijs. Binnen dit model komen de componenten van de *schijf van vijf* in een vaste volgorde aan bod. Het model richt zich vooral op de communicatie vaardigheden. Zoals de naam al aangeeft kent het model vier fasen. De eerste fase is de *introductiefase*, in deze fase wordt de voorkennis van de taalleerders opgehaald, worden de leerders gemotiveerd en worden strategieën ingezet. De tweede fase is de *inputfase* of *presentatiefase*, in deze fase wordt de taal aan de leerders aangeboden en door hen

verwerkt. Dit betreffen nieuwe woorden en/of zinnen die vervolgens op vorm en inhoud verwerkt worden.

Vervolgens wordt er naar de *oefenfase* toegewerkt, dit is de derde fase. In deze fase oefenen de taalleerders actief met de aangeboden taal. De taalleerders starten met receptieve oefeningen en werken naar productieve oefeningen toe. De laatste fase is de *transferfase*, in deze fase worden de taalleerders voorbereid om te spreken in vrijere situaties binnen en buiten de klas. Aan het einde van deze fase wordt er altijd gereflecteerd op het eigen taalgebruik.

6.6 Het viertakt model

Het *viertakt* model voor het woordenschat onderwijs betreft een didactiek die ten doel heeft de woordenschat te vergroten. Het model kent vier fasen, te starten met de voorbereiding. In deze fase wordt de voorkennis uit het *conceptuele netwerk* opgehaald. De tweede fase betreft het semantiseren. In deze fase wordt het woord aan de taalleerders uitgelegd aan de hand van een context. Hiervoor kan gebruik worden gemaakt van: uitbeelden, uitleggen en uitbreiden. Door de woorden op diverse wijzen aan te bieden heeft dit model ten doel dat de woorden aan het *conceptuele netwerk* worden gelinkt. Op de fase van semantiseren volgt consolideren. In deze fase worden de aangeleerde woorden geoefend. In deze fase worden de woorden ingeslepen. De laatste fase is de fase van het controleren. De leerkracht gaat in deze fase na of de taalleerders de aangeboden woorden beheersen.

6.7 De didactische en organisatorische taken van de leerkracht bij vreemdetalenonderwijs

Zoals eerder aangehaald heeft de leerkracht bij het vreemdetalenonderwijs grote invloed op het leerrendement van de les. Daarom moet de leerkracht kennis hebben van strategieën die gericht zijn op het leren van talen, processen van taalverwerving, vak-inhouden en leertheorieën (Bodde-Alderlieste & Schokkenbroek, 2011).

Om de leerlingen vervolgens optimaal te ondersteunen kan de leerkracht ondersteunende middelen en werkvormen aanbieden, waarmee tevens niveauverhoging mogelijk wordt gemaakt. Hieronder worden enkele ondersteunende werkvormen en middel weergegeven zoals door Bodde-Alderlieste & Schokkenbroek (2011) gepresenteerd. Ondersteunende werkvormen zijn: de verteltafel, think-pair-share en de klassengesprekken. Ondersteunende middelen: voorwerpen of afbeeldingen die de voorkennis activeren, collages, liedjesboeken, cd's, dvd's en prentenboeken.

De literatuur die aan de basis ligt van dit hoofdstuk heeft vele tegenstrijdige standpunten aangehaald maar ook overeenkomsten gepresenteerd. Zo worden de *receptieve werkwijze* en het *CLIL* model expliciet aanbevolen, echter niet boven de ander genoemde modellen. Daarbinnen zou de *paraplu van het (vroeg) vreemdetalenonderwijs* centraal moet staan. Vervolgens zou het niveau binnen de lessen net iets boven het beheersingsniveau moeten liggen, aldus de *I + 1* theorie. Westhoff (2008) voegt daaraan toe dat de aangeboden taal natuurlijk moet zijn. Echter zijn er ook geluiden die het natuurlijk taalgebruik niet expliciet nastreven en de rol van de grammatica hoog in het vaandel hebben staan. Over het laatst genoemde, het grammatica onderwijs, zijn de opinies betreft de rol die zij moet spelen sterk verdeeld. In de conclusie zullen de werkwijzen betrokken worden op de praktijk om een aanbeveling te kunnen doen aan *School XXX*.

Hoofdstuk 7 Conclusies naar aanleiding van de literatuurstudie

In dit hoofdstuk wordt antwoord gegeven op de onderzoeksvragen die beantwoord kunnen worden op basis van de literatuur. De literatuur is weergegeven in de hoofdstukken twee tot en met zes. Tevens is aan het einde van deze hoofdstukken een korte samenvattende conclusie weergegeven, deze zullen in dit hoofdstuk weder worden aangehaald en aangevuld. Daarmee is dit hoofdstuk de conclusie op basis van de theorie, waarop in het praktijkonderzoek wordt verder gebouwd.

7.1 De meertalige taalverwerving

Het onderzoek naar meertaligheid staat nog in de kinderschoenen, er wordt nog volop onderzoek gedaan. Het onderzoek zoals tot op heden uitgevoerd stemt overeen maar spreekt elkaar tevens tegen. Over de startleeftijd voor vreemdetalenonderwijs gaan vele stemmen op voor een vroege start. Jonge taalleerders zouden de taal eenvoudig(er) opnemen, de taalverwerving zou volgens diverse theorieën op een natuurlijke wijze verlopen en jonge leerders kennen minder spreekangst. Tegengestelde geluiden beweren echter dat een taal beter op latere leeftijd kan worden aangeboden omdat oudere taalleerders de taalstructuren (beter) doorzien. Dit standpunt wordt deels ondersteund door Oskam (2005) (paragraaf 6.4) die stelt dat het effectiever is om grammatica onderwijs aan oudere taalleerders aan te bieden. Echter beweerd Oskam (2005) niet dat oudere taalleerders beter in staat zijn om een taal te leren.

De voordelen van meertaligheid worden alom erkend. Een eerste argument om tegenvallende scores te weerleggen is dat deze scores tijdelijk zijn omdat deze verdwijnen bij voldoende kwalitatief aanbod in de te beheersen talen. Een tweede argument is dat tegenvallende resultaten te koppelen zijn aan andere factoren zoals de talige omgeving buiten school en het opleidingsniveau van de ouders/verzorgers. Volgens Cummins (zoals beschreven in: Dale, Van der Es & Tanner, 2010) treden de voordelen van meertaligheid echter pas in als er een bepaald niveau in de betreffende talen is bereikt, hiervoor ontwikkelde hij de *Threshold* theorie. Daardoor rijst de vraag op welke beheersingsniveau een meertalige moet bezitten om voordelen van meertaligheid te kunnen ondervinden. En hoe hoog de kwaliteit van het aanbod moet zijn om nadelige gevolgen van meertaligheid te voorkomen. Hierop wordt in de literatuur geen duidelijk antwoord gegeven.

Voor de verloop van de taalverwerving zijn diverse theorieën ontwikkeld: *De interferentie-hypothese*, *de universalistische taalverwervingshypothese*, *de interactionele benadering* en het *cognitieve perspectief*, die allen op eigen wijze het verloop van de tweedetaalverwerving beschrijven. Zij kennen zowel overeenkomsten als verschillen. Overeenstemming is er over het maken van fouten. Dit zou het gevolg zijn van een onderlinge wisselwerking tussen de eerste en de tweede taal. Tevens is er overeenstemming over de rol en het belang van de omgeving. De rol van de omgeving is meerdere malen aangehaald in dit onderzoek. In paragraaf 3.1 is door Leanaerts & Wauthier (2014) beweerd dat taalleerders in een omgeving waar een taal dominant is een instrumentele motivatie voelen om taal te leren. In de ideale situatie gaat instrumentele motivatie samen met intrinsieke motivatie, dit is echter lang niet altijd het geval. Bij intrinsieke motivatie is de leerder gemotiveerd om te leren, zonder dat hier dwingende factoren bij betrokken zijn. Intrinsieke motivatie zou de taalverwerving bevorderen. Voor de verschillen binnen de taalverwervingstheorieën verwijs ik terug naar paragraaf 2.4.

Als logisch vervolg op de tweedetaalverwerving volgt eventueel het verwerven van een derde taal. Er zijn geluiden die beweren dat de wijze waarop de tweede taal wordt verworven niet anders is dan de wijze waarop de derde taal wordt verworven. Tegenstanders beweren dat er overeenkomsten zijn maar ook verschillen tussen de tweede -en derde taalverwerving. Op basis van de hoeveelheid aan informatie kan geen conclusie worden getrokken op dit onderwerp. Kortom, onderzoek zal uit moeten wijzen hoe groot de invloed van meertaligheid daadwerkelijk is en welke processen zij in de hersenen bewerkstelligt.

7.2 Aanbieden van een vreemde taal aan leerlingen met het Nederlands als tweede taal

Op basis van de theorie en (tegengestelde) conclusies op de eerste onderzoeksvraag waarin is gesteld dat: oudere taalleerders een nieuwe taal beter zouden kunnen leren omdat zij beter de structuur van taal doorzien, jonge taalleerders taal op een natuurlijke wijze verwerven en geen spreekangst kennen, Cummins die beweert met de *Threshold theorie* dat voordelen van meertaligheid pas intreden als leerders een bepaald niveau hebben bereikt in de te beheersen talen, de onderzoeken van Stegenga-Burgers & de Visser (2009) die beweren dat de taalgevoeligheid van taalleerders toeneemt bij meertaligheid die werden onderstreept door Goorhuis-Brouwer & De Bot (zoals beschreven in: Stegenga-burgers & de Visser, 2009) en Groot (2009) die beweerde dat meertaligheid het Nederlandse taalbeheersingsniveau ten goede komt, kan worden gesteld dat het Nederlands bij deze leerlingen niet leidt onder het aanbieden van een andere taal dan het Nederlands. Voorwaarde is dat het aanbod van het Nederlands en de beheersing op voldoende niveau is en de leefomgeving een stimulerende invloed heeft, ofwel een intrinsieke motivatie bewerkstelligt. Welk beheersingsniveau voldoende is om de voordelen van meertaligheid te ondervinden kan op basis van de theorie niet worden vastgesteld.

Een tweede conclusie binnen dit deelonderwerp betreft de taalattitude, de taalattitude van zowel leerlingen met Nederlands als moeder-, tweede of derde taal verbeterd bij het aanbieden van een vreemde taal. Dit heeft als effect dat het zelfvertrouwen groeit en daarmee de intrinsieke motivatie. Als argumentatie wordt hier in de literatuur door onder andere Groot (2009) en Lochtman, Craaijen en Ceuleurs (2009) voor gegeven dat de te verwerven talen onderdeel gaan vormen van de identiteit. Een bijkomend voordeel van een positieve taalattitude is dat de intrinsieke motivatie verbeterd, waardoor het beheersingsniveau van de (deels) verworven talen verbeterd. Daarmee is de vicieuze cirkel rond van onderdelen die elkaar versterken.

Tenslotte zijn de onderzoekers het betreft de aanpak voor het vreemdetalenonderwijs aan deze leerlingen eens. Er wordt door een drietal onderzoekers gepleit voor het *immersion* model. De kracht van het *immersion* model wordt toegeschreven aan het feit dat het aanbod van de vreemde taal op dezelfde wijze plaatsvindt als het Nederlands. Deze herkenbaarheid geeft zelfvertrouwen aan de taalleerders.

7.3 Spreekvaardigheid stimuleren

Onderzoekers zijn het erover eens dat taalleerders pas naar een academisch taalniveau kunnen groeien als zij het dagelijks taalniveau reeds beheersen. Voor ontwikkeling op beide beheersing niveaus hebben de taalleerders een passend aanbod van de omgeving nodig. Dit aanbod moet de taalleerders intrinsiek stimuleren (zie conclusie 7.1 en 7.2) en hen de grenzen van hun (spreek) vaardigheden laten inzien. Noodzaak doet leren, aldus Swain (zoals beschreven in: Lightbown & Spada, 2013) die beweerde met de *comprehensible output hypothesis* dat wanneer taalleerders taal moeten produceren dat hun gesprekspartner moet kunnen begrijpen zij de grenzen van hun eigen taalmogelijkheden zien. Daardoor zien zij vervolgens de noodzaak om zichzelf te verbeteren. Om de leerders te ondersteunen binnen bij hun leerproces kan de leerkracht *scaffolding* toepassen, aldus Vygotsky en Wood, Bruner & Ross (zoals beschreven in: Dale, van der Es & Tanner, 2010).

Over de wijze waarop de spreekvaardigheid gestimuleerd kan worden zijn adviezen tegengesteld. Enerzijds wordt experimenten met output aanbevolen, leerders kunnen op deze wijze hun hypothesen testen. Anderzijds wordt het afgeraden om de leerlingen te dwingen tot output. Dit zou de angst voor het maken van fouten verder aanwakkeren. Leerders zouden na veel receptief aanbod vanzelf gaan spreken. De receptieve werkwijze wordt vervolgens ook aan leerlingen die het Nederlands als tweede taal leren aanbevolen. Vanuit dezelfde hoek wordt tevens beweerd dat er niet van de spreekvaardigheid kan worden afgelezen hoeveel output de leerders kunnen produceren.

Als de argumentatie van Swain, die niet specifiek op spreekvaardigheid is gericht maar op taal leren in het algemeen op deze situatie wordt toegepast dan kan gesteld worden dat leerders gedwongen moeten worden om hun vaardigheden te testen, omdat ze van daaruit gemotiveerd raken om de leegtes in hun kennis op te vullen.

Daarom kan geconcludeerd worden dat zowel receptieve vaardigheden als de output gestimuleerd moet worden, binnen deze twee vaardigheden zou een gouden middenweg gezocht moeten worden. Kortom meer onderzoek is nodig om de leerkrachten handvaten te geven voor hun onderwijs om de kwaliteit en het rendement te verbeteren.

7.4 Modellen met betrekking tot vreemdetalenonderwijs

Er zijn diverse modellen zoals door Baker (zoals beschreven in: Oosterloo & Paus, 2005) gepresenteerd die de verwerving van een vreemde taal zouden ondersteunen, zoals in hoofdstuk vijf aangegeven zijn dit modellen voor taalleerders die de minderheidstaal al wel of niet actief beheersen, dit betreffen voor een actieve beheersing: *het submersion model, een tweede submersion model, het segregatie model, het transitie model, het separatie model, het handhavings model en het two way/dual language model.*

Geen actieve beheersing: het *mainstream* model met vreemde talenonderwijs, het *immersion* model, binnen dit immersion model zijn diverse modellen beschreven: het *vroege immersion* model, het *uitgestelde immersion* model, het *late immersion* model, het *dubbele immersion* model en het *activiteit gerichte immersion* model. Het *two way/dual language* model en het *main-stream bilingual* model.

Vervolgens zijn de modellen die in bepaalde landen en/of gebieden gehanteerd worden aangehaald. De modellen zoals zij in de praktijk in bepaalde landen en/of gebieden worden gehanteerd zijn terug te voeren op de algemene modellen zoals door Baker beschreven. Er kan echter niet exact worden aangegeven welke modellen de scholen hanteren. Hier is namelijk: informatie van de betreffende leerlingen en de gesproken talen in de nabije omgeving voor nodig, aldus Oosterloo & Paus (2005). Conclusies over welk model het hoogste rendement geeft kunnen daarom dan ook niet worden getrokken.

7.5 Didactische principes met betrekking tot vreemdetalenonderwijs

Dat de *paraplu* van het (vroeg) vreemdetalenonderwijs centraal moet staan bij vreemdetalenonderwijs daarover zijn diverse onderzoekers het eens. Binnen de literatuur worden de *receptieve* werkwijze en het *CLIL* model expliciet aanbevolen, echter niet nadrukkelijk boven de ander genoemde werkwijzen. De *receptieve* werkwijze wordt vooral aanbevolen aan beginnende taalleerders van zowel de eerste, tweede als derde taal. Het *CLIL* model wordt aanbevolen binnen het *vtto*.

Het effect van feedback zoals gegeven door de leerkracht is nog discutabel. Enerzijds wordt aangegeven vanuit de *universalistische* theorie dat deze nauwelijks effect heeft bij jonge taalleerders, omdat zij de onderliggende structuur van taal niet doorzien. Anderzijds wordt beweerd dat taal het beste natuurlijk verworven kan worden, daarvoor zouden zij echter wel feedback nodig hebben omdat het *universalistisch taalverwervingsvermogen* door de eerste taal is beïnvloed. Hierbij moet meegenomen worden dat de mate waarin feedback mogelijk is, afhangt van de gekozen didactiek. De *receptieve* werkwijze zal minder mogelijkheden bieden voor feedback dan de *TPR* methode. Zo kan evenals bij het kiezen van een model geen eenduidige conclusie getrokken worden, zonder dat omgevingsfactoren zoals de leerlingenpopulatie en de omgeving van de school wordt meegenomen.

Hoofdstuk 8 Inleiding op het praktijkonderzoek

In het voorgaande deel is de literatuur gepresenteerd die betrekking heeft op het meertalig basisonderwijs, waarbij is gekeken naar: de startleeftijd met meertalig onderwijs, het proces van taalverwerving, diverse modellen voor vreemdetalenonderwijs, taalattitude, leerlingen met het Nederlands als tweede taal, stimulatie van de spreekvaardigheid, diverse didactische modellen zoals het *CLIL* model of de *receptieve werkwijze* en tot slot, hoe de lessen binnen deze modellen vorm gegeven kunnen worden door middel van bijvoorbeeld de *(vvto) paraplu*. In het praktijkonderzoek wordt verder gebouwd op de bevindingen vanuit het literatuuronderzoek.

Gericht op de uitvoering van het praktijkonderzoek wordt in dit hoofdstuk ingegaan op: de onderzoeksstrategie, de onderzoeksgroepen, de betrouwbaarheid en validiteit en de wijze van analyseren en concluderen. Vervolgens wordt in hoofdstuk negen omschreven hoe het drietalig onderwijs op gecertificeerde drietalige scholen is vorm gegeven. Met de term 'gecertificeerde drietalige scholen' wordt bedoeld op een drietal drietalige scholen in Friesland die *basis* gecertificeerd zijn voor minimaal een jaar. Deze gecertificeerde drietalige scholen hebben hun medewerking verleend aan dit onderzoek, in paragraaf 8.2 worden deze nader toegelicht. Daarna worden in hoofdstuk tien de standpunten die de leerkrachten van *School XXX* innemen weergegeven. Deze standpunten hebben betrekking op het toekomstige drietalige beleid. Vervolgens worden in hoofdstuk elf de onderzoeksresultaten op basis van de literatuur en de praktijk gepresenteerd. Als logisch vervolg op de onderzoeksresultaten worden in hoofdstuk twaalf de aanbevelingen voor verder onderzoek weergegeven.

De onderzoeksresultaten dragen bij aan het beantwoorden van de hoofdvraag:

Op welke wijze kan School XXX voor de talen Fries en Engels de spreekvaardigheid stimuleren zonder uitbreiding van de roostertijd voor de talen als vak?

De onderzoeksvragen voor het praktijkonderzoek op de gecertificeerde drietalige scholen luiden:

- Welke effecten heeft het verwerven en beheersen van meerdere talen volgens de gecertificeerde drietalige scholen op de taalvaardigheid?
- Wat is de opinie van gecertificeerde drietalige scholen met betrekking tot het aanbieden van een vreemde taal aan leerlingen met het Nederlands als tweede taal?
- Welke aanpakken rondom het starten met vreemde talenonderwijs worden gehanteerd op gecertificeerde drietalige scholen?
- Op welke wijze wordt de spreekvaardigheid op gecertificeerde drietalige scholen gestimuleerd?
- Welke vaardigheden worden op gecertificeerde drietalige scholen van de groepsleerkracht gevraagd?
- Op welke wijze worden de talen Fries en Engels schoolbreed aangeboden in het dagelijks onderwijs op gecertificeerde drietalige scholen?

Voor het praktijkonderzoek op *School XXX* zijn de volgende deelvragen geformuleerd:

- Wat is volgens de teamleden van *School XXX* het effect van het verwerven en beheersen van meerdere talen op de taalvaardigheid?
- Wat is volgens de teamleden van *School XXX* het effect van het aanbieden van een vreemde taal aan leerlingen met het Nederlands als tweede taal?
- Op welke wijze kan volgens de teamleden van *School XXX* de spreekvaardigheid in een vreemde taal worden gestimuleerd?

- Welke vaardigheden verwachten de teamleden van *School XXX* van een groepsleerkracht bij het aanbieden van een vreemde taal?
- Op welke wijze worden de talen Fries en Engels schoolbreed aangeboden op *School XXX*?
- Op welke wijze wil het team van *School XXX* het Fries als vak en voertaal hanteren?
- Op welke wijze wil het team van *School XXX* het Engels als vak en voertaal hanteren?

8.1 Onderzoeksstrategie

Binnen het praktijkonderzoek wordt aan de gecertificeerde drietalige scholen gevraagd welke processen zij hebben doorlopen richting *basis* certificering. De onderzoeksstrategie die hier wordt gehanteerd betreft het afnemen van een mondeling interview. De onderzoeksresultaten worden vervolgens omschreven.

Aan de respondenten van *School XXX* wordt, door middel van een schriftelijke vragenlijst, gevraagd hoe zij het huidige vreemdetalenonderwijs vormgeven en welke standpunten zij innemen met het oog op de drietalige school. De onderzoeksresultaten worden aan de hand van grafieken en een schriftelijke toelichting gepresenteerd. Deze situatie beschrijving van de doorlopen processen en de huidige situatie maken dit onderzoek tot een *beschrijvend onderzoek* (Van der Donk & Van Lanen, 2010).

Op *School XXX* is een schriftelijke vragenlijst afgenomen om de opinie van de respondenten in kaart te brengen. De hieruit voortvloeiende onderzoeksresultaten dienen als uitgangspunt voor het taalbeleidsplan dat in het verlengde van de scriptie wordt geschreven. Het inventariseren van de opinies op systematische wijze aan de hand van de ontwerpcyclus, waardoor de huidige- en wenselijke situatie in kaart wordt gebracht, maakt dat dit onderzoek wordt vormgegeven conform de richtlijnen van een *ontwerpgericht onderzoek* (Van der Donk & Van Lanen, 2010).

Op de gecertificeerde drietalige scholen is een mondeling interview afgenomen met de directeur of taal coördinator, met als doel het in kaart brengen van het doorlopen proces richting *basis* certificering. Het mondeling interview is als onderzoeksstrategie gehanteerd omdat deze vorm van bevragen het verloop van het proces in kaart brengt. Een tweede motief voor het mondeling interview is het kunnen inbouwen van de mogelijkheid om door te vragen. Echter schuilt hier het gevaar dat de interviewer de geïnterviewde in een bepaalde richting 'dringt' en dat de geïnterviewde daardoor sociaal wenselijke antwoorden geeft. De kans op sociaal wenselijke antwoorden is in een mondeling interview namelijk groter dan bij een schriftelijk interview (Van der Donk & Van Lanen, 2010). Anderzijds brengt het mondeling interview in een één op één situatie het voordeel met zich mee dat de kans op beïnvloeding door de groep wordt beperkt.

Er is voor een één op één interview met de directeur of taal coördinator van de gecertificeerde drietalige scholen gekozen omwille van de taakbelasting van de leerkrachten. Deze keuze heeft invloed op de validiteit omdat de beschrijving van het proces zo door de ogen van één persoon, zonder lesgevende taak wordt weergegeven. Een interview met een leerkracht zou mogelijk anderszins andere onderzoeksresultaten opleveren. Desondanks vormen de drie interviews samen de basis, waardoor *brontrilanguatie* (Van der Donk & Van Lanen, 2010) is ingebouwd, voor het schriftelijk interview op *School XXX*.

Onder de respondenten van *School XXX* is een schriftelijke vragenlijst afgenomen met als doel het inventariseren van de standpunten die zij innemen met het oog op de drietalige school. De keuze voor een schriftelijke vragenlijst is gebaseerd op diverse redenen. Zo geeft deze vorm van bevragen de mogelijkheid om een grote groep respondenten in korte tijd te

bereiken, wordt voor gestructureerde data verzameld, is de kans op sociaal wenselijke antwoorden kleiner dan bij een mondeling interview en biedt deze vorm van vragen zich goed voor het vragen naar de opinie (Van der Donk & van Lanen, 2010). Daarbij komt dat de schriftelijke vragenlijst anoniem kan worden afgenomen, waardoor de kans op sociaal wenselijke antwoorden wordt verkleind. Deze vorm van bevragen beperkt echter de mogelijkheden om door te vragen en door de voor gestructureerde vorm hebben de respondenten weinig tot geen mogelijkheden om een toelichting te geven op het gegeven antwoord.

Aan de hand van de resultaten op basis van de literatuurstudie, de mondelinge interviews en de schriftelijke vragenlijsten, wordt beschreven hoe *School XXX* naar een drietalig beleid kan werken.

8.2 Onderzoeksgroepen

Binnen dit onderzoek vormen, zoals aangehaald in paragraaf 8.1, de gecertificeerde drietalige scholen en de teamleden van *School XXX* de twee onderzoeksgroepen. Binnen deze paragraaf worden de onderzoeksgroepen nader toegelicht.

Voorafgaande aan het praktijkonderzoek is een tiental *basis* gecertificeerde scholen benaderd. De benaderde scholen zijn minimaal één jaar *basis* gecertificeerd en qua ligging verdeeld over de provincie Friesland. Aan deze scholen is gevraagd of zij mee wilden werken aan een mondeling interview. De uiteindelijk voor dit onderzoek geselecteerde scholen zijn gekozen omdat zij hebben aangegeven te willen meewerken aan het onderzoek. Deze scholen vormen de eerste onderzoeksgroep. Omwille van de privacy van de scholen worden de scholen binnen dit onderzoek aangeduid als school: A, B of C. De demografische gegevens van de scholen wordt hieronder uiteengezet: School A is, centraal gevestigd in Friesland en verzorgt onderwijs aan ongeveer 320 leerlingen. Op school A heeft 10% van de leerlingenpopulatie een van oorsprong andere moedertaal dan het Nederlands of Fries.

School B is gevestigd nabij de hoofdstad van de provincie en verzorgt onderwijs aan ongeveer 70 leerlingen. De school is *basis* gecertificeerd maar tevens gestart met het *TPO* project. Dit betekent dat de school streeft naar een tijdsverdeling van 30% Engels, 20% Fries en 50% Nederlands. Tenslotte, school C. De school verzorgt onderwijs aan ongeveer 200 leerlingen. De school is gelegen ten westen van Friesland, nabij de afsluitdijk. Door scholen uit diverse regio's te interviewen, berusten de resultaten op ervaringen van drietalige scholen vanuit diverse contexten.

De leerkrachten van *School XXX* vormen de tweede onderzoeksgroep. Op *School XXX* vormen elf vaste teamleden samen één team, waarvan één bovenbouw leerkracht met een fulltime baan naast tien parttimers. Van de elf teamleden zijn zes werkzaam in de onderbouw en vijf in de bovenbouw. Van de vijf leerkrachten in de bovenbouw zijn er twee mannelijk, de andere negen teamleden zijn vrouwelijk. Van de leerkrachten onderbouw zijn vijf al meer dan 10 jaar actief in het basisonderwijs en één twee tot tien jaar. In de bovenbouw is deze verhouding omgedraaid, hier zijn vier leerkrachten twee tot tien jaar werkzaam in het basisonderwijs en één meer dan tien jaar. De school is gelegen in een Friestalig dorp op een 15 kilometer van de hoofdstad. De school verzorgt onderwijs aan ongeveer 180 leerlingen en kent een leerlingenpopulatie van ongeveer 3% met een van oorsprong andere nationaliteit dan het Nederlands.

8.3 Meetniveaus

Het onderzoek vindt plaats op vakdidactisch en vakinhoudelijk niveau (Van der Donk & Van Lanen, 2010). Door aandacht te besteden aan: hoe het vreemdetalenonderwijs momenteel wordt onderwezen en onderwezen zou kunnen worden, de didactische werkwijzen en de leermiddelen, wordt aandacht besteed aan de vakdidactiek. Door tevens in te gaan op wat binnen de lessen centraal moet staan, betreft het aanbod aan de leerlingen, wordt aandacht aan de vak inhoud besteed.

Het praktijkonderzoek bestaat uit vragen op diverse meetniveaus. Door de variabele werkzaam in onder- of bovenbouw te hanteren wordt gebruik gemaakt van het nominale meetniveau. Door gebruik te maken van diverse stellingen waarbij wordt gewerkt met de variabele leeftijd en/of startgroep wordt gemeten op het ordinale niveau.

Het merendeel van de vragen bij zowel het mondeling interview als de schriftelijke vragenlijst bestaat uit vragen op ratio en interval niveau. In het praktijkonderzoek hebben de vragen op ratio niveau betrekking op de variabele tijd, waarbij wordt gemeten hoeveel tijd de leerkrachten aan het Engels en/of Fries besteden en/of willen besteden. Daarbij wordt de tijd gemeten vanaf een vast nulpunt, nul minuten. De vragen naar het aantal vakken waarbij de respondenten de Engelse taal willen toepassen zijn eveneens op ratio niveau.

Op het interval niveau zijn vragen gesteld die zijn te vergelijken met een vast nulpunt. Door de variabele 'vakken' te hanteren en te vragen bij welke vakken de leerkrachten de Engelse of Friese taal als voer- en/of als vaktaal willen hanteren is op het interval niveau gewerkt omdat het vak natuuronderwijs niet vergeleken kan worden met bewegingsonderwijs.

De vragen binnen het mondeling interview zijn enkel op het interval niveau gesteld, leerlingenpopulatie, locatie en teamsamenstelling beïnvloeden namelijk het startpunt.

In de voorgaande alinea zijn de meetniveaus besproken. Binnen de eerstvolgende alinea worden de vragen zoals gesteld in de schriftelijke vragenlijst, die hebben geleid tot de data, beschreven.

Binnen de schriftelijke vragenlijst is gebruik gemaakt van enkel keuze vragen, waardoor de mogelijkheid is gecreëerd om ondanks de anonieme vragenlijst een onderscheid te maken tussen onder- en bovenbouw. Vervolgens zijn meerderekeuze vragen ingebouwd. Daarbij is de achterliggende gedachten dat niet gekozen betekent dat de antwoordmogelijkheid voor de respondent niet van toepassing is. Met het volgende voorbeeld wordt dit principe geïllustreerd: *Bij welke vakken wilt u Engels toepassen?* Daarbij geldt dat het antwoord dat niet wordt aangekruist als een 'nee' bestempeld kan worden. Naast de enkelekeuze en de meerderekeuze vragen is er gebruik gemaakt van de vierpuntsschaal. Daarbij is gevraagd naar de mate waarin de respondenten het eens zijn met de stelling. Door de vierpuntsschaal te hanteren is het voor de respondenten onmogelijk om een neutraal antwoord te geven. In de verwerking van de onderzoeksresultaten zijn de vier antwoordmogelijkheden gecombineerd tot twee opinies: eens of oneens.

Tenslotte is gebruik gemaakt van het aanbrengen van rangordes, waardoor de respondent de mogelijkheid krijgt om aan te geven wat in de huidige en/of wenselijke situatie het meest van toepassing is.

8.4 Betrouwbaarheid en validiteit

In deze paragraaf wordt de betrouwbaarheid en validiteit eerst in zijn algemeenheid beschreven om deze vervolgens per deelonderwerp weer te geven.

Binnen het praktijkonderzoek wordt met twee onderzoeksgroepen gewerkt, dit bouwt triangulatie (Van der Donk & Van Lanen, 2010) in, omdat het onderwerp van meerdere kanten wordt bekeken.

De vragen die zijn gesteld aan de onderzoeksgroepen zijn gebaseerd op de onderzoeksresultaten vanuit de theorie. Het praktijkonderzoek op *School XXX* is tevens

gebaseerd op de onderzoeksresultaten vanuit het praktijkonderzoek op de gecertificeerde drietalige scholen. Door het onderzoek te baseren op de theorie en onderzoeksresultaten vanuit de praktijk worden de vragen gericht gesteld, daarmee wordt de validiteit ingebouwd.

De betrouwbaarheid is ingebouwd door het mondeling interview en de schriftelijke vragenlijst te baseren op de onderzoeksresultaten vanuit de literatuur en door het bespreken van de interviews in de onderzoeksgroep. Bij herhaaldelijk onderzoek onder dezelfde omstandigheden zouden de uitkomsten daarom overeen moeten stemmen. Door de onderzoeksresultaten van zowel het literatuuronderzoek als het praktijkonderzoek met elkaar te verbinden ontstaat tevens methodische triangulatie (Van der Donk & Van Lanen, 2010).

Het onderzoek op de gecertificeerde drietalige scholen heeft vorm gekregen door middel van een mondeling interview om de mogelijk tot doorvragen in te bouwen. Door de eindverantwoordelijke voor het drietalig beleid te interviewen is de focus gelegd op het beleid, wat *School XXX* opstelt op basis van de onderzoeksresultaten. Door de vraagstelling van de interviewer waardoor de geïnterviewde in een bepaalde richting wordt geduwd en de kans op een sociaal wenselijk antwoord in de één op één situatie waarin het interview is afgenomen, worden de onderzoeksresultaten minder valide. Anderzijds worden de resultaten van het mondeling interview op deze wijze niet door groepsdruk beïnvloedt. Een derde risico van het mondeling interview is dat de interviewer de antwoorden van de geïnterviewde verkeerd interpreteert. Daarom is de uitwerking van het interview, het verslag naar de geïnterviewde gestuurd ter controle.

Tijdens de uitvoering van de diverse mondelinge interviews is één interview gevoerd met de taal coördinator en de andere twee met de directeur of directrice. Dit betekent dat respondenten met diverse functies zijn gehoord. De functie van de geïnterviewde heeft mogelijk invloed op de visie van de geïnterviewde op de praktijk. Daarbij komt dat op *School XXX* de leerkrachten zijn ondervraagd. Mogelijk waren de onderzoeksresultaten anders geweest als op de vergelijkende scholen met de leerkrachten was gesproken over het proces naar het drietalig beleid toe.

Twee van de drie gecertificeerde drietalige scholen hebben tijdens het interview aangegeven dat zij momenteel geen onderwijs verzorgen aan leerlingen met het Nederlands als tweede taal. Er is aan deze respondenten gevraagd hoe zij zouden handelen indien dit wel het geval zou zijn. Omdat hier is gevraagd naar een situatie die niet concreet aanwezig is en het antwoord niet op de praktijk is gebaseerd, is het mogelijk dat de scholen indien deze leerlingen zich aanmelden anders handelen dan aangegeven.

De schriftelijke vragenlijst heeft als doel het vaststellen van de standpunten die de respondenten innemen ten aanzien van het toekomstige beleid. Van der Donk & Van Lanen(2010) geven aan dat een schriftelijke vragenlijst zich leent om de standpunten vast te stellen.

De schriftelijke vragenlijst biedt echter weinig mogelijkheden om door te vragen, daarom zijn diverse controle vragen ingebouwd. De antwoorden op de 'reguliere' vragen zouden dan ook moeten overeenstemmen met de controlevragen.

Er is vooraf gekozen om een onderscheid te maken tussen boven- en onderbouw om de onderzoeksresultaten niet 'zomaar' te generaliseren voor het gehele team. Opvallende tegengestelde standpunten tussen onderbouw en bovenbouw kunnen door dit onderscheid worden opgemerkt.

Bewust is er geen onderscheid gemaakt in parttimers of fulltimers omdat één leerkracht een

fulltime baan heeft naast tien parttimers. Door een onderscheid te maken zou de betreffende respondent de schriftelijke vragenlijst niet anoniem kunnen invullen. Echter rijst de vraag op of een parttime leerkracht met twee werkdagen vervolgens evenveel stemrecht heeft als een leerkracht met een fulltime baan.

Voorafgaande aan de afname van het schriftelijk interview is rekening gehouden met de onwetendheid van het team ten opzichte van meertalig onderwijs. Deze onwetendheid kan de inschatting van de leerkrachten zowel positief als negatief beïnvloeden. Om een negatieve houding tegenover meertalig onderwijs op te merken is aan de leerkrachten gevraagd welk standpunt zij innemen ten aanzien van meertalig onderwijs aan leerlingen met het Nederlands als tweede taal en welk standpunt zij innemen om Engels of Fries als voertaal te hanteren bij bepaalde vakken.

Aan de positieve beïnvloeding van de onwetendheid is in de vragenlijst achteraf te weinig aandacht besteed. Tevens hadden de leerkrachten vooraf beter geïnformeerd kunnen worden over het meertalig basisonderwijs. Meer kennis over het onderwerp kan namelijk de standpunten doen veranderen.

Naast onwetendheid is ook de onlangs nieuw aangeschafte methode voor Engels mogelijk van invloed op de onderzoeksresultaten. Daarom is in de schriftelijke vragenlijst gevraagd: of aan de hand van de methode genoeg aandacht wordt besteed aan de talen Engels en Fries, welke werkwijze de leerkrachten hanteren bij de lessen Engels en bij de reguliere lessen en van welke leermiddelen de leerkrachten gebruik zouden willen maken, kortom er is naar zowel de huidige als de wenselijke situatie gevraagd. Nadelig binnen het onderzoek is dat niet is meegenomen hoe over de oude methode voor het Engelse taalonderwijs in de groepen zeven en acht werd gedacht.

Een aantal respondenten heeft bij diverse vragen geen of een onduidelijk antwoord gegeven, daarom is bij de betreffende grafieken de opinie van de respondent niet meegenomen in de resultaten. Dit is aangegeven met de term 'non-response'.

Bij het analyseren van de resultaten met betrekking tot het hanteren van het Engels als voertaal bij een x aantal vakken hebben de respondenten één tot twee vakken 'gekozen'. Daarbij is in het schriftelijk interview niet duidelijk aangegeven dat het Engels niet mag worden meegerekend bij het beantwoorden van de vraag. De respondenten kunnen deze vraag op diverse manieren hebben opgevat, inclusief Engels als vak of exclusief Engels als vak.

Aan de respondenten is tevens gevraagd of de leerlingen het Engels als voertaal aan zouden kunnen bij reguliere lessen. Achteraf blijkt dat deze vraag tweedelig is. Zo wordt onbewust aan de leerkrachten gevraagd of zij een inschatting kunnen maken van de leerling vaardigheden op het gebied van meertaligheid. Terwijl de leerkrachten vooralsnog weinig ervaring hebben op dit terrein omdat het Nederlands meestentijds als voertaal wordt gehanteerd.

Aan de leerkrachten is tevens gevraagd naar hun zienswijze op het verwerven van taal. Wat is volgens de respondenten de juiste manier om een taal te verwerven? Daarbij waren de antwoordmogelijkheden: grammatica regels en woorden 'stampen', Chants' aanbieden en oefenen van 'natuurlijke taal', receptief aanbod, groepsopdrachten en instructiekaarten. De inhoud van de term groepsopdracht, deze is vrij in te vullen. Daardoor kan de term groepsopdrachten bijvoorbeeld betekenen dat de 'Chants' of de instructiekaarten in groepsverband worden uitgevoerd. Deze vrije invulling beïnvloedt de betrouwbaarheid en validiteit.

Een volgend aandachtspunt is de vraag naar de taalvaardigheden die centraal moeten staan

bij het aanbod van het vreemdetalenonderwijs. Zo hebben de leerkrachten de mogelijkheid gekregen om vier van de vier mogelijkheden aan te halen. Het aandachtspunt is dat een vaardigheid die door allen wordt bestempeld als belangrijk niet het belangrijkste wordt gevonden. Bij het analyseren kan deze echter als belangrijkste worden bestempeld omdat er geen rangorde is aangebracht.

Tenslotte, de validiteit van de vragen die betrekking hebben op de tijd die aan de talen wordt besteed. Daarbij is een onderverdeling gemaakt van 0-15, 15-30, 30-45, 45-60 en >60 minuten. Een respondent die aangeeft 0-15 minuten aan de taal te besteden kan daarmee ook nul minuten aan de taal besteden. Terwijl het antwoord suggereert dat er wel tijd aan de taal wordt besteed.

8.5 Analyseren en concluderen

De uitkomsten van het praktijkonderzoek, zowel de individuele gesprekken als de schriftelijke vragenlijsten, worden geanalyseerd bij het presenteren van de onderzoeksuitkomsten. Daarbij wordt de data geanalyseerd en terug gebracht tot een overzichtelijk geheel. De rode draad waaraan de data wordt gekoppeld is de wijze waarop *School XXX* de spreekvaardigheid kan stimuleren. De wijze waarop de spreekvaardigheid gestimuleerd kan worden staat centraal omdat dit conform is met de hoofdvraag. In de conclusie zullen de onderzoeksresultaten tegen elkaar worden afgezet, waarbij tevens de betrouwbaarheid en validiteit wordt meegenomen

Hoofdstuk 9 Uitkomsten praktijkonderzoek gecertificeerde drietalige scholen

9.1 Inleiding

Om antwoord te verkrijgen op de onderzoeksvragen met betrekking op de praktijk, zoals gepresenteerd in hoofdstuk acht, zijn een drietal interviews afgenomen op gecertificeerde drietalige scholen die allen *basis* gecertificeerd zijn. De wijze van onderzoek en een beschrijving van de scholen is in hoofdstuk acht beschreven. Hieronder wordt nogmaals een korte beschrijving van de scholen gepresenteerd:

School A ligt centraal gelegen in Friesland en heeft een leerlingenpopulatie waarvan ongeveer 10% een van oorsprong andere moedertaal heeft dan het Nederlands of Fries. De school is *basis* gecertificeerd en telt rond de 320 leerlingen. School B ligt gelegen nabij de hoofdstad van de provincie en is *basis* gecertificeerd. Daarnaast doorloopt de school het traject naar *TPO* onderwijs. De school telt rond de 70 leerlingen. Tenslotte school C, school C ligt ten westen van de provincie. De school is *basis* gecertificeerd en telt rond de 200 leerlingen.

De onderzoeksresultaten worden aan de hand van deelonderwerpen weergegeven. Er wordt onder andere ingegaan op de: motieven om te starten met drietalig onderwijs, organisatorische drempels, kansrijke momenten, leerkrachtvaardigheden en leerlingen met het Nederlands als tweede taal. De onderzoeksuitkomsten worden bij de discussie in hoofdstuk elf centraal gesteld om tot de eindconclusie te komen.

9.2 Motieven om te starten met drietalig onderwijs

De scholen hebben dezelfde argumentatie aangevoerd om te kiezen voor het drietalig onderwijs. Zo bieden de scholen het Engels aan omdat deze taal mondiaal gezien steeds belangrijker wordt. School A voegt daar nadrukkelijk aan toe dat ze haar leerlingen mondiaal wil opvoeden. Vervolgens wordt het Fries gezien als een stukje identiteit wat een vertrouwd gevoel geeft aan de leerlingen. Tenslotte vinden de scholen dat een vroege start met meertalig onderwijs de taalontwikkeling ten goede komt.

9.3 De vormgeving van het onderwijs voor de invoering van het drietalig beleid

Voor de start met drietalig onderwijs werd het Engels op alle drie de scholen aangeboden in de groepen zeven en acht. Hierbij werd naar eigen zeggen gebruik gemaakt van een 'ouderwetse' methode. De kerndoelen werden door de scholen, met uitzondering van school A, niet nadrukkelijk nagestreefd.

Betreft het Fries werd op alle drie de scholen het Fries van groep één tot en met groep acht aangeboden. School A en C maakten hierbij gebruik van de methode *Studio F*. Op school B werd er naar eigen zeggen, met alle respect naar de school en teamleden toe, maar wat gedaan. Het Fries werd op deze school, niet structureel, afgewisseld met het Nederlands.

9.4 Invoering van het drietalig beleid

Om een taalbeleidsplan te schrijven, zoals door *Het Cedin* verplicht wordt gesteld voor certificering en om richting te kunnen geven aan het drietalig onderwijs moet de beginsituatie van een toekomstige drietalige school op talig gebied in beeld worden gebracht. De scholen hebben op diverse wijzen dit proces vormgegeven. Zo heeft school A in meerdere teamvergaderingen het drietalig onderwijs besproken. Zij hebben daarbij plannen gemaakt voor de vormgeving van het onderwijs. School B heeft eveneens in diverse teamvergaderingen het toekomstige beleid besproken. Daarnaast heeft de school ook een kleinschalig onderzoek gedaan naar de thuistaal van de leerlingen. De onderzoeksuitkomsten hebben het startpunt gevormd voor het beleidsplan. Tenslotte geeft school C aan dat zij gewoon zijn gestart met drietalig onderwijs. Nadat zij een simpele

inventarisatie van de thuistaal van de leerlingen hebben gedaan.

De wijze waarop scholen vervolgens het drietalig beleid hebben ingevoerd vertoont overeenkomsten en verschillen. Zo heeft school A na de definitieve keuze voor drietaligheid een integraal beleidsplan geschreven voor de drie talen met een tijdspad van vier jaar. Het Nederlands stond als belangrijkste taal centraal. Onder het motto van 'gewoon doen' is er na het schrijven van het beleidsplan onmiddellijk een Friese en Engelse middag ingevoerd. Op deze middag was het de bedoeling dat de betreffende taal de gehele middag gesproken werd. Doordat het aanbod niet in alle groepen eenduidig en structureel werd aangeboden en het handelingsgericht werken prioriteit kreeg is het beleidsplan 'vertraagd' en herzien. In het herziende beleidsplan is er uitgegaan van een structureel aanbod van het Engels en het Fries voor minimaal één uur per week. Buiten dit uur om heeft de leerkracht de vrijheid gekregen om de vreemde talen er bij te halen. Het huidige beleid van school A richt zich op de reguliere Kerndoelen van Het SLO en niet op Het ERK.

Omdat de school kwaliteit voor kwantiteit stelt heeft de school ervoor gekozen om aan dit éne moment vast te houden en dit goed voor te bereiden. In 2014 is certificering voor het *basisniveau* toegekend. Het streven van de school is *basisniveau* van betere kwaliteit. Op school B is na het vaststellen van de beginsituatie aan de hand van teamvergaderingen en literatuur een beleid opgesteld. In dit beleid is het basis niveau als streefdoel gesteld. De directie heeft de leerkrachten de minimumeisen, zoals gesteld door *Het Cedin* aan *basis* certificering, vervolgens opgelegd. Een uitbreiding van de tijd die aan Engels en Fries wordt besteed staat vrij. Tijdens de invoering van het drietalig beleid heeft de school tweemaal het proces 'stop' gezet waarbij het drietalig onderwijs op een laag pitje is gezet en voorrang is gegeven aan andere doelen. Tenslotte heeft de school in haar beleid ervoor gekozen om het drietalig onderwijs in groep drie op een lager pitje te zetten omdat zij op basis van de literatuur heeft geconcludeerd dat dit ten goede komt van de lees- en schrijfvaardigheden van de leerlingen.

School C heeft na diverse oriënterende teamgesprekken *Het Cedin* uitgenodigd voor een kennismakingsgesprek en vervolgens besloten om 'in te stappen' in het traject naar drietalig onderwijs. Om het beleid op te stellen heeft de school haarzelf een viertal vragen gesteld die als basis hebben gediend voor de tijdslijn: Waar staan wij als school nu? Waar willen wij als school naar toe? Wanneer willen wij daar zijn? Hoeveel stappen willen wij zetten om daar te komen?

Vervolgens heeft de school besloten om betreft het Fries in de groepen één tot en met acht een Friese middag in te voeren met de creatieve vakken en bewegingsonderwijs. Daarnaast zijn er meer boeken aangeschaft. Na enige tijd is er aan de Friese middag een tweede middag toegevoegd. Het Engels heeft de school vorm gegeven door vanaf de start met het drietalig beleid te kiezen voor één uur Engels in elke groep als vak met tevens het Engels als voertaal. Daarmee samengaand is onmiddellijk met het Engels examen gestart, in het eerste jaar met groep acht alleen, het tweede jaar zeven en acht, het derde jaar zes, zeven en acht en het vierde jaar vijf tot en met acht. Sinds 2013/2014 nemen de groepen vijf tot en met acht naast de schriftelijke vragen ook deel aan de spreektest. De school is in 2012 *basis* gecertificeerd.

Daarna is school C benaderd om deel te nemen aan het *TPO* project en zij is akkoord gegaan. Dit betekent dat de school streeft naar een tijdsverdeling van 30% Engels, 20% Fries en 50% Nederlands. De school is in het leerjaar 2014/2015 gestart met deze tijdsverdeling in de groepen één en twee. Volgend jaar zal de school deze verdeling toepassen in de groepen één tot en met vier, het jaar daarna in één tot en met zes en het jaar daarna schoolbreed. In tegenstelling tot het drietalig onderwijs dat door *Het Cedin* wordt beoordeeld wordt het *TPO* onderwijs door het Ministerie van Onderwijs en cultuur gecontroleerd.

9.5 Modellen en didactiek

De modellen die de scholen hanteren om het drietalig onderwijs vorm te geven stemmen grotendeels overeen. Zo werkt school A met het *mainstream model met vreemdetalenonderwijs*, evenals school B en C. De scholen bieden het Engels en Fries aan als vreemde taal. Daarbij worden de talen als vak aangeboden. School A geeft als argumentatie voor dit model dat ze eerst willen streven naar een kwalitatief goede basis om vervolgens de tijd en aandacht voor de talen uit te breiden. School B biedt daarnaast ook het *vroege partiale immersion* model en het *uitgestelde partiale immersion* model aan. De school geeft dit vorm doormiddel van Friese middagen of dagen vanaf de onderbouw. Vervolgens vanaf groep zes ook een Engelse middag. School C slaat een andere richting in. School C is namelijk naast het *mainstream model* gestart met het *vroege partiale immersion* model door middel van TPO onderwijs. Dit model willen zij de komende jaren uitbreiden van de groepen één en twee naar schoolbreed. Overeenkomstig op alle drie de scholen is dat binnen de Engelse of Friese lessen de doeltaal als voertaal wordt gehanteerd. Het Fries wordt eveneens op alle drie de scholen af en toe als voertaal gehanteerd buiten de lessen om. Hiervoor wordt dezelfde argumentatie gegeven namelijk dat de Friese taal af en toe nodig is voor het vertrouwde gevoel. Tenslotte wordt de Friese taal af en toe gehanteerd op informele momenten.

De invulling van de lessen Fries en Engels als vak en eventueel als voertaal bij een ander vak stemt overeen wat betreft een tweetal werkwijzen die centraal staan. Alle drie de scholen hechten grote waarde aan de receptieve en communicatieve werkwijze. School A geeft de lessen vorm door gebruik te maken van de methode *Take it Easy* voor Engels en *Studio F* en *Tsjek* voor het Fries. Bij het hanteren van deze methode werken zij vooral klassikaal. School B geeft de lessen vorm door gebruik te maken van de methode *Real English* voor Engels en *Studio F* voor Fries. Door ontevredenheid over de methode voor Fries ontwerpen de leerkrachten ook zelf lessen. School B voegt aan de eerder genoemde werkwijzen toe dat zij ook de grammaticale werkwijze toepassen. Waar school A de nadruk legt op het klassikaal onderwijs legt deze school de nadruk op het werken in groepen. Dit gebeurt onder het motto: Wat de leerlingen zelf kunnen moeten ze ook zelf doen, instructie betreft het vreemdetalenonderwijs is namelijk niet altijd nodig. School C geeft haar onderwijs vorm door te werken met het Engels als voertaal bij creatieve vakken en als vak in de groepen drie tot en met acht. Dit gebeurt op de Engelse middag. Zij hanteren hiervoor de methode van *Take it Easy* en *I pockets* voor het Engels in combinatie met eigen gemaakte materialen. Voor het Fries maken zij gebruik van de methode van *Studio F*. Waar school A en B gebruik maakten van of klassikaal of vooral groepsgewijs maakt school C gebruik van een combinatie van beide. Bij de lessen maakt deze school gebruik van de native speaker.

9.6 De drietalige school over vijf jaar

De scholen geven te kennen dat zij constant streven naar een kwaliteitsverbetering. Over de invulling van het beleid in de toekomst zijn de ideeën uiteenlopend. Zo streeft school A ernaar om het integraal beleidsplan te hebben doorgevoerd. Als onderdeel hiervan zou zij graag een integrale methode hebben aangeschaft (als deze op de markt komt). Binnen deze methode zou de school de drie talen naast elkaar willen aanbieden in één les. Binnen de lessen ligt de focus betreft het Fries en Engels daarbij vooral op de woordenschat verwerving. De Nederlandse taal blijft de hoofdtaal. School B zou eveneens graag zien dat de talen naast elkaar worden aangeboden, door gebruik te maken van de *transfer*. Een andere optie die zij overwegen is het werken met Friestalige of Engelstalige projecten. School C geeft aan dat zij graag zou zien dat een hoger percentage leerlingen kiest voor het tweetalig vervolgonderwijs. Daarnaast zouden zij graag de native speaker nog binnen de personele bezetting zien. Tenslotte zou de school graag het TPO project graag hebben ingevoerd en hierop een positieve beoordeling hebben gekregen door de inspectie.

9.7 De drietalige school en leerlingen met het Nederlands als tweede taal

Op de gecertificeerde drietalige scholen is een wisselend percentage leerlingen met het Nederlands als tweede taal aanwezig. Deze leerlingen verwerven het Nederlands en daarnaast wellicht ook het Engels en Fries. School A heeft een leerlingenpopulatie van ongeveer 10% waarvan het Nederlands niet de moedertaal is. Zij geven aan dat zij voor deze leerlingen geen belemmering ziet om niet deel te nemen aan de Engelse of Friese lessen. Al geniet het Engels voorkeur boven het Fries en kan er besloten worden het Fries te laten voor wat het is. Hiertoe kan worden besloten als de leerling(en) niet mee kunnen komen. De taalgevoeligheid speelt hier volgens de school een rol. Er zijn leerlingen die erg taalgevoelig zijn en de talen zomaar oppikken en leerlingen die moeite hebben met het verwerven van meerdere talen. School B en C geven aan dat er momenteel geen leerlingen onderwijs genieten op hun school die het Nederlands als tweede taal moeten verwerven. Als antwoord op de vraag hoe zij in een situatie waarin dit wel het geval is te werk zouden gaan, geven zij aan deze leerlingen 'onder' te dompelen. Ook zij halen daarbij de taalgevoeligheid van de leerlingen aan. Mocht een leerling veel moeite hebben met de drie talen dan zal per situatie gezien worden naar de mogelijkheden.

9.8 Omgang van gecertificeerde drietalige scholen met niveauverschillen tussen leerlingen

School A en B geven aan dat zij de leerlingen voor zowel het Nederlands, Fries als Engels indelen in een drietal groepen. Daarbij kenmerkt elke groep zich door een bepaald beheersingsniveau. De scholen bieden per groep opdrachten op maat. De leerlingen op school B nemen allemaal deel aan het examen Fries en het *Anglia Examen* voor het Engels. Bij het Engels wordt er gestreefd naar het *Primary of Elementary niveau*. School C daarentegen ervaart weinig niveau verschillen. De school maakt dan ook bij Engels en Fries geen structureel gebruik van niveau groepen. De school geeft aan dat zij door een vroege start met het Engels en Fries de verschillen minimaliseren. Elke leerling start vrijwel op hetzelfde niveau en krijgt hetzelfde aanbod. Leerlingen die door een grote taalgevoeligheid op een hoger niveau kunnen presteren krijgen extra leerstof aangeboden. De leerlingen op school C die bijvoorbeeld door dyslexie op een lager niveau werken, hebben een leerlijn die hierop is aangepast. Dit houdt concreet in dat deze leerlingen op het gebied van lezen en schrijven meer fouten mogen maken.

9.9 De wijze waarop de drietalige scholen dagelijks taalgebruik stimuleren

Binnen het vreemdetalenonderwijs wordt er gebruik gemaakt van dagelijks taalgebruik en academisch taalgebruik. Alle drie de scholen geven aan dat zij om het dagelijks taalgebruik te stimuleren gebruik maken van ondersteunende materialen zoals digitale middelen, boeken, afbeeldingen of gebaren waardoor de inhoud van de boodschap (beter) overkomt. Dit aanbod moet volgens alle drie de scholen gestructureerd zijn. School C benadrukt dat zij binnen het dagelijks taalgebruik het belangrijk vinden dat de leerlingen ook tot spreken komen. Hiervoor willen zij de leerlingen de ruimte bieden en de leerlingen stimuleren om hun zinnen langer te maken. Deze stimulatie vindt plaats door de leerlingen: voorbeelden aan te reiken, feedback te geven of door middel van het principe voordoen-nadoen. De school is van mening dat deze laatst genoemde werkwijze de spreekdrempel verlaagd en het insluipen van veel voorkomende fouten verminderd. Omdat de leerlingen het goede voorbeeld moeten herhalen en zo 'inslijpen' in het geheugen. Tenslotte krijgen de leerlingen veel feedback van de leerkrachten maar niet expliciet zodat de leerlingen het gevoel krijgen dat ze competent zijn in de betreffende taal.

Om het academisch taalgebruik te stimuleren geven de scholen aan dat zij dit vooral doen door bij andere lessen eens een uitstap te maken naar het Engels of het Fries. Bij deze lessen ligt de nadruk op de woordenschat. Deze uitstapjes worden vooral gemaakt met

behulp van digitale leermiddelen of extra beeldmateriaal. School B benadrukt hierbij dat zij het maken van de *transfer* als meest belangrijk zien bij het stimuleren van het academisch taalgebruik. School C geeft nadrukkelijk aan dat zij werken aan de woordenschat door veel herhaling en gebruik te maken van zichtbare woordwebben in de klas.

9.10 Hantering van digitale leermiddelen

Het gebruik van digitale leermiddelen kan/moet een onderdeel zijn van het drietalig beleid, aldus *Het Cedin*. School A werkt sinds 2013-2014 met het project *MySchoolsNetwork*. School C werkt ook met een digitaal internationalisering project ter bevordering van de Engelse taal, dit betreft E-Twinning. De school geeft aan voor E-Twinning te hebben gekozen omdat zij het project als een kans zien om 'noodzaak' in te bouwen. De school heeft opgemerkt dat de leerlingen niet altijd durven spreken in het Engels, op deze wijze moeten de leerlingen in betekenisvolle situaties communiceren. In tegenstelling tot school A en C werkt school B enkel met het digibord, waaronder veel *Youtube* filmpjes. De school ziet de eerder genoemde projecten als een te grote belasting voor de leerkrachten.

9.11 De attitude van de leerlingen tegenover het Engels en het Fries

Op alle drie de scholen wordt aangegeven dat zij inschatten dat het merendeel van de leerlingen positief tegenover het Fries staat. Daarnaast staan alle leerlingen volgens de directeur of taal coördinator positief tegenover het Engels. Door zowel school B en C wordt aangegeven dat de soms negatieve houding tegenover het Fries vermoedelijk bij de ouders gezocht mag worden. Ouders zouden de Friese taal als 'nutteloos' zien voor de toekomst.

9.12 Struikelblokken met drietaligheid als oorzaak

Rooster technisch geeft meer tijd voor Fries en Engels geen structurele problemen op de drie scholen. De scholen geven aan dat met behulp van een duidelijke planning alle vakken aan bod kunnen komen. Voorwaarde is volgens school A dat de resultaten die de leerlingen op andere vakgebieden behalen van voldoende niveau moeten zijn. Indien dit niet het geval zullen lessen Fries of Engels vervallen ten goede van bijvoorbeeld rekenen. School A overweegt daarom om op den duur het Friestalig aanbod te laten vervallen. De keuze tussen het Fries en Engels is gemaakt op basis van de mondiale status van de talen. School C geeft aan dat zij sinds zij zijn gestart met het *TPO* rooster technisch gezien problemen ervaren. Daarom hebben zij ervoor gekozen om één uur bewegingsonderwijs in te leveren. Hiervoor is een les Nederlands in de plaats gekomen. De school heeft deze keuze gemaakt om het niveau van het Nederlands te waarborgen.

Ingezoomd op het overbrengen van de leerstof geven de scholen aan dat zij ook hier geen structurele problemen ervaren. School A werkt om de stof op het juiste taalniveau over te brengen met een ruil systeem. Er zijn leerkrachten die zich bewaker voelen in het onderwijzen van Engels dan Fries en andersom. Deze leerkrachten ruilen vervolgens tijdelijk van klas. Zo krijgen de leerlingen de leerstof op een juist niveau aangereikt. Daarnaast wordt er zoals eerder aangehaald door de gecertificeerde drietalige scholen ruim gebruik gemaakt van ondersteunende materialen. School B heeft aangegeven dat zij liever ziet dat de leerkracht Nederlands als voertaal hanteert bij een les Engels als de eigen uitspraak onder de maat is. School C heeft aangegeven dat de leerlingen alleen moeite hebben met de oude Friese woorden. Dat de interferenties al zijn ingeslopen.

Als vervolgens wordt ingegaan op de niveau verschillen dan geven alle drie de scholen duidelijk aan dat zij hiermee geen problemen ervaren. Door stof aan te bieden op maat en structuur in de lessen aan te brengen. School B voegt hieraan toe dat enkele leerlingen door een negatieve houding tegenover het Fries niet willen leren, deze leerlingen zijn lastig mee te krijgen. School C benadrukt dat zij zoals eerder aangegeven, geen problemen ervaart met

het overbrengen van de lesstof of organisatorische aspecten omdat ze een ruim aanbod met veel herhaling bieden vanaf groep één.

Tenslotte wordt het organisatorisch aspect verder belicht. De scholen hebben eerder aangegeven geen structurele rooster technische problemen te ervaren. De organisatie van de lessen ervaren zij wel als lastig. De scholen geven aan dat het qua voorbereiding veel tijd kost qua organisatie en voorbereiding. School A ziet een integraal beleid dan ook als een mogelijke oplossing. School C heeft ervoor gekozen een uur bewegingsonderwijs te laten vervallen. De school geeft aan dat er nu eenmaal een beperkt aantal uren in één lesdag zit en dat er daarom keuzes gemaakt moeten worden.

9.13 Kansrijke momenten om het Fries en Engels te stimuleren

School A heeft te kennen gegeven dat zij geen specifieke momenten aanwijzen als kansrijk. Zij geeft aan dat de leerkrachten deze momenten moeten herkennen en vervolgens moet aangrijpen. School B geeft aan dat zij het nieuws zien als een prachtige kans om in te spelen op vreemde talen. Als voorbeeld geeft de school de stemming Engeland-Scotland voor onafhankelijkheid en vervolgens de link die Friese partijen met de Friese-Nederlandse situatie hebben gelegd. Taal en cultuur kunnen hier prima aan bod komen, een project zou hier bijvoorbeeld mogelijk zijn. Andere mogelijkheden zijn het creëren van mogelijkheden voor taal en cultuur als er verkiezingen zijn in bijvoorbeeld Amerika of een enorme hit uit de muziekwereld de school in halen en deze uitdiepen.

School C geeft aan dat zij momenten waarbij leerlingen zelf een uitstap maken naar een andere taal als kansrijk ziet. Hiermee doelt zij op de volgende situatie: Een leerling merkt op dat een woord in het Fries of het Engels wel erg lijkt op het Nederlands. Het woord wordt dan door de leerkracht kort mondeling behandeld in drie talen, eventueel opgeschreven en vervolgens wordt er verder gegaan met de les. Een tweede mogelijkheid is dat een leerling Nederlands spreekt maar hierbij 'per ongeluk' gebruik maakt van een Engels woord, dan wordt er ook door de leerkracht mondeling en eventueel schriftelijk een vergelijking gemaakt.

9.14 Vaardigheden die de drietalige leerkracht moet bezitten

Betreft het beheersingsniveau van de leerkrachten zijn alle ondervraagden het eens. Het leerkracht niveau zou minimaal net iets boven het basisniveau moeten liggen. Zowel actief als passief. Vervolgens wordt waarde gehecht aan de impliciete feedback. Waarbij de leerkracht de zin ongemerkt verbetert en herhaald in de juiste vorm. Bij het maken van fouten geldt op school A het principe: Liever 1000 fouten dan het spreken ontmoedigen met teveel feedback. Vervolgens moeten de leerkrachten kunnen differentiëren en flexibel in kunnen spelen op de kansrijke momenten als deze zich aanbieden. School C vindt het belangrijk dat de leerkrachten zelf in staat zijn om lesmateriaal te ontwikkelen of te verzamelen voor het Engels of het Fries. Er zijn namelijk geen (van oorsprong Nederlandse) methodes waarbij aardrijkskunde of geschiedenis in het Engels of het Fries wordt aangeboden.

9.15 Aanbevelingen voor scholen die starten met het drietalig onderwijs

Om de invoering van het drietalig onderwijs op andere scholen zo soepel mogelijk te laten verlopen is aan de ondervraagden gevraagd welke adviezen zij zouden kunnen geven aan scholen die starten met het drietalig onderwijs. School A geeft aan dat zij vindt dat alle scholen drietalig zouden moeten worden met het oog op de mondiale ontwikkelingen. Echter moet de school wel haar eigen identiteit behouden. School B geeft vervolgens aan dat scholen de Netwerkbijeenkomsten van de drietalige stroom moeten bij wonen, in elk geval een delegatie van het team. Deze bijeenkomsten zijn zinvol en bieden nieuwe input. *Netwerk 21* biedt ook een vangnet, je ziet er 'good practices' van andere scholen die inspirerend

werken. Tenslotte raadt de school aan met het hele team naar een ander land te gaan om daar te kijken hoe het onderwijs wordt vorm gegeven. Vervolgens zouden scholen het rustig aan moeten doen, het langzaam op moeten bouwen. Tenslotte valt of staat het drietalig beleid met de aansturing van de directie, aldus de directie. School C raad scholen die starten met het drietalig onderwijs aan om te starten met een tijdlijn. Deze tijdlijn wordt vorm gegeven op basis van een viertal centrale vragen: Waar staan wij nu? Waar willen we naar toe? Wanneer willen wij daar zijn? Hoeveel stappen willen wij nemen om ons doel te bereiken? Als laatste aanbeveling geeft school C dat de school goed met ouders moet communiceren omdat de school onderwijs biedt aan hun kinderen.

Hoofdstuk 10 Uitkomsten schriftelijke vragenlijst, vormgeving drietalig basisonderwijs op *School XXX*

10.1 Inleiding

Vanuit de literatuurstudie zijn diverse conclusies getrokken, betreft de invulling en het verloop van vreemdetalenonderwijs op de basisschool. Binnen het praktijkonderzoek wordt op deze conclusies verder gebouwd. Binnen de literatuurstudie is ingegaan op de startleeftijd met vreemdetalenonderwijs, in het praktijkonderzoek wordt aan de respondenten gevraagd in welke groepen zij willen starten met Engels en Fries als vak en/of als voertaal. Vervolgens is aan de respondenten gevraagd welk standpunt zij innemen als het gaat om vreemdetalenonderwijs aan leerlingen met het Nederlands als tweede taal. Tenslotte wordt gericht op het verwerven van taal aan de respondenten gevraagd wat volgens hen de juiste manier is om een taal te leren. Ter controle wordt aan de leerkrachten gevraagd welke taalvaardigheden centraal moeten staan binnen de lessen Engels en Fries.

De diverse modellen en didactische werkwijzen die in de literatuur zijn aanhaalt (zie hoofdstukken vijf en zes) worden binnen de vragenlijst indirect aan de respondenten voorgelegd. Gericht op deze modellen en werkwijzen zijn namelijk de kenmerken van de modellen en werkwijzen verwerkt in de antwoordmogelijkheden.

Tenslotte zijn in de literatuur diverse leermiddelen aangehaald die de leerkracht en taalleerders kunnen ondersteunen bij de Friese en Engelse lessen. In het schriftelijk interview wordt aan respondenten gevraagd welke leermiddelen zij hanteren en welke zij naar eigen inzicht nodig hebben.

Naast de literatuurstudie hebben, zoals in hoofdstuk acht van dit rapport is aangegeven, ook de interviews op de gecertificeerde drietalig scholen bijgedragen aan het opstellen van de schriftelijke vragenlijst. Naar aanleiding van de mondelinge interviews op deze scholen zijn de rooster technische vragen en de vragen met betrekking op de digitale projecten toegevoegd.

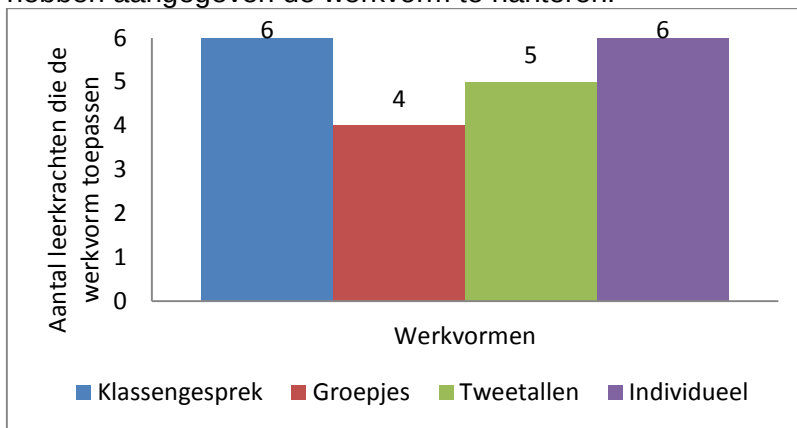
De uitkomsten van de schriftelijke vragenlijst worden per deelonderwerp gepresenteerd. Zo worden in de tweede paragraaf de algemeen toegepaste werkvormen en leermiddelen toegelicht. Vervolgens wordt in de derde paragraaf weergegeven hoeveel tijd dit huidige schooljaar (schriftelijke vragenlijst afgenomen in november 2014) aan het Engels en Fries wordt besteed. In de daaropvolgende paragraaf wordt ingegaan op de werkvormen die worden toegepast bij de talige vakken. Tenslotte wordt in de laatste paragraaf ingegaan op de gewenste situatie. Hierbij wordt zowel de tijd die aan de vakken kan worden besteed als de praktische invulling van deze lessen toegelicht. Het hoofdstuk wordt afgesloten met een korte samenvatting.

10.2 Toegepaste werkvormen en leermiddelen

Om te kunnen bepalen welke werkwijze betreft de werkvormen en leermiddelen vooral wordt toegepast op *School XXX*, met het oog op de aanbevolen werkwijzen in de literatuur, is eerst onderzocht welke onderwijswerkvormen door de leraren worden toegepast, gericht op het leren van de leerlingen tijdens de reguliere lessen. Om helder te beschrijven hoe het huidige onderwijs betreft de werkvormen vorm krijgt is gekozen voor het beschrijven van de gemaakte keuzes per bouw. Tevens is onderzocht welke leermiddelen daarbij door de leraren worden gekozen.

Om een gerichte inschatting te kunnen maken voor welke onderwijsvormen door de respondenten wordt gekozen, is een onderscheid gemaakt tussen vier verschillende werkvormen. Het klassengesprek betreft alle vormen van klassikaal werken. Het individueel werken betreft het zelfstandig werken met en zonder begeleiding van de leerkracht. Tweetallen is het samenwerken tussen twee leerlingen. Tot slot het werken in groepjes, dit betekent dat er drie of meer leerlingen gezamenlijk aan een taak werken.

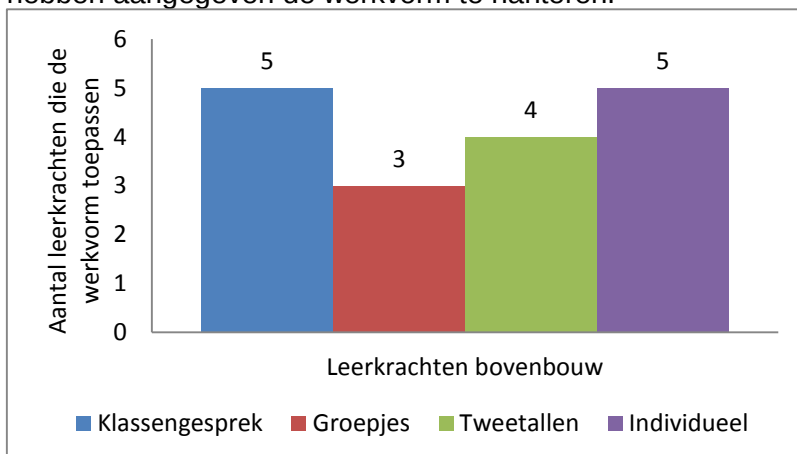
In onderstaande grafiek wordt voor de onderbouw beschreven hoeveel respondenten hebben aangegeven de werkvorm te hanteren.



Grafiek 1: Toegepaste werkvormen gedurende het schooljaar in de onderbouw.

Uit bovenstaande grafiek valt af te lezen dat de leerkrachten in de onderbouw allen het klassikaal werken en werken met tweetallen hanteren. Werken in groepjes of tweetallen wordt niet door alle leerkrachten in de onderbouw toegepast.

In onderstaande grafiek wordt voor de bovenbouw beschreven hoeveel respondenten hebben aangegeven de werkvorm te hanteren.

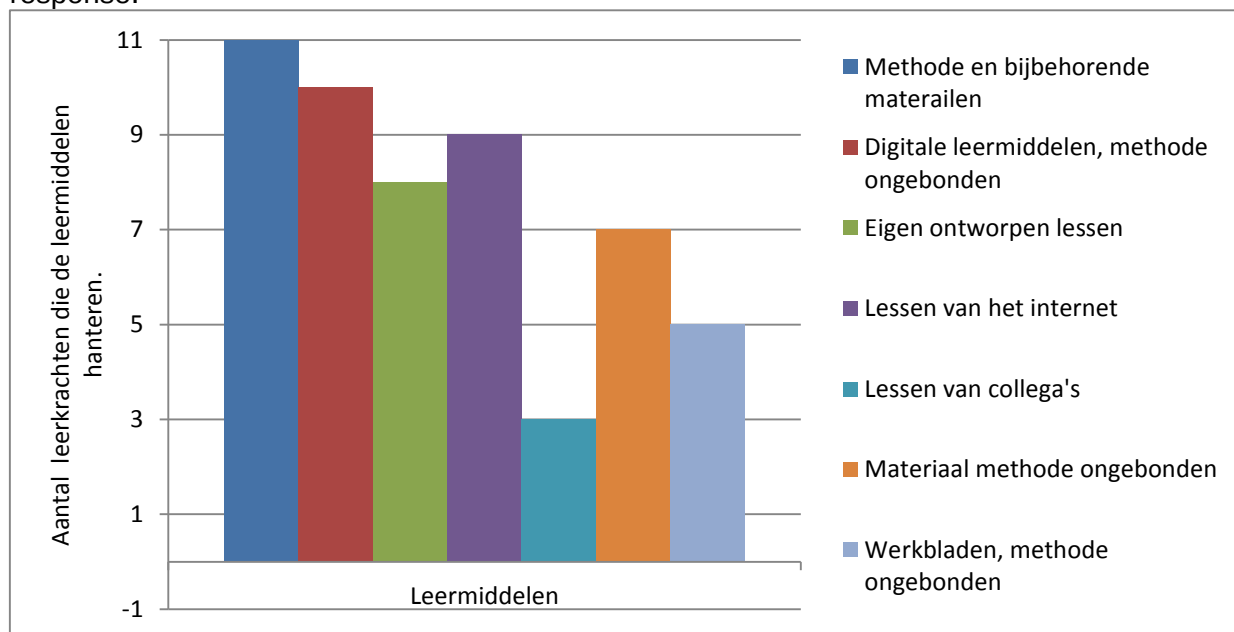


Grafiek 2: Toegepaste werkvormen gedurende het schooljaar in de bovenbouw.

Alle vijf bovenbouwleerkrachten geven aan klassikaal en individueel werken toe te passen. Het werken in groepjes en in tweetallen wordt niet door alle respondenten toegepast.

Vervolgens hebben zowel de leerkrachten van de onder- als bovenbouw aangegeven dat zij het klassikaal en individueel werken niet alleen allemaal toepassen maar deze werkvormen tevens het meeste hanteren tijdens de reguliere lessen gedurende het schooljaar.

In de grafiek hieronder ziet u welke leermiddelen de leerkrachten toepassen. Om een gerichte inschatting te kunnen maken is het aantal antwoordmogelijkheden terug gebracht naar een zeven categorieën. De vraag is door één respondent niet ingevuld, één non-response.



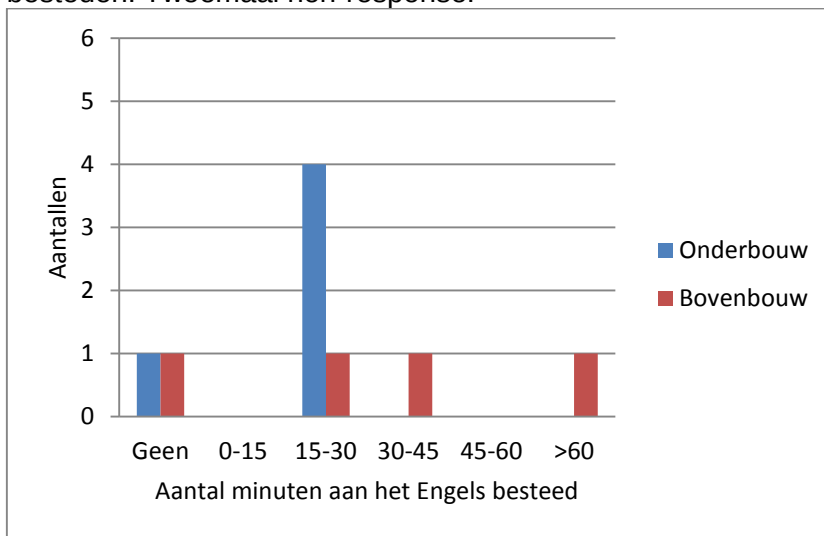
Grafiek 3: Door de leerkrachten gehanteerde leermiddelen gedurende het schooljaar tijdens de reguliere lessen.

In de grafiek is terug te zien dat de methode met de bijbehorende materialen en de digitale leermiddelen het meest worden gehanteerd door de respondenten. door de meeste respondenten worden gehanteerd.

10.3 Onderwijsleertijd aan Engels en Fries in de huidige situatie

Volgend op paragraaf 10.2 waar de gehanteerde werkvormen en leermiddelen zijn gepresenteerd die de leerkrachten op *School XXX* tijdens de reguliere lessen hanteren, wordt in deze paragraaf toegelicht hoe de leerkrachten de Engelse en Friese lessen vormgeven. Daarbij wordt ingegaan op de geroosterde lestijd voor de vakken Engels en Fries.

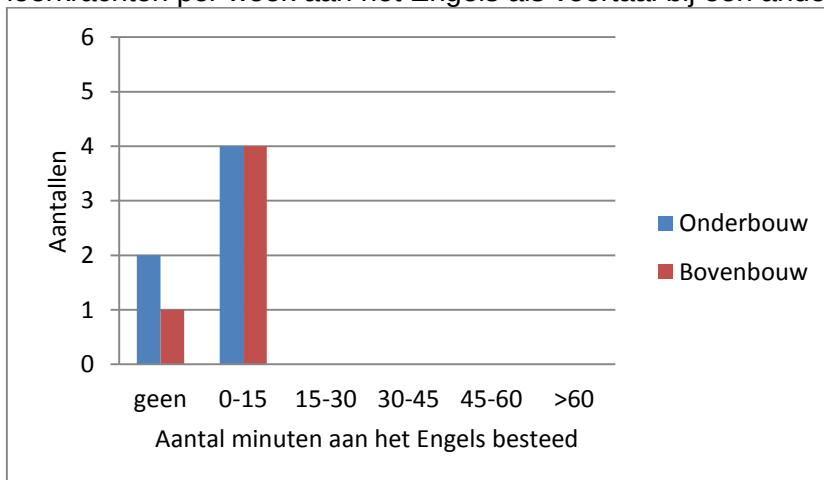
Onderstaande figuur weergeeft hoeveel tijd de leerkrachten per week aan het Engels als vak besteden. Tweemaal non-response.



Grafiek 4: Tijd die de leerkrachten per week aan het Engels als vak besteden.

Uit de grafiek blijkt dat de leerkrachten in de onderbouw 15 tot 30 minuten per week aan het Engels als vak besteden. In de bovenbouw is dit 15 tot 60 minuten per week als vak.

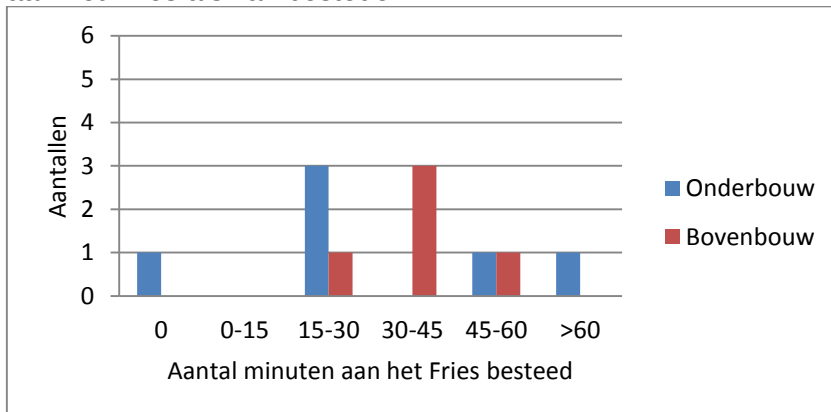
In navolging op grafiek 4 waarin is gepresenteerd hoeveel tijd de leerkrachten aan het Engels als vak besteden, wordt in onderstaande grafiek weergegeven hoeveel tijd de leerkrachten per week aan het Engels als voertaal bij een ander vak besteden.



Grafiek 5: Tijd die de leerkrachten per week aan het Engels als voertaal bij een ander vak besteden.

Uit de grafiek is af te leiden dat negen van de elf respondenten 0-15 minuten aan het Engels als voertaal besteedt bij een ander vak.

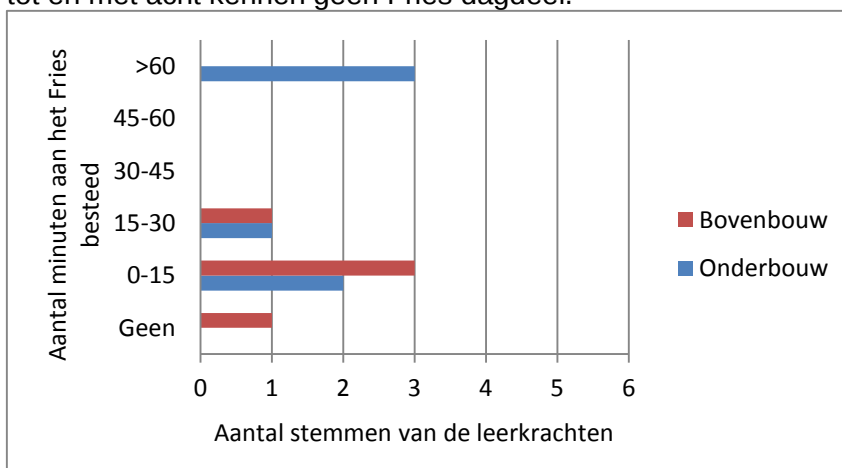
In onderstaande grafiek wordt in tegenstelling tot grafiek 4 en 5 niet ingegaan op het Engels maar op het Fries. Onderstaande grafiek geeft weer hoeveel tijd de leerkrachten per week aan het Fries als vak besteden.



Grafiek 6: Tijd die de leerkrachten per week aan het Fries als vak besteden.

Zoals is af te lezen aan de grafiek besteden de leerkrachten uiteenlopende tijden aan het Fries als vak. Voor de onderbouw geldt 0 tot 60 minuten per week, met een uitschieter bij 15-30 minuten. In de bovenbouw is dit 15-60 minuten per week, met een uitschieter bij 30-45 minuten aan het Fries als vak.

Onderstaande grafiek geeft inzicht in de tijd die aan het Fries als voertaal bij een ander vak wordt besteed. De groepen één, twee en drie kennen een Friese morgen. De groepen vier tot en met acht kennen geen Fries dagdeel.



Grafiek 7: Tijd die de leerkrachten per week aan het Fries als voertaal bij een ander vak besteden.

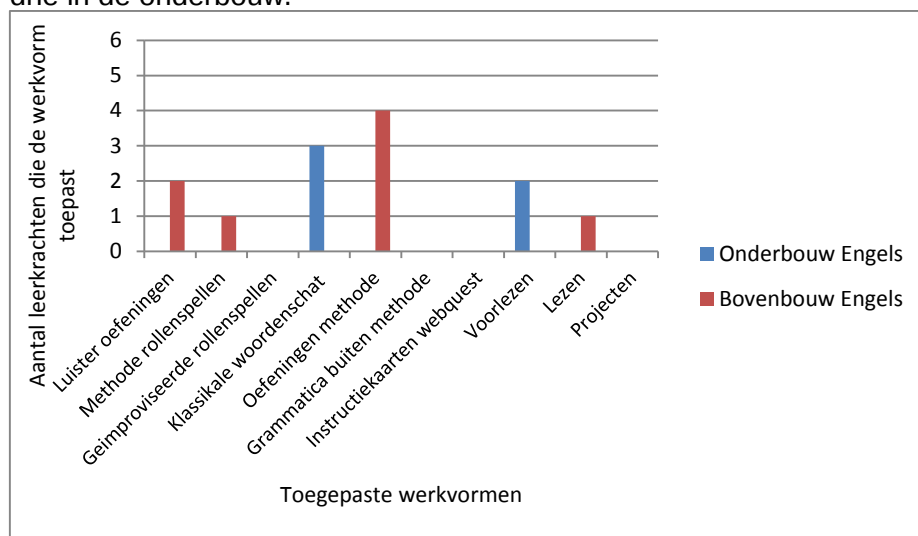
Aan de grafiek is af te lezen dat drie leerkrachten onderbouw meer dan 60 minuten per week aan het Fries als voertaal bij een ander vak besteden. Vervolgens ligt de uitschieter bij vijf van de elf leerkrachten die 0-15 minuten aan het Fries als voertaal bij een ander vak besteedt.

10.4 Werkvormen en leermiddelen

De onderzoeksresultaten die worden gepresenteerd binnen deze paragraaf geven weer welke werkwijze betreft de werkvormen en leermiddelen de leerkrachten op *School XXX* hanteren. Daarbij wordt ingegaan op de lessen waarbij Engels of Fries als vak en/of als voertaal wordt gehanteerd.

De respondenten hebben bij de vragen die ten grondslag aan de grafieken binnen deze paragraaf liggen, meerdere malen geen of een incompleet antwoord gegeven op de vraag, dit wordt aangegeven met de term 'non-response'.

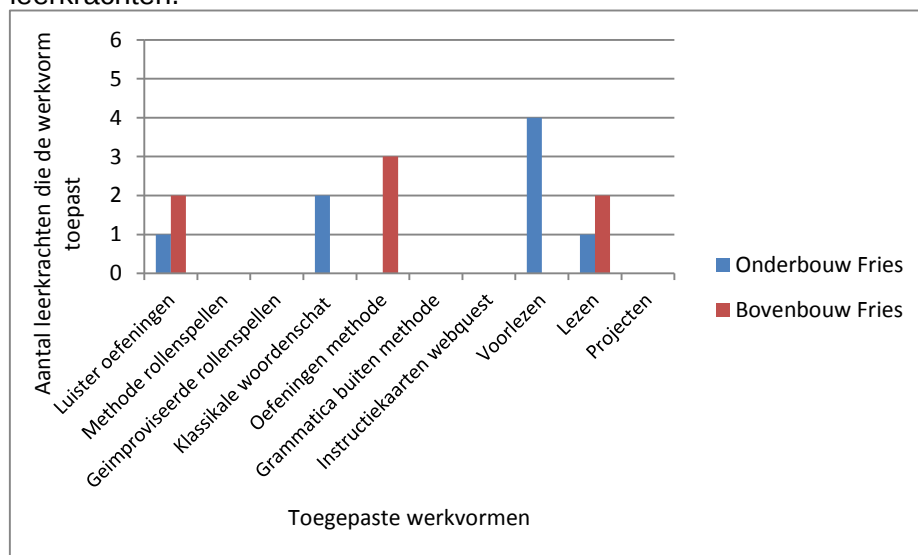
Onderstaande grafiek heeft betrekking op de didactische werkwijzen die worden toegepast bij de lessen Engels als vak. Zeven van de elf leerkrachten hebben de vraag op juiste wijze beantwoord. Van de vier non-response is één respondent werkzaam in de bovenbouw en drie in de onderbouw.



Grafiek 8: Didactische werkvormen toegepast door de leerkrachten bij de Engelse lessen.

Uit de grafiek is af te lezen dat in de onderbouw de voorkeur uitgaat naar woordenschat en voorlezen. In de bovenbouw gaat de voorkeur uit naar oefeningen uit de methode of luisteroefeningen.

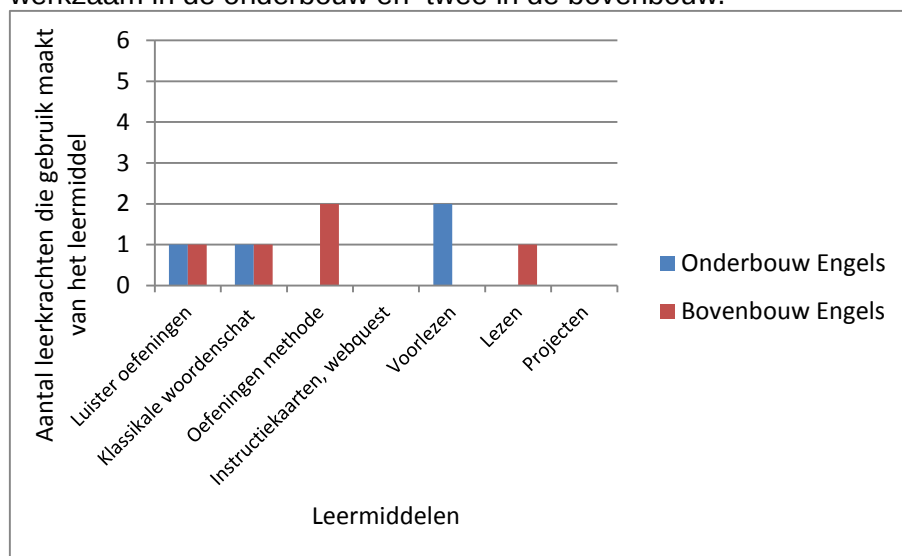
Onderstaande grafiek heeft betrekking op de didactische werkwijzen die worden toegepast bij de lessen Engels als vak. Acht van de elf respondenten heeft deze vraag juist beantwoord. De drie non-response betreft één bovenbouw leerkracht en twee onderbouw leerkrachten.



Grafiek 9: Didactische werkvormen toegepast door de leerkrachten bij de Friese lessen.

Uit de grafiek is af te lezen dat de voorkeur van de respondenten in de onderbouw uitgaat naar voorlezen of klassikale woordenschat. In de bovenbouw betreft dit oefeningen uit de methode.

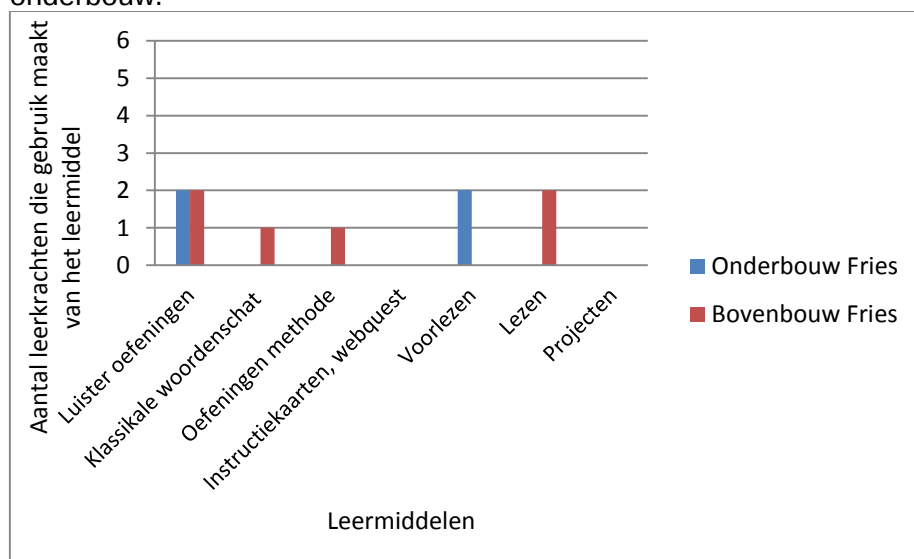
Onderstaande grafiek is een uitwerking van de vragen uit de vragenlijst die betrekking hebben op de leermiddelen die de leerkrachten hanteren in lessen waarbij Engels als voertaal wordt gehanteerd. De vraag die ten grondslag aan deze grafiek ligt is door vijf van de elf respondenten correct beantwoord, van de zes non-response zijn vier leerkrachten werkzaam in de onderbouw en twee in de bovenbouw.



Grafiek 10: Gehanteerde leermiddelen bij vakken waar Engels als voertaal wordt gehanteerd.

Aan de grafiek valt af te lezen dat de gehanteerde leermiddelen, bij het Engels als voertaal, die de leerkracht in zowel de onderbouw als bovenbouw hanteren divers zijn.

Onderstaande grafiek is een uitwerking van de vragen uit de vragenlijst die betrekking hebben op de leermiddelen die de leerkrachten hanteren in lessen waarbij Fries als voertaal wordt gehanteerd. Deze vraag is door vijf van de elf respondenten volledig beantwoord. Van de zes non-respons zijn twee respondenten werkzaam in de bovenbouw en vier in de onderbouw.



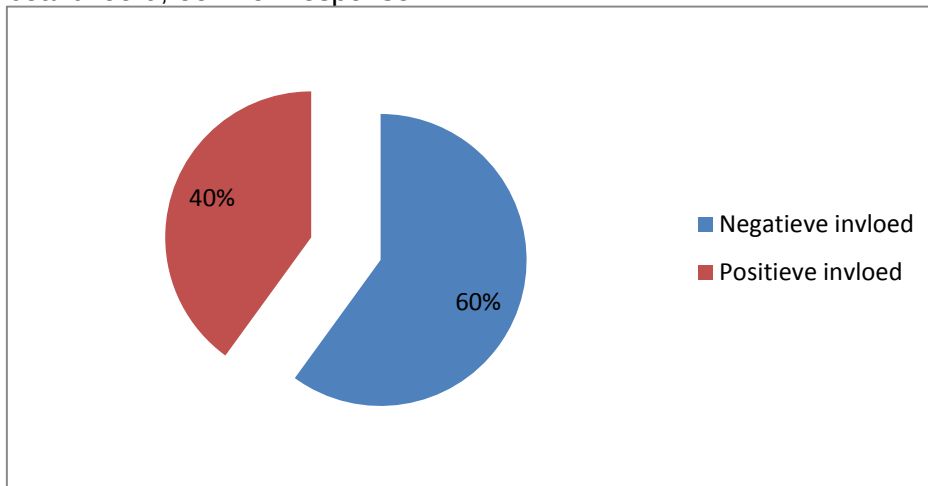
Grafiek 11: Gehanteerde leermiddelen bij de vakken waar Fries als voertaal wordt gehanteerd.

Uit de grafiek valt af te lezen dat de leermiddelen, bij het Fries als voertaal, die de leerkrachten hanteren in zowel de onder- als bovenbouw divers zijn.

10.5 Voorkeur aangaande het aanbieden van Engels en Fries

De onderzoeksresultaten binnen deze paragraaf hebben betrekking op het aanbod van de Engelse en Friese taal. Daarbij wordt ingegaan op leerlingen met het Nederlands als tweede taal, startgroep met Engels en Fries als vak en/of als voertaal, aantal vakken waarbij een taal wordt aangeboden, relatie tussen vak en voertaal en de taalvaardigheden die centraal moeten staan.

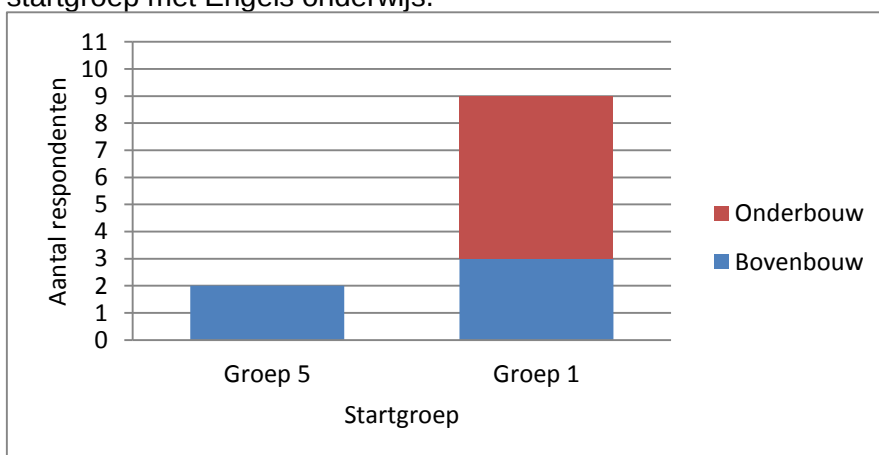
Omwille van de zorgen die de leerkrachten hebben geuit over het aanbieden van een vreemde taal aan leerlingen met het Nederlands als tweede taal, is in de schriftelijke vragenlijst de opinie gepeild. Daarmee kan in kaart worden gebracht hoeveel leerkrachten daadwerkelijk negatieve gevolgen voorzien. Tien van de elf leerkrachten hebben deze vraag beantwoord, één non response.



Grafiek 12: Opinie van de leerkrachten over het aanbieden van Engels of Fries aan leerlingen met het Nederlands als tweede taal.

Uit de grafiek is af te lezen dat vier respondenten geen negatieve gevolgen voorziet in het aanbieden van een vreemde taal aan leerlingen met het Nederlands als tweede taal, in tegenstelling tot zes respondenten die negatieve gevolgen voorzien.

Onderstaande grafiek geeft de standpunten van de respondenten weer ten aanzien van de startgroep met Engels onderwijs.

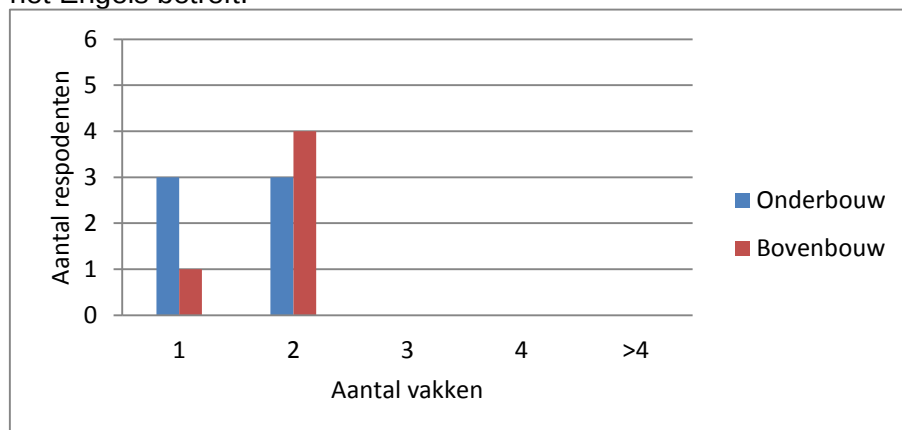


Grafiek 13: Startgroep voor het aanbieden van het Engels.

Aan de grafiek valt af te lezen dat negen van de elf van de ondervraagden vindt dat het Engels het beste aangeboden kan worden vanaf groep één. Twee respondenten hebben

aangegeven te vinden dat Engels het beste vanaf groep vijf kan worden aangeboden, dit betreffen twee bovenbouwleerkrachten.

Onderstaande grafiek heeft betrekking op het aantal vakken waarbij de leerkrachten het Engels willen hanteren. Aan de respondenten is niet aangegeven of dit inclusief of exclusief het Engels betreft.

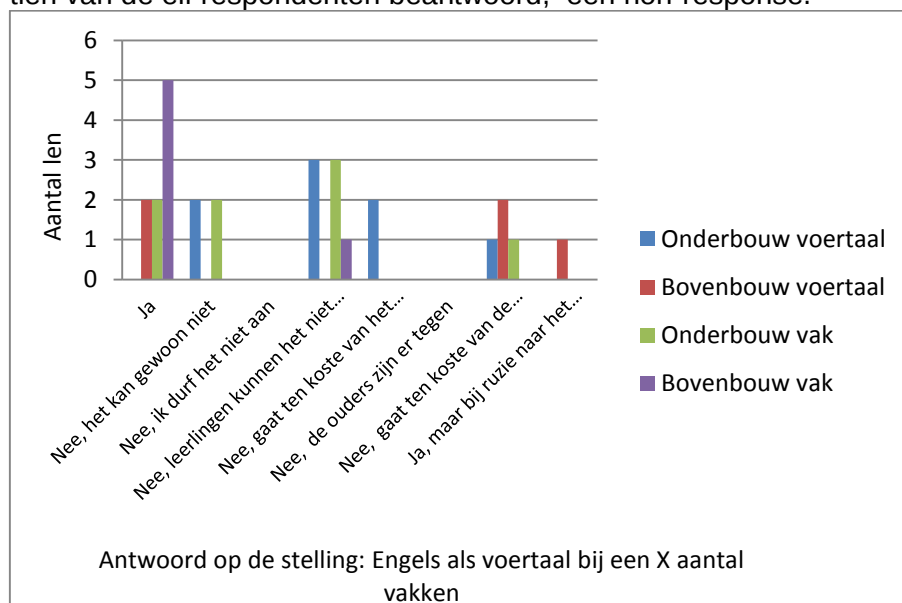


Grafiek 14: Aantal vakken waarbij de leerkrachten het Engels willen aanbieden als vak en/of als voertaal.

Aan de grafiek is af te lezen dat vier van de elf leerkrachten het Engels bij één vak willen aanbieden, tegenover zeven van de elf bij twee vakken.

In navolging op bovenstaande vragen is aan de leerkrachten de vraag voorgelegd of zij vinden dat met behulp van de methode genoeg tijd aan het Engels en Fries wordt besteed. Tien van de elf leerkrachten hebben aangegeven dat er genoeg aandacht wordt besteed aan de talen Fries en Engels door met de methode te werken.

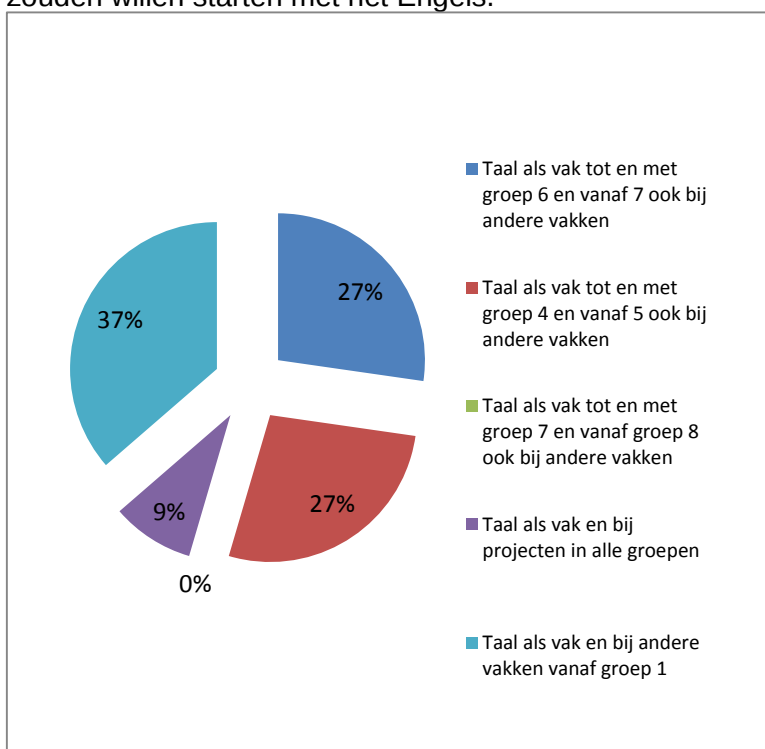
Onderstaande grafiek heeft betrekking op het daadwerkelijk willen hanteren van het Engels als voertaal bij diverse vakken. De respondenten hebben meerdere antwoorden kunnen geven op de vraag die ten grondslag aan deze grafiek ligt. De meerderekeuzevraag is door tien van de elf respondenten beantwoord, één non-response.



Grafiek 15: Opinie van de leerkrachten ten aanzien van het hanteren van het Engels als voertaal bij een X aantal vakken.

Opvallend is dat drie bovenbouw leerkrachten het Engels als voertaal bij een ander vak zouden willen toepassen in tegenstelling tot geen enkele leerkracht uit de onderbouw. Gekeken naar het Engels als voertaal bij het vak Engels dan staan zeven leerkrachten hier voor open. Als argumentatie voor het niet willen hanteren van het Engels als voertaal wordt merendeels gegeven dat de leerkrachten de inschatting maken dat de leerlingen het niet aan kunnen. Tevens zou het naar inzicht van de leerkrachten ten koste van het Nederlands en de leerinhoud gaan.

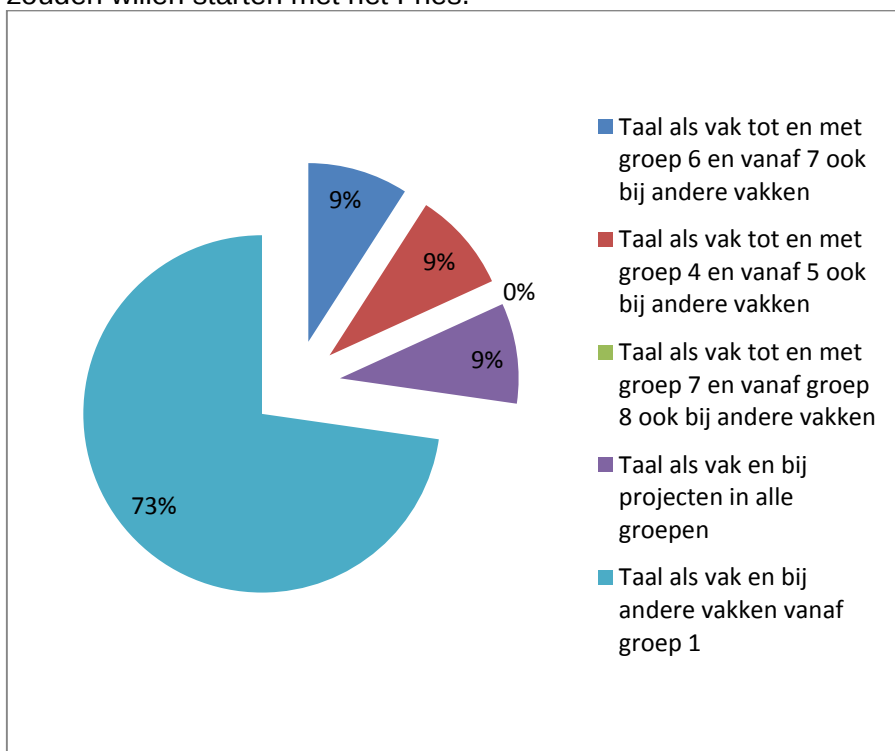
In onderstaande grafiek wordt weergegeven in welke groep de leerkrachten bij voorkeur zouden willen starten met het Engels.



Grafiek 16: Voorkeursgroep start Engelstalig onderwijs.

Aan de grafiek is af te lezen dat 37% van de leerkrachten met het Engels als vak en als voertaal bij andere vakken, zou willen starten vanaf groep één. Gevolgd door 27% als vak tot en met groep vier en vanaf groep vijf als voertaal bij andere vakken. Tenslotte pleit 27% voor Engels als vak tot en met groep zes en als voertaal vanaf groep zeven.

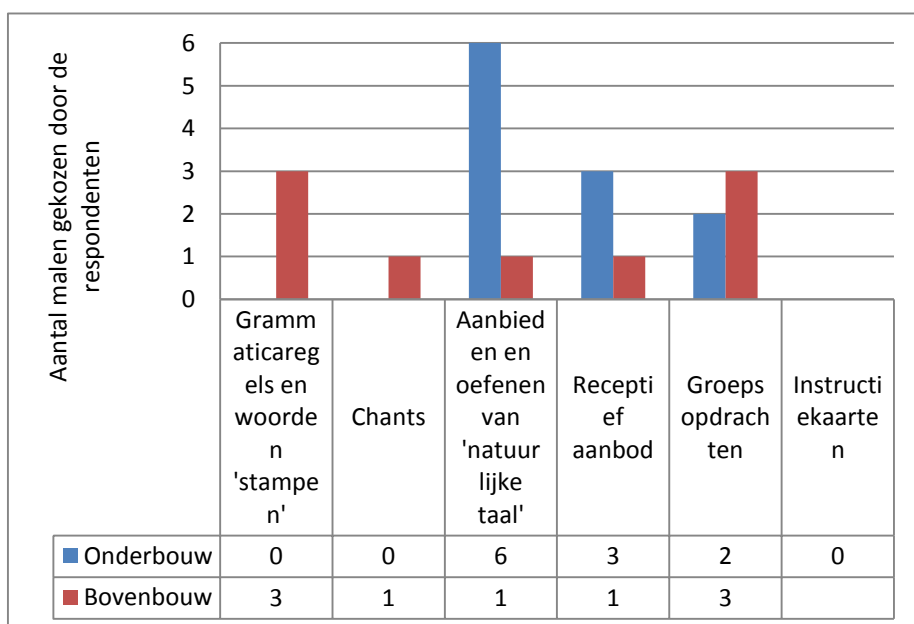
In onderstaande grafiek wordt weergegeven in welke groep de leerkrachten bij voorkeur zouden willen starten met het Fries.



Grafiek 17: Voorkeursgroep start Friestalig onderwijs.

Aan de grafiek is af te lezen dat 73% van de respondenten het Fries zowel als vak als voertaal zou willen hanteren vanaf groep één.

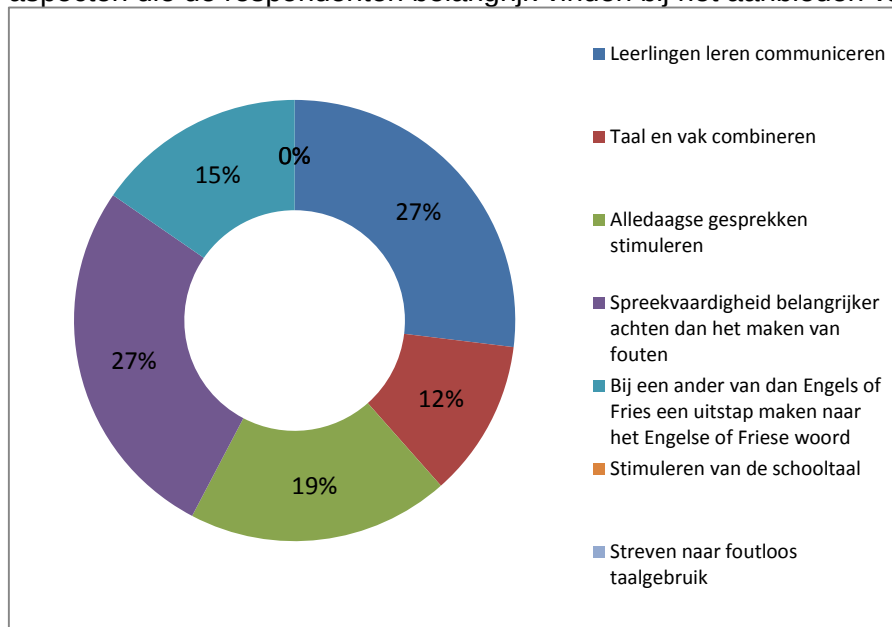
Onderstaande grafiek presenteert de visie van de leerkrachten op het leren van een vreemde taal. De leerkrachten konden bij het beantwoorden van de vraag meerdere antwoorden geven. De inhoud van de term groepsopdrachten is daarbij vrij gelaten.



Grafiek 18: Visie van leerkrachten op de wijze van taalverwerving.

De grafiek laat zien dat de leerkrachten van mening zijn dat taal het beste verworven kan worden door het aanbieden van natuurlijke taal en groepsopdrachten.

Onderstaande grafiek heeft eveneens betrekking op de visie van de leerkrachten op het leren van een taal. De grafiek zoals hieronder gepresenteerd heeft betrekking op de aspecten die de respondenten belangrijk vinden bij het aanbieden van een vreemde taal.



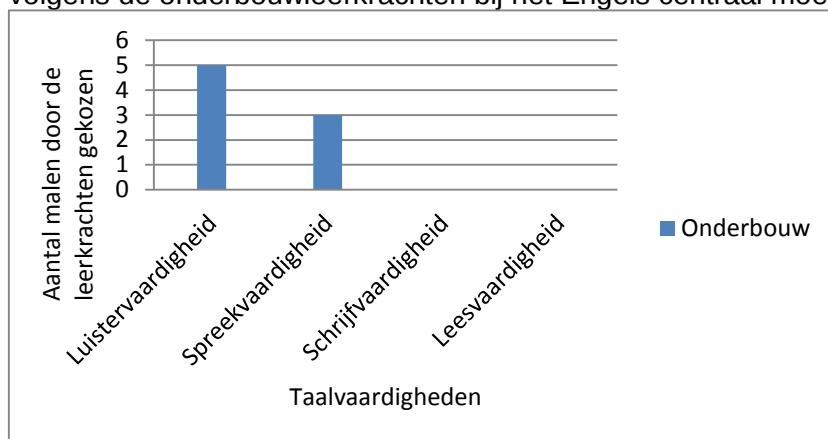
Grafiek 19: Aspecten die belangrijk zijn volgens de leerkrachten bij het aanbieden van het Engels of Fries als vreemde taal.

Uit de grafiek komt naar voren dat het leren communiceren en daarbinnen het kunnen spreken van de Engelse taal als meest belangrijk worden gezien.

In onderstaande grafieken wordt duidelijk gemaakt welke taalvaardigheden volgens de leerkrachten centraal moeten staan bij het leren van een vreemde taal. De leerkrachten hadden de mogelijkheid om bij deze vraag vier van de vier antwoordmogelijkheden aan te kruisen.

Om helder te beschrijven welke vaardigheden bij jonge en oudere taalleerders centraal moeten staan is gekozen voor het beschrijven van de standpunten per bouw.

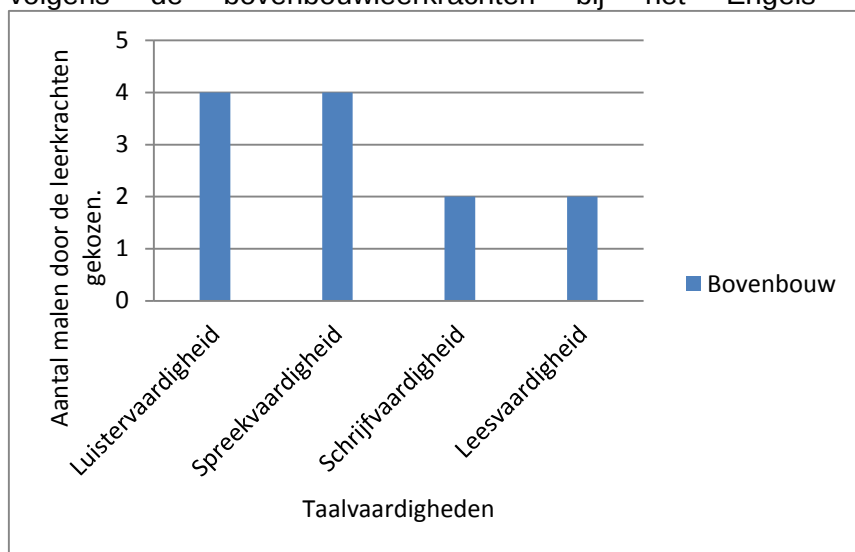
Onderstaande grafiek heeft betrekking op de receptieve en productieve vaardigheden die volgens de onderbouwleerkrachten bij het Engels centraal moeten staan.



Grafiek 20: Receptieve en productieve vaardigheden die volgens de onderbouwleerkrachten bij het Engels centraal moeten staan.

De uitkomst van de grafiek laat zien dat luistervaardigheid en spreekvaardigheid het belangrijkste worden geacht. In de onderbouw ligt binnen deze twee vaardigheden de nadruk op de luistervaardigheden.

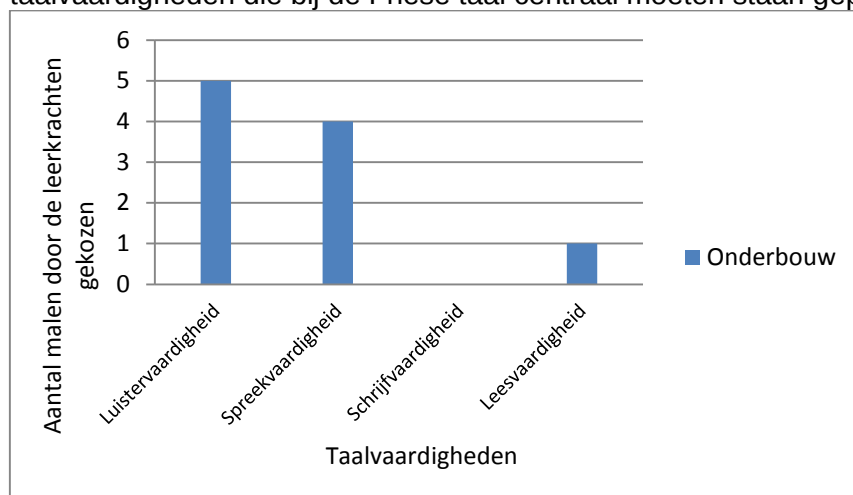
Onderstaande grafiek heeft betrekking op de receptieve en productieve vaardigheden die volgens de bovenbouwleerkrachten bij het Engels centraal moeten staan.



Grafiek 21: Receptieve en productieve vaardigheden die volgens de bovenbouwleerkrachten bij het Engels centraal moeten staan.

De uitkomst van de grafiek laat evenals bij de onderbouw zien dat luistervaardigheid en spreekvaardigheid het belangrijkste worden geacht. In de bovenbouw geven een tweetal respondenten ook aan de lees- en schrijfvaardigheid belangrijk te vinden.

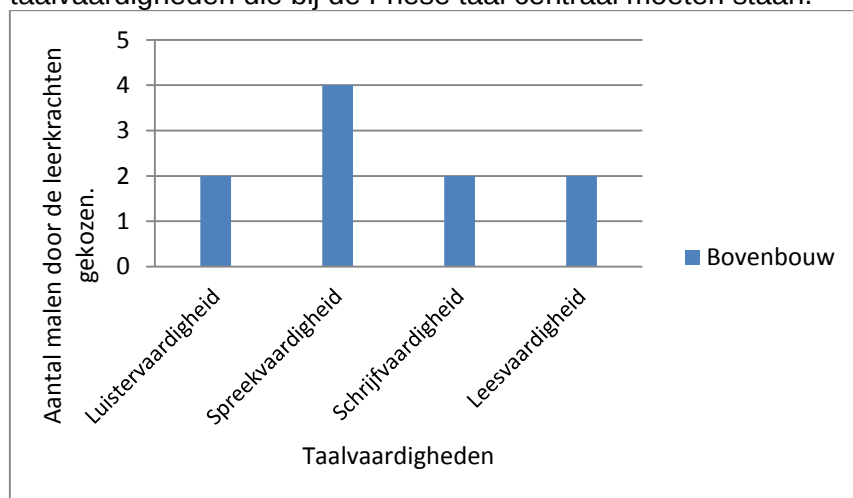
In onderstaande grafiek wordt de mening van de onderbouwleerkrachten gericht op de taalvaardigheden die bij de Friese taal centraal moeten staan gepresenteerd.



Grafiek 22: Receptieve en productieve vaardigheden die volgens de onderbouwleerkrachten bij het Fries centraal moeten staan.

Deze grafiek laat zien dat betreft het Fries de nadruk volgens de respondenten op de luistervaardigheid en spreekvaardigheid moet komen te liggen. De meeste leerkrachten geven daarbinnen aan het kunnen spreken belangrijker te vinden dan het luisteren.

Onderstaande grafiek weergeeft de opinie van de bovenbouwleerkrachten gericht op de taalvaardigheden die bij de Friese taal centraal moeten staan.



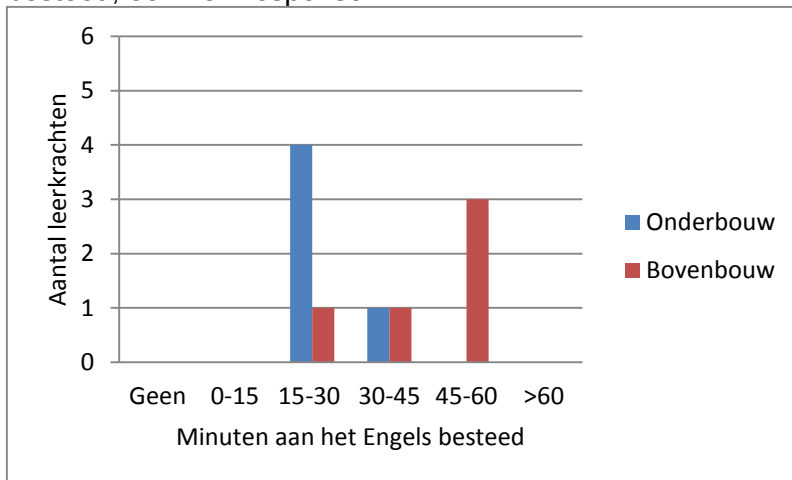
Grafiek 23: Receptieve en productieve vaardigheden die volgens de bovenleerkrachten bij het Fries centraal moeten staan.

Aan de grafiek valt af te lezen dat de verhoudingen betreft de gekozen taalvaardigheden in de bovenbouw bij elkaar liggen. Echter evenals in de onderbouw ligt de nadruk op het kunnen spreken.

Om de spreekvaardigheid te stimuleren in het Engels zonder daarvoor meer roostertijd voor het Engels in te roosteren, is in kaart gebracht of de leerlingen ook Engels of Fries mogen spreken in de vrije situatie op het plein. De respondenten hebben unaniem aangegeven dat de leerlingen Engels of Fries mogen spreken op het schoolplein. In navolging van de situatie op het plein is gevraagd naar het vrij mogen spreken van het Engels of het Fries tijdens een les waarbij deze taal niet door de groepsleerkracht als voertaal is. Als antwoord op deze vraag heeft 64% aangegeven geen bezwaar te hebben tegen het spreken van Engels of Fries door de leerlingen bij een niet Engelse of Friese les.

In grafieken 4, 5, 6 en 7 is weergegeven hoeveel tijd in de huidige situatie aan het Engels en Fries wordt besteed, onderstaande grafieken geven de wenselijke situatie weer.

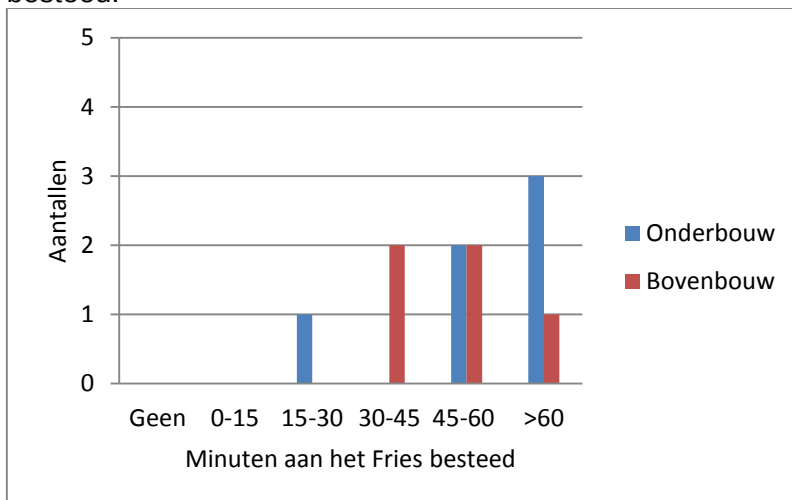
Onderstaande grafiek geeft weer hoeveel tijd in de wenselijke situatie aan het Fries wordt besteed, één non-response.



Grafiek 24: Tijd die de leerkrachten per week aan het Engels zouden willen besteden.

Aan de grafiek is af te lezen dat de respondenten in de onderbouw 15 – 45 minuten per week, met een uitschieter bij 15-30 minuten, aan het Engels willen besteden. In de bovenbouw is dit 15-60 minuten, met een uitschieter bij 45-60 minuten, per week als vak.

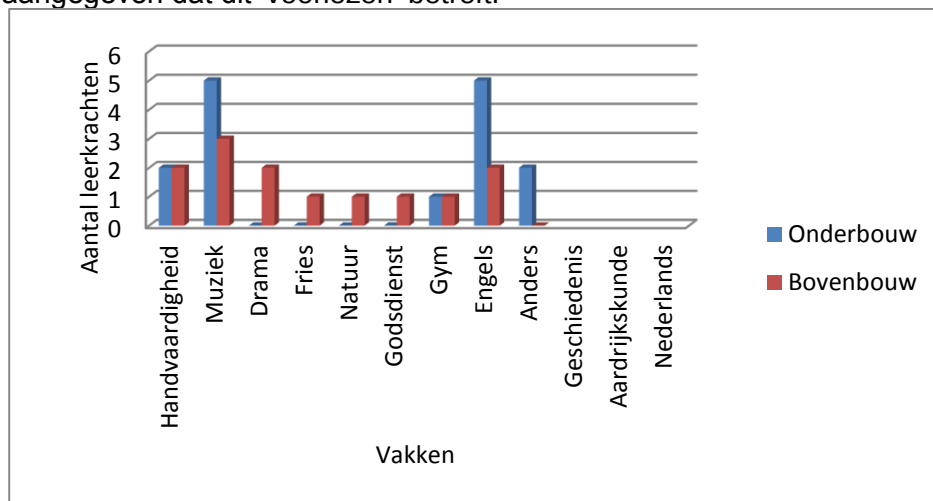
Onderstaande grafiek geeft weer hoeveel tijd in de wenselijke situatie aan het Fries wordt besteed.



Grafiek 25: Tijd die de leerkrachten per week aan het Fries zouden willen besteden.

Uit de grafiek valt af te lezen dat de respondenten uit de onderbouw 15 - >60 minuten per week aan het Fries als vak te willen besteden, met een uitschieter bij >60 minuten. Voor de bovenbouw geldt dat zij 30 - >60 minuten, per week aan het Fries als vak willen besteden.

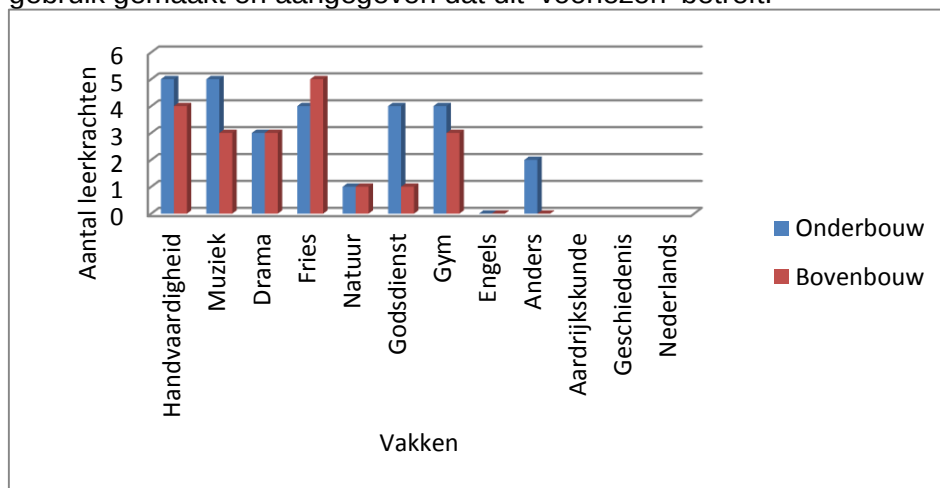
Onderstaande grafiek geeft weer bij welke vakken de leerkrachten de Engelse taal zouden willen aanbieden. Bij de vraag die ten grondslag aan deze grafiek ligt is een open antwoordmogelijkheid ingebouwd. Twee respondenten hebben hiervan gebruik gemaakt en aangegeven dat dit 'voorlezen' betreft.



Grafiek 26: Vakken waarbij de leerkrachten de Engelse taal zouden willen aanbieden.

Uit de grafiek valt af te lezen dat de voorkeur van de leerkrachten uitgaat naar Engels, voorlezen en de creatieve vakken, waaronder handvaardigheid, muziek en drama wordt verstaan. Daarnaast is af te lezen dat in de bovenbouw meer verschillende vakken zijn aangehaald dan in de onderbouw.

Onderstaande grafiek weergeeft bij welke vakken de leerkrachten de Friese taal zouden willen aanbieden. Daarbij hebben de respondenten de mogelijkheid gekregen om bij de open keuze een eigen antwoord te geven. Twee respondenten hebben van deze mogelijkheid gebruik gemaakt en aangegeven dat dit 'voorlezen' betreft.

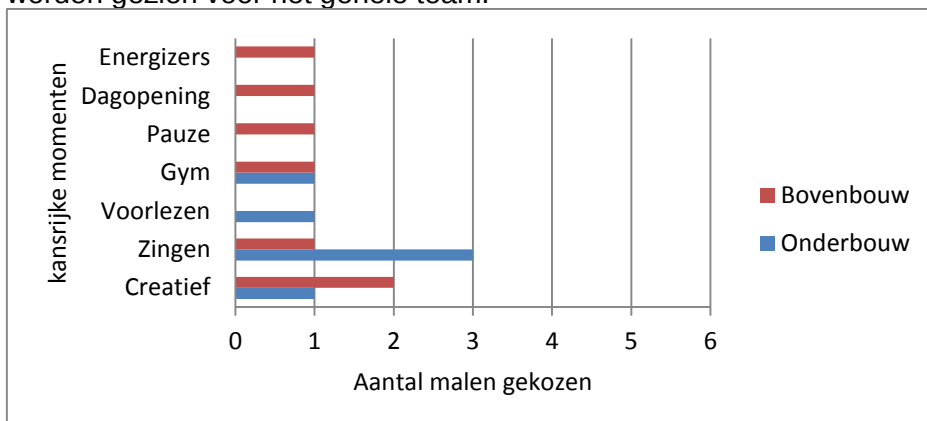


Grafiek 27: Vakken waarbij de leerkrachten de Friese taal zouden willen aanbieden.

Aan de grafiek is af te lezen dat de leerkrachten open staan om het Fries als voertaal, zowel in de onderbouw als de bovenbouw, aan te bieden bij diverse vakken.

Met het oog op internationale projecten geven vier leerkrachten, werkzaam in de bovenbouw, aan dat ze open staan voor digitale internationale projecten. De andere zeven leerkrachten hebben aangegeven hier niet voor open te staan.

Onderstaande grafiek is opgesteld op basis van een openvraagstelling naar kansrijke momenten om het Engels of het Fries aan te halen. Zes leerkrachten hebben een antwoord gegeven op deze vraag. Daarom kan de uitkomst van deze vraag niet als representatief worden gezien voor het gehele team.



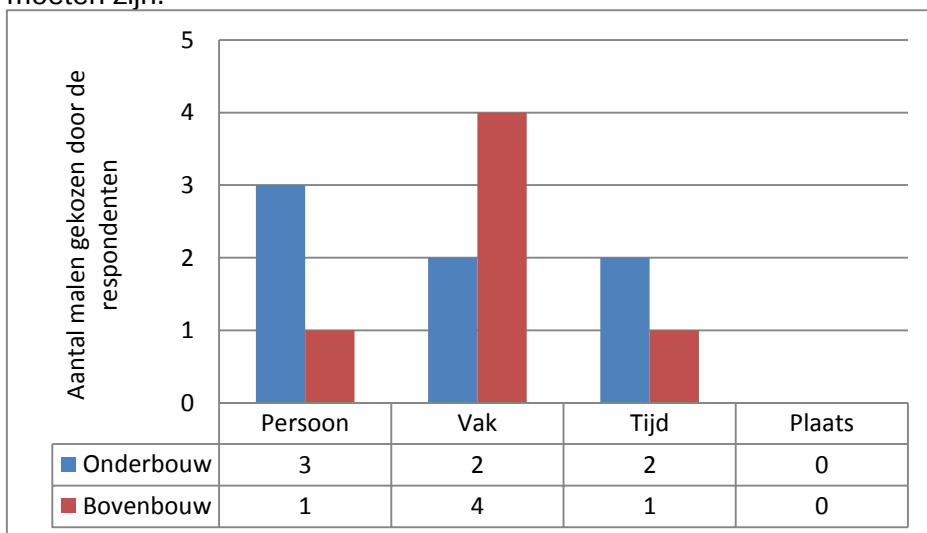
Grafiek 28: Door de leerkrachten als kansrijke momenten gezien om de Engelse of Friese taal aan te halen.

Uit de grafiek valt af te leiden dat in de onderbouw de voorkeur uitgaat naar Engels of Fries bij het voorlezen en in de bovenbouw bij de creatieve vakken.

Onderstaande grafieken geven een overzicht van de opinie en behoeften van de leerkrachten. Er wordt weergegeven waar de voorkeur voor onder andere de personele bezetting, materiaal en zichtbaarheid van de taal naar uitgaat.

Negen leerkrachten geven een voorkeur aan een groepsleerkracht die de Engelse lessen verzorgt of een native speaker in samenwerking met de groepsleerkracht. Twee leerkrachten zien graag een teamlid als vakleerkracht of een externe vakleerkracht die alle Engelse lessen binnen de school verzorgd.

Onderstaande grafiek geeft weer waar de taal volgens de leerkrachten aan gebonden zou moeten zijn.



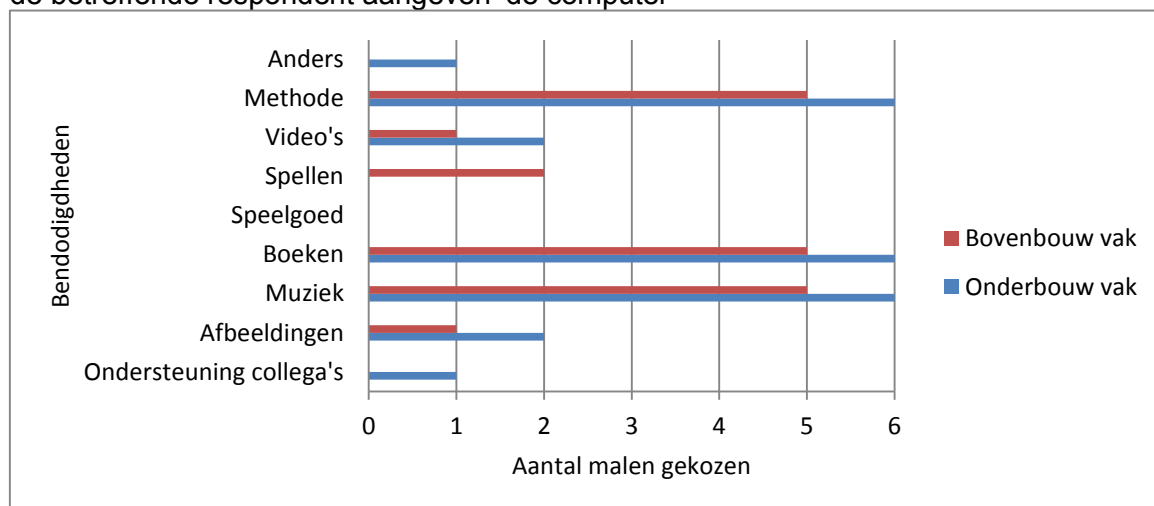
Grafiek 29: Overzicht van waar de gehanteerde taal aan gekoppeld zou moeten zijn.

Zoals aan de grafiek is af te lezen geven drie respondenten in de onderbouw aan dat de voorkeur uitgaat naar het koppelen van een taal aan een persoon. In de bovenbouw gaan vier van de vijf stemmen op voor het koppelen van de taal aan een vak

In relatie met de koppeling van het vak aan een persoon, vak, tijd of plaats is aan de respondenten gevraagd of zij vinden dat de taal aan een symbool moet worden verbonden. Tien van de elf respondenten heeft aangegeven dat zij vinden dat de taal aan een symbool gekoppeld moet zijn.

Om de behoeftes van de leerkrachten met het oog op het onderwijzen van Engels als vak en/of als vertaal is aan de leerkrachten gevraagd wat zij nodig hebben om effectief Engelstalig onderwijs te verzorgen. Onderstaande twee grafieken weergeven de uitkomsten. Daarbij is een onderscheid gemaakt tussen de onderbouw en bovenbouw.

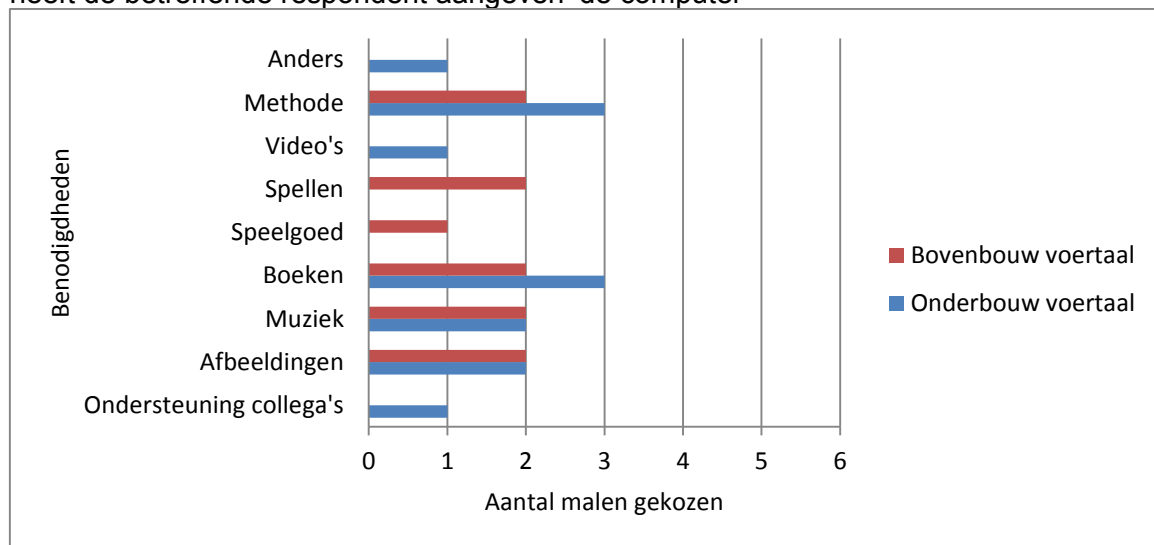
Deze onderstaande grafiek weergeeft welke benodigdheden de leerkrachten nodig hebben voor het hanteren van het Engels als vak. Bij de extra antwoordmogelijkheid 'anders' heeft de betreffende respondent aangegeven 'de computer'



Grafiek 30: Benodigdheden voor de leerkrachten voor het hanteren van het Engels als vak.

Zoals aan de grafiek valt af te lezen geeft de meerderheid van de respondenten aan de methode, boeken en muziek nodig te hebben.

Deze onderstaande grafiek weergeeft welke benodigdheden de leerkrachten nodig hebben voor het hanteren van het Engels als voertaal. De grafiek representeert de behoeften van acht van de elf leerkrachten, drie non-response. Bij de extra antwoordmogelijkheid 'anders' heeft de betreffende respondent aangegeven 'de computer'.



Grafiek 31: Benodigdheden voor de leerkrachten bij het hanteren van het Engels als voertaal.

Zoals af te lezen uit de grafiek zijn de uitkomsten van het onderzoek divers. De respondenten hebben aangegeven de methode, boeken, muziek en afbeeldingen het meeste te hanteren.

Tenslotte hebben twee respondenten gebruik gemaakt van de open ruimte waarbij zij opmerkingen konden plaatsen. Hierbij hebben zij aangegeven dat de Nederlandse taal prioriteit krijgt, daarbij heeft één teamlid aangegeven dat hij of zij geen Engelse lessen verzorgt omdat de duo collega voor deze lessen verantwoordelijk is.

Kortom, de antwoorden van de leerkrachten van het team van *School XXX* op de vragen zijn divers. Er heerst op geen van de vlakken zoals aangehaald voor dit onderzoek overeenstemming. De leerkrachten geven aan meer tijd aan het Engels en het Fries te willen besteden, maar vinden dat ze nu met behulp van de methode genoeg aandacht aan het Engels en het Fries besteden. Binnen de lessen geven de leerkrachten de voorkeur aan het hanteren van receptieve en productieve oefeningen om de communicatie te bevorderen. Deze onderzoeksresultaten worden in de conclusie aan literatuur gekoppeld.

Hoofdstuk 11 Samenvatting en conclusie

11.1 Inleiding

School XXX heeft aangegeven te streven naar drietalig onderwijs. De school is daarom gestart met het drietalig traject, onder begeleiding van *Het Cedin* wordt er gestreefd naar een beleid met de talen: Fries, Engels en Nederlands.

De school is in de loop van het leerjaar 2014/2015 schoolbreed van start gegaan met een nieuwe methode voor het Engels, *Groove Me*. Voor de invoering van het Engels vanaf groep één was er uitsluitend sprake van een aanbod in de groepen zeven en acht. Het Fries wordt al geruime tijd aangeboden in de groepen één tot en met acht. Concreet betekent dit in de groepen één, twee en drie als voertaal op de Friese morgen en in de groepen vier tot en met acht als vak. De gehanteerde methodes voor het Fries betreft de volgende reeksen: *Sûnlêsrige*, *Lêsbêrge*, *Studio F* en *Tsjek*. De voertaal bij de lessen Fries is altijd Fries.

Het invoeren van drietalig onderwijs onder begeleiding van *Het Cedin* ervaren de leerkrachten als lastig, dit komt door: de tijdsdruk die de leerkrachten ervaren, een vol lesprogramma, het ontbreken van een eenduidig beleid, geen duidelijke leerlijn, de afwezigheid van geschikt materiaal, het negatief inschatten van het taalniveau van de leerlingen, de druk die wordt gelegd door de inspectie op een goede beheersing van de Nederlandse taal en een leerlingenpopulatie van 3% met een van oorsprong andere nationaliteit dan het Nederlands.

De vraag van de school die aanleiding heeft gevormd tot dit onderzoek heeft dan ook betrekking op het drietalig onderwijs omdat de leerkrachten de invoering hiervan als lastig ervaren.

De hoofdvraag van het onderzoek luidde:

Op welke wijze kan School XXX voor de talen Fries en Engels de spreekvaardigheid stimuleren zonder uitbreiding van de roostertijd voor de talen als vak?

Voor de beantwoording van de hoofdvraag is zowel een literatuuronderzoek als een praktijkonderzoek uitgevoerd. Onderzoeksvragen voor het literatuuronderzoek luiden:

- Wat wordt er in de literatuur geschreven over het effect van het verwerven en beheersen van meerdere talen op de taalvaardigheid?
- Wat is er in de literatuur bekend over het aanbieden van een vreemde taal aan leerlingen met het Nederlands als tweede taal?
- Welke aanpakken rondom het starten met vreemdetalenonderwijs op de basisschool worden in de literatuur beschreven?
- Op welke manier kan volgens de literatuur de spreekvaardigheid in een vreemde taal worden gestimuleerd?
- Wat wordt er in de literatuur geschreven over de vaardigheden die een groepsleerkracht moet bezitten bij het aanbieden van een vreemde taal?

Het praktijkonderzoek is tweeledig en bestaat uit een mondeling interview op gecertificeerde drietalige scholen en een schriftelijke vragenlijst op *School XXX*. De onderzoeksvragen daarvoor zijn op elkaar afgestemd. De onderzoeksvragen voor het onderzoek op de gecertificeerde drietalige scholen luiden:

- Welke effecten heeft het verwerven en beheersen van meerdere talen volgens de gecertificeerde drietalige scholen op de taalvaardigheid?
- Wat is de opinie van gecertificeerde drietalige scholen met betrekking tot het aanbieden van een vreemde taal aan leerlingen met het Nederlands als tweede taal?
- Welke aanpakken rondom het starten met vreemde talenonderwijs worden gehanteerd op gecertificeerde drietalige scholen?

- Op welke wijze wordt de spreekvaardigheid op gecertificeerde drietalige scholen gestimuleerd?
- Welke vaardigheden worden op gecertificeerde drietalige scholen van de groepsleerkracht gevraagd?
- Op welke wijze worden de talen Fries en Engels schoolbreed aangeboden in het dagelijks onderwijs op gecertificeerde drietalige scholen?

Voor het praktijkonderzoek op *School XXX* zijn de volgende deelvragen geformuleerd:

- Wat is volgens de teamleden van *School XXX* het effect van het verwerven en beheersen van meerdere talen op de taalvaardigheid?
- Wat is volgens de teamleden van *School XXX* het effect van het aanbieden van een vreemde taal aan leerlingen met het Nederlands als tweede taal?
- Op welke wijze kan volgens de teamleden van *School XXX* de spreekvaardigheid in een vreemde taal worden gestimuleerd?
- Welke vaardigheden verwachten de teamleden van *School XXX* van een groepsleerkracht bij het aanbieden van een vreemde taal?
- Op welke wijze worden de talen Fries en Engels schoolbreed aangeboden op *School XXX*?
- Op welke wijze wil het team van *School XXX* het Fries als vak en voertaal hanteren?
- Op welke wijze wil het team van *School XXX* het Engels als vak en als voertaal hanteren?

12.2 Het effect van meertaligheid op de taalvaardigheid

Om het effect van meertaligheid op de taalvaardigheid te onderzoeken zijn de volgende deelvragen geformuleerd:

- Wat wordt er in de literatuur geschreven over het effect van het verwerven en beheersen van meerdere talen op de taalvaardigheid?
- Welke effecten heeft het verwerven en beheersen van meerdere talen volgens de gecertificeerde drietalige scholen op de taalvaardigheid?
- Wat is volgens de teamleden van *School XXX* het effect van het verwerven en beheersen van meerdere talen op de taalvaardigheid?

Naar aanleiding van de eerste deelvraag over het effect van het verwerven en beheersen van meerdere talen op de taalvaardigheid, worden in de literatuur de voordelen van meertaligheid algemeen erkend. Door diverse onderzoekers is beschreven dat: meertaligen in staat zijn om deel te nemen aan meerdere culturen, hun mobiliteit groter is, zij beter grammaticale structuren kunnen beoordelen op correctheid, beter niet taal gerelateerde keuzes kunnen maken en dat hun prestaties hoger zijn. Stegenga-burgers & de Visser (2009) geven aan dat de taalgevoeligheid toeneemt bij meertaligheid.

Cummins (zoals beschreven in: Dale, Van der Es & Tanner, 2010) geeft gericht op deze voordelen aan, dat deze pas intreden als het taalbeheersingsniveau op voldoende niveau is. Deze uitspraak heeft Cummins gebaseerd op zijn *Threshold* theorie. In de literatuur zijn geen argumenten gevonden die de *Threshold* theorie van Cummins ondersteunen noch weerleggen. Op basis van deze *Threshold* theorie zou geconcludeerd kunnen worden dat de voordelen van meertaligheid intreden als in de betreffende talen een bepaald taalbeheersingsniveau bereikt is, daarbij wordt in de literatuur niet aangegeven hoe hoog dit taalbeheersingsniveau zou moeten zijn.

In de literatuur is geen negatief effect van meertaligheid op de taalbeheersing beschreven. Uitsluitend het maken van interferentiefouten wordt als mogelijk nadeel beschreven. Deze fouten worden echter alleen gemaakt indien de kwaliteit van de doeltalen niet voldoende is. In de literatuur wordt niet aangegeven hoe hoog het aanbod van de kwaliteit zou moeten zijn.

Als het gaat om de opinie van gecertificeerde drietalige scholen met betrekking tot het effect van het verwerven en beheersen van meerdere talen op de taalvaardigheid, dan wordt door de scholen aangegeven dat zij vinden dat het vroeg starten met meerdere talen vanaf groep één de taalvaardigheid ten goede komt. Zij schatten namelijk in dat bijna alle leerlingen taalgevoelig zijn en daardoor in staat zijn om meerdere talen te leren. Eigenlijk hangen de scholen met dit standpunt de theorie van Stegenga-Burgers & de Visser (2009) aan, die beweren dat de taalgevoeligheid toeneemt bij meertaligheid.

Gericht op de taalverwerving vermoeden de scholen dat taalvaardigheid ook buiten de school om al wordt vergroot, omdat de leerlingen daar in aanraking komen met het Engels door middel van de sociale media en het Fries dat van huis uit wordt meegegeven.

De taalvaardigheid wordt op de scholen gestimuleerd door het aanbieden van veel herhaling van de Engelse en Friese taal en het aanbrengen van een vaste structuur in de lessen. Tevens wordt door de structuur, herhaling en het werken op niveau de lesinhoud op de leerlingen overgebracht, waardoor Engels of Fries als voertaal voor de leerlingen geen belemmering hoeft te zijn om de lesinhoud mee te krijgen.

Tenslotte geven de gecertificeerde drietalige scholen aan dat vreemdetalenonderwijs geen negatief effect heeft op de taalverwerving Nederlands. Als mogelijke verklaring wordt aangegeven dat met een duidelijke planning alle vakken ruim aan bod komen. Dat vreemdetalenonderwijs geen negatief effect heeft op de taalverwerving van het Nederlands wordt ook in de literatuur door Lochtman, De Craen & Ceuleers (2007) beschreven. Zij beweren namelijk dat de prestaties van meertaligen hoger zijn in vergelijking met die van een eentalige.

Wat betreft de opinie van de respondenten van *School XXX* ten opzichte van het aanbieden van meerdere talen en het effect hiervan op de taalvaardigheid zijn de meningen verdeeld. 70% van de respondenten geeft aan dat zij Engels als voertaal willen hanteren bij het vak Engels. Van de 70% geeft 30% aan het Engels tevens als voertaal bij andere vakken te willen toepassen.

De 30% die het Engels niet als voertaal wil hanteren bij het vak Engels en als voertaal bij andere vakken en de 70% die aangeeft Engels niet als voertaal te willen inzetten bij andere vakken dan Engels, geven hiervoor als argumentatie dat zij inschatten dat het Engelse niveau dan te hoog komt te liggen voor de leerlingen. Daardoor zou de lesinhoud verloren gaan. Daarnaast zou het hanteren van het Engels als voertaal ten koste gaan van het Nederlandse taalbeheersingsniveau.

Op basis van deze twee argumenten kan gesteld worden dat het bewust aanbieden van Engels als voertaal volgens de 30% van respondenten als vak en volgens 70% van de respondenten als voertaal bij een ander vak, een negatief effect heeft op de verwerving van de Nederlandse taal.

Op de vraag of de respondenten van *School XXX* bezwaar zouden hebben tegen het spreken van Engels of Fries door de leerlingen in een les waarbij het Nederlands door de leerkracht als voertaal wordt voorgeschreven geeft 64% aan dit geen probleem te vinden.

De onderzoeksuitkomsten van het praktijkonderzoek op *School XXX* komen niet overeen met de bevindingen in de literatuur en op de gecertificeerde drietalige scholen. Hierbij wordt geduid op de 30% van de respondenten die het Engels niet als voertaal bij het vak Engels willen hanteren en de 70% die het Engels niet als voertaal bij een ander vak willen toepassen. De argumenten die de respondenten van *School XXX* met betrekking op het Nederlandse beheersingsniveau en de leerinhoud hiervoor geven, worden in de literatuur niet bevestigd maar juist weerlegd. De eventuele nadelen van meertalig onderwijs verdwijnen namelijk bij een kwalitatief goed aanbod, de taalgevoeligheid van meertaligen neemt toe, de prestaties van meertaligen zijn hoger en meertaligen kunnen grammaticale structuren in diverse talen beter beoordelen. Echter zouden deze voordelen mogelijk pas

intreden bij een bepaald taalbeheersingsniveau, aldus de *Threshold* theorie.

De gecertificeerde drietalige scholen weerleggen de argumenten van de respondenten van *School XXX* door aan te geven dat met een duidelijke planning alle vakken en/of talen aan bod komen. Gericht op de leerinhoud geven zij aan dat door een vroege start met vroeg vreemdetalenonderwijs vanaf groep één met een vaste structuur in de lessen en veel herhaling van de Engelse en Friese taal, geen lesinhoud verloren gaat. Zij zien dan ook geen kelderende resultaten door het aanbieden van vreemdetalenonderwijs.

Op basis van de onderzoeksuitkomsten vanuit de bestudeerde literatuur en de praktijk op de gecertificeerde drietalige scholen, kan gesteld worden dat het aanbieden van meerdere talen geen negatieve invloed heeft op de taalvaardigheid. Hoewel de zorgen begrijpelijk zijn, hoeven de respondenten van *School XXX* zich geen zorgen te maken als zij een kwalitatief goed aanbod bieden aan de leerlingen.

11.3 Het aanbieden van een vreemde taal aan leerlingen met het Nederlands als tweede taal.

Als het gaat om het aanbieden van een vreemde taal aan leerlingen met het Nederlands als tweede taal, dan worden in deze paragraaf de onderstaande deelvragen beantwoord:

- Wat is er in de literatuur bekend over het aanbieden van een vreemde taal aan leerlingen met het Nederlands als tweede taal?
- Wat is de opinie van gecertificeerde drietalige scholen met betrekking tot het aanbieden van een vreemde taal aan leerlingen met het Nederlands als tweede taal?
- Wat is volgens de teamleden van *School XXX* het effect van het aanbieden van een vreemde taal aan leerlingen met het Nederlands als tweede taal?

Gericht op de eerste deelvraag over het aanbieden van een vreemde taal aan leerlingen met het Nederlands als tweede taal dan wordt in de literatuur door Groot (2009) aangegeven dat mits de Nederlandse beheersing op voldoende niveau is, er voor deze leerlingen geen belemmering is om hen wel een derde of vierde taal aan te bieden. In de context van dit onderzoek zijn Fries en/of Engels de derde en/of vierde taal. Groot pleit hier voor de successieve taalaanpak waarbij een taal wordt verworven nadat de moedertaal(taal die van huis uit wordt geleerd) is verworven. Eigenlijk gaat Groot hierbij uit van de *Threshold* theorie omdat hij aangeeft dat een derde en/of vierde taal pas aangeleerd kan worden als de eerste twee talen op voldoende niveau zijn verworven. Kanttekening is dat Groot niet aangeeft wat een taalbeheersing op voldoende niveau betreft.

Als het gaat om het taalverwervingsproces, dan geeft Groot(2009) aan dat de wijze waarop de derde en/of vierde taal verworven moet worden op dezelfde wijze plaats moet vinden als de verwerving van het Nederlands, de tweede taal. De leerlingen met het Nederlands als tweede taal hebben het Nederlands door middel van het *immersion* model(een model waarbinnen taalleerders behoren tot een taalmeerderheid en streven naar volledige tweetaligheid door de minderheidstaal te leren), de immersie-aanpak of onderdompeling verworven, waardoor zij tweetalig zijn. Groot geeft hiervoor als argumentatie dat door de herkenbaarheid het zelfvertrouwen van de taalleerders positief wordt beïnvloed, wat zijn positieve effecten heeft op het Nederlandse taalbeheersingsniveau. Deze bewering van Groot komt overeen met de theorie van Stegenga-Burgers & de Visser (2009) die aangeven dat de taalgevoeligheid toeneemt bij meertaligheid.

Als het gaat om het leren van een derde en/of vierde taal dan pleiten diverse onderzoekers, (waaronder Groot, 2009) eveneens voor toepassing van de principes van het *immersion* model bij leerlingen met het Nederlands als tweede taal. In de literatuur wordt vervolgens gepleit voor gedeeltelijke immersie waarbij elke doeltaal voor een deel van de geroosterde tijd als voertaal wordt gebruikt. Groot(2009) spreekt in dit verband van een *situationeel*

aanbod.

Op de vraag :*Wat is de opinie van gecertificeerde drietalige scholen met betrekking tot het aanbieden van een vreemde taal aan leerlingen met het Nederlands als tweede taal?*

geven de scholen aan dat zij ervan uitgaan dat de meeste leerlingen taalgevoelig zijn en daarom in staat zijn om naast het Nederlands ook een andere taal te leren. De gecertificeerde scholen laten de leerlingen met het Nederlands als tweede taal in principe meedraaien (onderdompelen) binnen het reguliere lesprogramma, dat alle leerlingen volgen. Het praktijkvoorbeeld op school A is hier een voorbeeld van omdat deze school een leerlingenpopulatie kent waarvan 10% een van oorsprong andere nationaliteit heeft dan het Nederlands. School A ziet de resultaten van deze leerlingen niet kelderen door het aanbod van vreemdetalenonderwijs.

Binnen het reguliere vreemdetalenonderwijs worden het *mainstream model met vreemdetalenonderwijs* en het *immersion model* gehanteerd. Anders dan daar waar het *immersion model* streeft naar volledige tweetaligheid met de doeltaal als voertaal, streeft het *mainstream model met vreemdetalenonderwijs* naar gedeeltelijke tweetaligheid en verrijking. Daarom biedt dit model de meerderheidstaal aan en de minderheidstaal als vak. Op de gecertificeerde drietalige scholen verwerven de leerlingen met het Nederlands als tweede taal het Engels en/of het Fries dan ook krijgen dat een leerling het vreemdetalenonderwijs niet aankan, dan kiezen de successief ten opzichte van de moedertaal, omdat zij de vreemde taal leren nadat de moedertaal is verworven. Het is onbekend of de derde en/of vierde taal simultaan of successief wordt aangeboden naast het Nederlands. Indien de scholen het vermoeden scholen ervoor om het aanbod van het Fries voor deze leerlingen te laten vallen. De scholen maken deze keuze omdat zij aangeven het Engels belangrijker te vinden dan het Fries, met het oog op de status van het Engels.

Naar aanleiding van de derde deelvraag met betrekking op de opinie van de respondenten van *School XXX* over het aanbieden van een vreemde taal aan leerlingen met het Nederlands als tweede taal, geeft 40% van de respondenten aan dat zij geen belemmering zien om deze leerlingen het Engels of Fries wel aan te bieden. Aan de 60% van de respondenten die negatieve gevolgen verwacht is niet gevraagd waarom zij deze verwachten.

De standpunten van de respondenten van *School XXX* komen niet overeen met de literatuur en de praktijk op gecertificeerde drietalige scholen. 60% van de respondenten gaf aan dat zij vermoeden dat het aanbieden van een vreemde taal aan leerlingen met het Nederlands als tweede taal negatieve gevolgen heeft voor deze leerlingen. In de literatuur wordt juist aangegeven dat het aanbieden van een vreemde taal aan deze leerlingen een positieve uitwerking kan hebben op het Nederlands, omdat de taalgevoeligheid toeneemt. Voorwaarde is dat het *immersion model* wordt toegepast en het Nederlands op voldoende niveau is. De gecertificeerde drietalige scholen voorzien voor deze leerlingen ook geen negatieve gevolgen.

In paragraaf 11.2 zijn onderzoeksresultaten gepresenteerd met betrekking op het hanteren van het Engels als voertaal. De respondenten gaven aan dat zij bang zijn dat het hanteren van het Engels als voertaal ten koste gaat van het Nederlandse taalbeheersingsniveau en de leerinhoud. Op basis van deze resultaten zou gesteld kunnen worden dat de respondenten deze gevolgen ook voorzien voor de leerlingen met het Nederlands als tweede taal.

Hoewel de zorgen van de respondenten van *School XXX* begrijpelijk zijn hoeven zij zich geen zorgen te maken over de negatieve gevolgen van het aanbieden van meerdere talen op de taalvaardigheid. Op basis van de onderzoeksuitkomsten vanuit de bestudeerde literatuur en de praktijk op de gecertificeerde drietalige scholen, kan namelijk gesteld worden dat het aanbieden van meerdere talen geen negatieve invloed heeft op de taalvaardigheid. Daarvoor is het wel van belang dat het talig aanbod van voldoende kwaliteit is. Het kwalitatieve aanbod kan gewaarborgd worden door het aanbieden van veel herhaling en een

duidelijke structuur in de lessen.

11.4 Aanpak voor het (starten met) vreemdetalenonderwijs

Om in kaart te brengen welke aanpak gehanteerd kan worden voor het (starten met) vreemdetalenonderwijs, wordt binnen deze paragraaf antwoord gegeven op de onderstaande deelvragen:

- Welke aanpakken rondom het starten met vreemdetalenonderwijs op de basisschool worden in de literatuur beschreven?
- Welke aanpakken rondom het starten met vreemde talenonderwijs worden gehanteerd op gecertificeerde drietalige scholen?
- Op welke wijze worden de talen Fries en Engels schoolbreed aangeboden in het dagelijks onderwijs op gecertificeerde drietalige scholen?
- Op welke wijze worden de talen Fries en Engels schoolbreed aangeboden op *School XXX*?
- Op welke wijze wil het team van *School XXX* het Fries als vak en als voertaal hanteren?

Op de vraag naar welke aanpakken voor het (starten met) vreemdetalenonderwijs in de literatuur worden beschreven is een aantal modellen gevonden. Voor de concrete modellen verwijs ik naar paragraaf 5.2 en 5.3. Volgens Oosterloo & Paus (2005) geeft het model het hoogste rendement als deze past bij de leerlingenpopulatie. Dit betekent dat de school een bewuste keuze maakt voor een bepaald model. Deze keuze wordt gemaakt op basis van de talige achtergrond van de leerlingen en het talig doel dat de school nastreeft. Het standpunt van Oosterloo & Paus (2005) vertoont overeenkomsten met twee hypothesen van Krashen (zoals beschreven in: Dale, Van der Es & Tanner, 2010) de *comprehensible input hypothese* (*I+1*) en de *affective filter*. De *I+1* theorie gaat uit van het huidige taalbeheersingsniveau van de taalleerders. De te verwerven taal kan het beste geleerd worden door een niveau aan te bieden dat net iets boven het huidige taalbeheersingsniveau van de taalleerders ligt. De *affective filter* gaat uit van de motivatie, angst en het zelfvertrouwen van de taalleerders. Deze drie factoren zouden mede het succes van de taalverwerving bepalen. Krashen gaat bij het leren van een taal uit van de cognitieve mogelijkheden van de taalleerders. Zijn hypothesen ondersteunen de *universalistische taalverwervingshypothese* (Kuiken & Vermeer, 2005) die uitgaat van de cognitieve mogelijkheden van leerders. De cognitieve mogelijkheden beïnvloeden het huidige taalbeheersingsniveau, de motivatie, angst en het zelfvertrouwen. Daarom zou bij het aanbieden van een taal rekening gehouden moeten worden met deze vier factoren.

Op de vraag naar de aanpak van gecertificeerde drietalig scholen rondom het starten met vroeg vreemdetalenonderwijs, geven de scholen in eerste instantie aan dat zij vinden dat dit 'rustig ingevoerd' moet worden, om een herziening van het beleid te voorkomen. De gecertificeerde drietalige scholen zijn na diverse onderzoeken en/of vergaderingen 'gewoon' gestart met drietalig onderwijs. School A en B hebben door deze 'gewone start' het beleid moeten herzien.

De gecertificeerde drietalige scholen geven aan vanaf groep één van start te zijn gegaan met Engels- en Friestalig onderwijs. School A biedt het Engels en het Fries voor één uur per week als vak aan. Zij hanteren hier het principe van doeltaal = voertaal waardoor zij een situationeel aanbod creëren. School B hanteert de minimumeisen van *Het Cedin* waardoor zij minimaal één uur per week aan het Engels en Fries besteden, afhankelijk van de leeftijdsgroep. School C heeft de tijd die aan de talen wordt besteed langzaam uitgebouwd van groep één naar groep acht. Van één naar twee Friese middagen en van één uur Engels naar langzaam 30% van de lestijd met Engels als voertaal, deze 30% is ingevoerd in verband met het *TPO* onderwijs. Wat betreft de organisatie van het drietalig onderwijs op rooster technisch gebied door uitbreiding van het aantal minuten die aan het Fries en Engels

worden besteed, zijn de scholen niet tegen structurele problemen aangelopen. De leerkrachten op de gecertificeerde drietalige scholen lopen wel tegen de tijd aan die in de lesvoorbereiding gaat zitten omdat dit veel extra tijd kost.

In de huidige situatie besteedt *School XXX* respectievelijk uiteenlopende tijden aan het Engels en Fries als vak. Voor het Fries als vak geldt in de onderbouw 0 tot 60 minuten per week, met een uitschieter bij 15-30 minuten. In de bovenbouw is dit 15-60 minuten per week, met een uitschieter bij 30-45 minuten die aan het Fries als vak worden besteed.

Voor het Engels geldt 15 tot 30 minuten per week als vak in de onderbouw en in de bovenbouw 15-60 minuten per week als vak. De tijd die de respondenten van *School XXX* daarmee aan het Engels en het Fries als vak besteden, komt niet overeen met de tijd die de gecertificeerde scholen besteden aan het Engels en het Fries. De gecertificeerde scholen besteden namelijk in elke groep minimaal een uur aan de talen als vak.

De respondenten van *School XXX* besteden aan het Engels als voertaal bij een ander vak in zowel de onder- als bovenbouw 0-15 minuten per week aan de Engelse taal. Voor het Fries gelden uiteenlopende tijden van 0 - > 60 minuten per week in de onderbouw, tot 0-30 minuten per week als voertaal in de bovenbouw. Het hanteren van het Fries als voertaal bij een ander vak voor meer dan 60 minuten in de onderbouw, kan verklaard worden door de Friese morgen in de groepen één, twee en drie.

Als antwoord op de tweede deelvraag die ingaat op de wenselijke situatie op *School XXX* voor het hanteren van het Fries en Engels als vak en als voertaal dan geven tien van de elf leerkrachten aan dat zij vinden dat de tijd die zij aan het Fries en Engels besteden, dan wel met behulp van de methode genoeg is. Deze onderzoeksuitkomsten komen niet overeen met de antwoorden van de respondenten op de vraag hoeveel tijd zij aan het Engels en het Fries zouden willen besteden in de toekomst. De respondenten werkzaam in de onderbouw hebben aangegeven 15 - >60 minuten per week aan het Fries als vak te willen besteden, met een uitschieter bij >60 minuten. Voor de bovenbouw geldt dat zij 30 - >60 minuten per week aan het Fries als vak willen besteden.

Voor het Engels geldt dat de respondenten in de onderbouw 15 – 45 minuten per week als vak, met een uitschieter bij 15-30 minuten, aan het Engels willen besteden. In de bovenbouw is dit 15-60 minuten per week als vak, met een uitschieter bij 45-60 minuten. De tijd die de respondenten van *School XXX* daarmee aan het Engels en het Fries als vak zouden willen besteden, komt niet overeen met de tijd die de gecertificeerde scholen besteden aan het Engels en het Fries.

Wat betreft de groep vanaf waar Fries aangeboden moet worden is 73% van de respondenten van mening dat Fries vanaf groep één aangeboden moet worden als vak en als voertaal bij andere vakken. Gericht op het hanteren van Fries als voertaal bij andere vakken dan geven de respondenten uiteenlopende voorkeuren aan met een kleine meerderheid voor de creatieve vakken.

Als het gaat om de groep waarin wordt gestart met het aanbieden van Engels als vak- en/of als voertaal dan geeft 82% van de respondenten aan dat zij Engels vanaf groep één willen aanbieden. 37% van deze respondenten geeft een voorkeur voor Engels vanaf groep één als vak en als voertaal. 27% van de respondenten is daarentegen van mening dat het Engels als vak moet worden aangeboden tot en groep vier en vanaf groep vijf ook bij een ander vak als voertaal. Wederom 27% geeft aan dat dit als vak tot en met groep zes moet zijn en vanaf groep zeven ook bij andere vakken.

Als het gaat om het aantal vakken waarbij de leerkrachten het Engels als voertaal willen hanteren dan geven vier van de elf respondenten aan dat ze Engels bij één vak willen aanbieden en zeven respondenten staan open voor het aanbieden van Engels bij twee vakken. Het is onduidelijk of dit de gehele les betreft en of het Engels hierbij is meegerekend. Als de leerkrachten een vak aan zouden moeten aangeven waarbij ze Engels zouden willen toepassen, dan geeft het merendeel van de onderbouwleerkrachten aan dit te willen doen bij

het vak Engels of muziek. In de bovenbouw lopen de opinies sterk uiteen van muziek, drama, Engels, handvaardigheid, Fries, natuur, godsdienst tot bewegingsonderwijs. Op basis van deze respectievelijk uiteenlopende onderzoeksresultaten kan gesteld worden dat de respondenten van *School XXX* het niet eens zijn over de wijze waarop zij het Engels- en Friestalig onderwijs vorm willen geven op het gebied van startleeftijd, tijd besteed aan de talen en het hanteren van de talen als voertaal.

Voorts op de modellen rondom vreemdetalenonderwijs, dan worden het *CLIL* model en de *receptieve werkwijze* als mogelijke aanpakken beschreven. Beide modellen willen de communicatie stimuleren. Daarnaast wil de *receptieve werkwijze* het begrip bevorderen. De methode wil de te leren taal op dezelfde wijze aanleren als de moedertaal en biedt daarom veel receptief aanbod in de doeltaal. Wat betreft het *CLIL* model, deze methode werkt aan zowel talige doelen als aan vak doelen. Bij het *CLIL* model is de voertaal tevens de doeltaal. Het eerder genoemde *immersion* model in combinatie met het *situationeel* aanbod (de taal als voertaal binnen het vakkenonderwijs), is een model waarvan *CLIL* gebruik maakt. Het *CLIL* model hanteert namelijk een situationeel aanbod door de vreemde taal voor een bepaald vak als doeltaal toe te passen.

Het *vier fasen model* en de *schijf van vijf* kunnen op basis van de overeenkomsten met de *receptieve werkwijze* en het *CLIL* model structuur geven aan de modellen en daarmee handvaten aan de leerkrachten. Barneveld & Van der Sande (zoals beschreven in: Bodde-Alderlieste & Schokkenbroek, 2011) hebben gepleit voor een lesverloop aan de hand van het *vier fasen model*. Het *vier fasen model* bestaat uit vier fasen en verloopt van introduceren, naar aanbieden, oefenen en actief verwerken. In het *vier fasen model* komen de componenten van de *schijf van vijf* aan bod. Zowel Bodde-Alderlieste & Schokkenbroek (2011) en Corda, Philpisen & de Graaf (2014) zijn van mening dat een les vreemdetalenonderwijs moet verlopen aan de hand van de componenten van de *schijf van vijf*. De *schijf van vijf* wordt gekenmerkt door vijf fasen. Binnen de vijf fasen wordt de taal aangeboden, verwerkt en toegepast op een natuurlijke, omvangrijke en gevarieerde wijze.

Gericht op de deelvraag die ingaat op de werkwijze van de gecertificeerde drietalige scholen rondom vreemdetalenonderwijs, geven de scholen aan te werken met het *mainstream model met vreemdetalenonderwijs* en het *immersion* model. De scholen kiezen voor deze modellen omdat zij deze als best toepasbaar achten. Dit stemt overeen met de theorie van Oosterloo & Paus (2005) en Krashen (zoals beschreven in: Dale, Van der Es & Tanner, 2010) omdat de scholen van mening zijn dat de gehanteerde modellen afgestemd moeten worden op de leerlingenpopulatie.

De gecertificeerde drietalige scholen hebben niet expliciet aangegeven te werken met het *vier fasen model* of de *schijf van vijf*. Op de vraag welke werkwijze zij hanteren geven de scholen aan dat zij werken van een aanbod dat loopt van receptief naar productief, door het bieden van veel herhaling, een vaste structuur in de lessen aan te brengen en differentiatie toe te passen. Daarbij hanteren zij diverse methodes, digitale middelen, boeken, afbeeldingen en gebaren als leermiddelen. Grammaticale ondersteuning en stimulatie van de spreekvaardigheid vindt plaats door het hanteren van het principe van 'modelling' en het geven van impliciete feedback. Op basis van de overeenkomsten tussen de werkwijze van de gecertificeerde scholen en het *vier fasen model* en de *schijf van vijf* is het mogelijk dat de scholen deze twee werkwijzen hanteren.

Gericht op de digitale leermiddelen, school A werkt met *MySchoolsNetwork* en school C met *E-twinning*. Beide scholen geven aan dat zij hiervoor hebben gekozen om noodzaak in te bouwen. Eigenlijk hangen de scholen hier de theorie van Swain (zoals beschreven in: Lightbown & Spada, 2013) met de *comprehensible output hypothesis* aan. Zowel school A als school C zijn namelijk van mening dat wanneer taalleerders taal moeten produceren dat hun gesprekspartner moet begrijpen, zij de grenzen van hun eigen taalmogelijkheden zien en daardoor de 'leegtes' willen opvullen. De voertaal bij de internationale projecten is Engels, daardoor zijn de leerlingen gedwongen om Engels te spreken, willen zij communiceren met

leerlingen uit andere landen. Zij werken hier dus met een situationeel aanbod. School B geeft aan niet deel te nemen aan de projecten in verband met de leerkrachtbelasting. Wat betreft het meten en bijhouden van de resultaten van de leerlingen op het gebied van vreemdetalenonderwijs dan geven de scholen aan dat zij deelnemen aan het examen Fries en Engels en dat zij de methodetoetsen afnemen.

Voorts op de modellen en werkwijze die *School XXX* hanteert, de respondenten hebben aangegeven de voorkeur te geven aan een aanbod dat verloopt van vooral receptief naar meer productief. Gericht op de vaardigheden die bij het aanbod van de Friese taal belangrijk zijn, hebben zeven van de elf respondenten aangegeven dat de luistervaardigheid centraal moet staan. Acht van de elf vinden dat de spreekvaardigheid centraal moet staan en twee respondenten vinden dat zowel de lees- als de schrijfvaardigheid centraal moet staan.

Op de vraag welke vaardigheden binnen de lessen Engels centraal moeten staan geven negen van de elf respondenten aan luistervaardigheid belangrijk te vinden, zeven van de elf spreekvaardigheid en evenals bij het Fries geven twee respondenten aan zowel de lees- als de schrijfvaardigheid belangrijk te vinden. Op basis van deze onderzoeksuitkomsten van het praktijkonderzoek op *School XXX* mag geconcludeerd worden dat de mondeling communicatievaardigheden, belangrijker worden geacht dan de schriftelijke communicatie vaardigheden.

De respondenten hebben aangegeven dat zij in samenhang met de communicatieve vaardigheden het 'natuurlijke aanbod' belangrijk vinden. Dit standpunt komt overeen met de luister- en spreekvaardigheid die zij centraal willen laten staan, binnen een aanbod dat werkt van receptief naar productief.

Het werken van een receptief naar een productief aanbod komt overeen met de bestudeerde literatuur en de praktijk op de gecertificeerde drietalige scholen. In de literatuur wordt voor deze manier van werken, met de nadruk op de luistervaardigheid de term 'receptieve werkwijze' gehanteerd.

Naast de receptieve werkwijze streven de respondenten van *School XXX* in de huidige en wenselijke situatie naar het werken vanuit de methode met aandacht voor de woordenschat. Deze wijze van werken stemt overeen met de werkvormen en leermiddelen die de respondenten gedurende het schooljaar bij andere vakken dan Engels en Fries toepassen. De respondenten hebben namelijk aangegeven dat zij gedurende het schooljaar vooral klassikaal en individueel werken aan de hand van de methode en digitale leermiddelen. Op basis van de overeenkomsten met het *mainstream model met vreemdetalenonderwijs*, dat streeft naar gedeeltelijke tweetaligheid en verrijking door de minderheidstaal als vak aan te bieden, kan geconcludeerd worden dat *School XXX* dit model hanteert waarbij de methode leidend is. Enkel voor Fries de Friese morgen hanteren zij naast de receptieve werkwijze en het *mainstream model met vreemdetalenonderwijs* het immersion model dat zich uit in de CLIL wijze.

Kortom, de werkwijze die *School XXX* hanteert, 'ligt niet op één lijn' met bestudeerde literatuur en de praktijk op de gecertificeerde drietalige scholen. In de bestudeerde literatuur wordt gepleit voor het werken met de *receptieve werkwijze*, *immersion* model al dan niet in combinatie met een *situationeel* aanbod en voor het CLIL model als werkwijze om *immersion* invulling te geven. De gecertificeerde drietalige scholen bieden dit *immersion* model aan door het CLIL model te hanteren naast het *mainstream model met vreemdetalenonderwijs*. *School XXX* besteedt minder tijd aan de Engelse en Friese lessen dan de gecertificeerde drietalige scholen en hanteert daarbij de *receptieve werkwijze* en het *mainstream model met vreemdetalenonderwijs*. Gericht op de wenselijke situatie dan zijn de respondenten het niet eens over de invulling van de lessen Engels en Fries en het hanteren van de talen als voertaal bij de vakken en/of als voertaal bij een ander vak.

11.5 Stimuleren van de spreekvaardigheid

Binnen deze paragraaf wordt aangegeven hoe de spreekvaardigheid in de vreemde talen gestimuleerd kan worden. Daarbij staan de onderstaande vragen centraal:

- Op welke manier kan volgens de literatuur de spreekvaardigheid in een vreemde taal worden gestimuleerd?
- Op welke wijze wordt de spreekvaardigheid op gecertificeerde drietalige scholen gestimuleerd?
- Op welke wijze kan volgens de teamleden van *School XXX* de spreekvaardigheid in een vreemde taal worden gestimuleerd?

Naar aanleiding van de eerste deelvraag die ingaat op het stimuleren van de spreekvaardigheid worden in de literatuur tegengestelde adviezen gegeven. Enerzijds wordt met de *universalistische taalverweavingshypothese* het experimenteren met de output aanbevolen waardoor taalleerders hypothesen kunnen opstellen en testen (Swain, zoals beschreven in: Lightbown & Spada, 2013), hierbij is wel grammaticale uitleg nodig om feedback te kunnen geven op de hypothesen. Deze feedback moet volgens de *interactionele benadering* komen vanuit de omgeving. Anderzijds wordt het afgeraden om de taalleerders te dwingen tot output omdat dit het maken van fouten door de spreekangst verder aanwakkert. Taalleerders zouden namelijk na veel receptief aanbod vanzelf gaan spreken. Bovendien beweert Fillmore (zoals beschreven in: Lightbown & Spada, 2013) dat de spreekvaardigheid niet kan worden afgelezen aan de hoeveelheid output die taalleerders produceren.

Op basis van de bestudeerde literatuur kan geconcludeerd worden dat het werken van een veelal receptief aanbod naar een meer productief aanbod de spreekvaardigheid stimuleert. De omgeving stimuleert daarbij de taalleerders om te komen tot dit productieve aanbod door hen impliciete feedback te geven. Door het geven van deze impliciete feedback kunnen de taalleerders hun hypothesen testen en van daaruit conclusies trekken. De impliciete feedback geeft onbewust grammatica regels mee aan de taalleerders.

Als antwoord op de tweede deelvraag waar wordt ingegaan op de wijze waarop gecertificeerde drietalige scholen de spreekvaardigheid stimuleren, wordt door de scholen aangegeven dat zij het dagelijks taalgebruik stimuleren door gebruik te maken van ondersteunende materialen zoals digitale middelen, boeken, afbeeldingen of gebaren waardoor de talige inhoud van de boodschap (beter) overkomt. Op de vraag met welke strategieën of hulpmiddelen de leerkrachten de leerlingen naast de ondersteunende middelen stimuleren om te spreken, geven de scholen aan dat zij dit vormgeven door middel van het principe van 'modelling' toe te passen, waardoor de kans op het inslijpen van fouten wordt verkleind en door het geven van impliciete feedback. De impliciete feedback wijst de leerlingen namelijk onbewust op de fouten die zij maken. Op de vraag hoe vervolgens academisch taalgebruik wordt gestimuleerd geven de scholen als antwoord zij daarvoor tijdens de niet Engels of Friestalige lessen met behulp van digitale middelen of (extra) beeldmateriaal uitstapjes maken naar het Engels of het Fries.

Naar aanleiding van de derde deelvraag waarin aan de respondenten van *School XXX* wordt gevraagd hoe zij denken dat de spreekvaardigheid kan worden gestimuleerd, dan geven zij unaniem aan dat zij gebruik willen maken van muziek, digitale leermiddelen en de methode. De respondenten van *School XXX* hebben unaniem aangegeven dat zij geen bezwaren hebben tegen het spreken van Engels of Fries op het schoolplein. Op de vraag of de leerlingen tijdens een les waarbij Engels of Fries niet de voertaal is Engels of Fries mogen spreken, geeft 64% aan hier geen problemen mee te hebben.

Op basis van de onderzoeksresultaten zou geconcludeerd kunnen worden dat de spreekvaardigheid op *School XXX* gestimuleerd kan worden door te werken van een receptief naar een meer productief aanbod, waarbij zij de taalleerders ondersteunen door het

principe van 'modelling' te hanteren en door het geven van impliciete feedback. Zowel in de bestudeerde literatuur als op de gecertificeerde drietalige scholen is namelijk aanbevolen om te werken van receptief naar meer productief aanbod waarbij ondertussen grammaticale ondersteuning wordt gegeven om de kans op het maken van fouten te verkleinen. De gecertificeerde drietalige scholen geven het grammaticale aanbod vorm door het principe van 'modelling' en het geven van impliciete feedback waardoor de hypothesen van de taalleerders worden beoordeeld door de leerkracht. Naast het grammaticale aanbod maken de scholen gebruik van digitale middelen, boeken, afbeeldingen en gebaren. De opinie van de respondenten van *School XXX* komt overeen met deze uitkomsten omdat zij vermoeden dat door middel van het hanteren van digitale middelen, de methode en muziek de spreekvaardigheid kan worden bevorderd. Deze leermiddelen zouden de respondenten van *School XXX* dan ook kunnen hanteren bij de lessen vreemdetalenonderwijs.

11.6 Vaardigheden groepsleerkracht bij vreemdetalenonderwijs

Gericht op de vaardigheden die een groepsleerkracht moet bezitten bij het verzorgen van vreemdetalenonderwijs, wordt in deze paragraaf antwoord gegeven op de onderstaande vragen:

- Wat wordt er in de literatuur geschreven over de vaardigheden die een groepsleerkracht moet bezitten bij het aanbieden van een vreemde taal?
- Welke vaardigheden worden op gecertificeerde drietalige scholen van de groepsleerkracht gevraagd?
- Welke vaardigheden verwachten de teamleden van *School XXX* van een groepsleerkracht bij het aanbieden van een vreemde taal?

In de bestudeerde literatuur wordt door Bodde-Alderlieste & Schokkenbroek (2011) aangegeven dat de (groeps-)leerkracht die vreemdetalenonderwijs verzorgt kennis zou moeten hebben van: strategieën die gericht zijn op het leren van talen, processen van taalverwerving, vak inhouden en leertheorieën. Deze beweringen van Bodde-Alderlieste & Schokkenbroek (2011) komen overeen met Krashen (zoals beschreven in: Dale, Van der Es & Tanner, 2010) en Vygotsky en Wood, Bruner & Ross (zoals beschreven in: Dale, van der Es & Tanner, 2010). Krashen geeft namelijk aan (zoals in paragraaf 11.4 omschreven) dat er bij het aanbieden van vreemdetalenonderwijs rekening gehouden moet worden met de cognitieve mogelijkheden van de taalleerders. Vygotsky en Wood, Bruner & Ross pleiten voor het hanteren van *scaffolding* door de leerkracht om de taalleerders ondersteunen. Bij *scaffolding* krijgen de taalleerders de hulp op het niveau dat ze nodig hebben, waardoor de leerlingen steeds een stapje verder komen. Op het moment dat de taalleerders het niveau dat de leerkracht voor ogen heeft bijna hebben bereikt, wordt de hulp afgebouwd.

Gericht op de tweede deelvraag waarbij wordt ingegaan op de vaardigheden die de groepsleerkracht volgens de gecertificeerde drietalige scholen zou moeten bezitten dan geven de scholen aan vooral waarde te hechten aan het beheersingsniveau van de leerkrachten. Het beheersingsniveau zou minimaal boven het basisniveau moeten liggen. Dit standpunt nemen de scholen naar eigen zeggen in omdat zij vinden dat de leerkracht de leerlingen passende feedback moet kunnen geven. Om de leerkrachtvaardigheden die niet voldoen aan het gestelde niveau te ondervangen heeft school A het ruilprincipe ingevoerd. Diverse leerkrachten ruilen daarbij tijdelijk van klas, zo krijgen de leerlingen de talen op het juiste niveau aangereikt. Daarnaast hechten de scholen waarde aan het kunnen differentiëren en het flexibel in kunnen spelen op kansrijke momenten.

Als wordt ingegaan op de leerkrachtvaardigheden die door de respondenten van *School XXX* belangrijk worden gevonden dan wordt hierop geen duidelijk antwoord gegeven.

Door de respondenten van *School XXX* is namelijk niet expliciet aangegeven welke leerkrachtvaardigheden belangrijk worden bevonden. Gericht op de leerkracht die het Engelse vreemdetalenonderwijs aanbiedt geven negen van de elf respondenten de voorkeur aan een de groepsleerkracht die de Engelse lessen verzorgt of een native speaker in samenwerking met de groepsleerkracht. Twee respondenten zien graag een teamlid als vakleerkracht of een externe vakleerkracht die alle Engelse lessen binnen de school verzorgd.

Op basis van de onderzoeksresultaten vanuit de bestudeerde literatuur en de praktijk op de gecertificeerde drietalige scholen zou geconcludeerd kunnen worden dat de groepsleerkracht in elk geval een beheersingsniveau zou moeten bezitten dat boven het niveau van de leerlingen. Om de leerlingen vervolgens te ondersteunen zou de leerkracht moeten kunnen differentiëren door bijvoorbeeld het principe van *scaffolding* toe te passen, waardoor de leerlingen op een eigen niveau kunnen werken en passende feedback krijgen.

11.7 De eindconclusie

De hoofdvraag waarop in dit onderzoek antwoorden zijn gezocht luidde:

Op welke wijze kan School XXX voor de talen Fries en Engels de spreekvaardigheid stimuleren zonder uitbreiding van de roostertijd voor de talen als vak?

In de bestudeerde literatuur en door de praktijk op zowel de gecertificeerde drietalige scholen als *School XXX* wordt het werken met een communicatieve werkwijze aanbevolen. Daarbij wordt er gestreefd naar een aanbod dat verloopt van het aanbieden van veel receptief aanbod door middel van luisteroefeningen, naar een meer productief aanbod waarbij de taalleerders worden gestimuleerd om te spreken. Deze manier van werken wordt aangeraden om ten eerste de spreekangst te verminderen omdat taalleerders vanzelf tot spreken zouden komen. Vervolgens omdat vanuit zowel de literatuur en de gecertificeerde drietalige scholen wordt aangegeven dat door structuur aan te bieden minder grammaticale fouten insluipen. De gecertificeerde drietalige scholen hanteren hiervoor het principe van 'modelling'. Als de taalleerders tot spreken komen dan wordt vanuit de literatuur en de praktijk op de gecertificeerde drietalige scholen gepleit voor het geven van veel impliciete feedback door de omgeving, in deze context de leerkracht. Om deze feedback te kunnen bieden op een kwalitatief niveau moet de leerkracht aldus de *I+1* theorie van Krashen een beheersing niveau bezitten van boven het niveau van de leerlingen en *scaffolding* toepassen bij de differentiatie.

Als het gaat over de werkwijze waarop de respondenten van *School XXX* het Engels als vak en als voertaal willen hanteren dan stemmen de standpunten van de respondenten niet overeen. Omdat de respondenten enerzijds aangeven meer tijd aan het Engels en het Fries te willen besteden en anderzijds aangeven te vinden dat aan de hand van de methode genoeg tijd aan de talen wordt besteed. Het zou kunnen dat de respondenten het niet aandurven om meer tijd aan de talen te besteden buiten de methode om. De respondenten zouden bang kunnen zijn voor negatieve gevolgen voor de lesinhoud of Nederlandse taalbeheersing.

In de huidige situatie besteedt *School XXX* minder tijd aan het Engels en het Fries dan de gecertificeerde drietalige scholen. Daarbij komt dat de respondenten het niet eens zijn over de groep waarin de taal zowel als vak als, als voertaal wordt gehanteerd.

Met betrekking op de gehanteerde modellen in het vreemdetalenonderwijs, dan wordt op basis van de onderzoeksresultaten vanuit de literatuur en het tweedelig praktijkonderzoek gepleit voor het hanteren van de *receptieve werkwijze* en het *immersion* model. Zowel de receptieve werkwijze als het *immersion* model streven communicatieve doelen na,

de respondenten van *School XXX* hebben aangegeven dat zij het communicatief aanbod centraal willen laten staan binnen het vreemdetalenonderwijs.

Voorts op het streven van de respondenten van *School XXX* om te werken van een receptief naar een meer productieve werkwijze dan kan de *receptieve werkwijze* het receptieve aanbod bieden. Het doel van deze methode is het bevorderen van het begrip en de communicatie. De methode wil de taal op dezelfde wijze aanleren als de moedertaal en biedt daarom veel receptief aanbod aan

Het *immersion* model in combinatie met het *situationeel* aanbod (de taal als voertaal binnen het vakkenonderwijs) kost geen uitbreiding van de roostertijd voor de talen als vak. Dit situationele aanbod van het *immersion* model maakt het model dan ook geschikt om te hanteren in een situatie waarbij de roostertijd voor de talen als vak niet kan worden uitgebreid. Het *CLIL* model maakt gebruik van dit principe door de vreemde taal voor een bepaald vak als doeltaal toe te passen. Het *CLIL* model streeft zowel vak als talige doelen na en streeft naar communicatie. Dit model kan dan ook de spreekvaardigheid stimuleren, het productieve aanbod.

Het *immersion* model wordt ook aan leerlingen met het Nederlands als tweede taal aangeraden om het Nederlands te leren en om een derde en/of vierde taal te leren. De kracht van het *immersion* model wordt daarmee benadrukt.

De respondenten van *School XXX* hebben aangegeven te willen werken van een receptief naar een meer productief aanbod. De receptieve werkwijze en het *immersion* model kunnen dit receptieve en productieve aanbod bieden, vervolgens werken zowel het *vier fasen model* als de *schijf van vijf* binnen de lessen van een receptief naar een productief aanbod. De kwaliteitsimpulsen van deze twee modellen waarborgen de vaste structuur in de lessen. De gecertificeerde drietalige scholen hebben gesteld dat structuur binnen de lessen de kwaliteit ten goede komt. Op basis van deze onderzoeksresultaten zou geconcludeerd kunnen worden dat *School XXX* de receptieve werkwijze invulling kan geven door middel van het *vier fasen model* en de *schijf van vijf*.

Specifiek van toepassing op de invulling van de lessen dan wordt zowel door de gecertificeerde drietalige scholen als door de respondenten van *School XXX* gepleit voor het hanteren van methodes, digitale leermiddelen, boeken en afbeeldingen. De respondenten van *School XXX* vermoeden dat deze leermiddelen het actief gebruiken van de vreemde talen stimuleert en de spreekvaardigheid bevorderen. Dit vermoeden komt overeen met de ervaring van de gecertificeerde drietalige scholen die van mening zijn dat deze leermiddelen de communicatieve vaardigheden, met de nadruk op de spreekvaardigheid stimuleren. Vanuit de bestudeerde literatuur worden de genoemde leermiddelen in het algemeen aanbevolen om de taalleerders te ondersteunen.

Het door *School XXX* gehanteerde *mainstream model met vreemdetalenonderwijs* wordt enkel vanuit de praktijk op de gecertificeerde drietalige scholen aangeraden, dan wel gecombineerd met het *immersion* model. De bestudeerde literatuur raad dit model niet expliciet aan.

Gericht op de taalverwerving en het effect van meertaligheid op de (Nederlandse) taalbeheersing is op basis van de literatuur en het tweedelig praktijkonderzoek, geconcludeerd dat het beheersen van meerdere talen geen negatief effect heeft op de taalvaardigheid van de leerlingen. De kwaliteit van dit aanbod is naast de kwantiteit van het aanbod wel van belang. Het talig aanbod moet namelijk van voldoende kwaliteit zijn. De bestudeerde literatuur en de gecertificeerde scholen geven aan dat het kwalitatieve aanbod door veel herhaling aan te bieden, een duidelijke structuur aan te brengen in de lessen en door het bieden van differentiatie gewaarborgd kan worden. In de bestudeerde literatuur is niet beschreven hoe een kwalitatief aanbod eruit zou moeten zien

Alhoewel de zorgen van de respondenten van *School XXX* begrijpelijk zijn, is dus uit de zowel het literatuur- als het praktijkonderzoek gebleken dat deze zorgen niet nodig zijn.

Specifiek gericht op de leerlingen met het Nederlands als tweede taal dan mag eveneens geconcludeerd worden dat de zorgen, die begrijpelijk zijn, niet nodig zijn. Deze conclusie wordt zowel vanuit de theorie als de praktijk op de gecertificeerde drietalige scholen ondersteund. Vanuit de literatuur wordt gesteld dat leerlingen taalgevoelig zijn en dat meertaligheid de taalgevoeligheid versterkt. In de praktijk laten de gecertificeerde drietalige scholen de leerlingen met het Nederlands als tweede taal gewoon mee draaien met het reguliere programma omdat zij van mening zijn dat alle leerlingen in staat zijn om meerdere talen te leren, zowel successief als simultaan.

Hoofdstuk 12 Aanbevelingen

Op basis van de resultaten van zowel het literatuur als het tweedelig praktijk onderzoek kunnen diverse aanbevelingen worden gedaan.

De respondenten van *School XXX* nemen diverse standpunten in met betrekking op het hanteren van het Engels of Fries als voertaal, bij zowel de lessen als vak en als voertaal bij een ander vak. Gericht op de ontwikkeling van de gezamenlijke visie op vreemdetalenonderwijs rondom de wijze waarop de lessen vorm en inhoudt krijgen zou de school in gesprek kunnen gaan om de standpunten overeen te stemmen.

De gecertificeerde drietalige scholen besteden aan het Fries en het Engels minimaal een uur per week, per vak. Gericht op de tijd die de respondenten van school XXX aan deze talen besteden, zou door het team gekeken kunnen worden naar mogelijkheden om meer tijd voor de talen vrij te maken.

Als wordt ingegaan op het aanbieden van een vreemde taal aan leerlingen en de invloed hiervan op de Nederlandse taalbeheersing dan blijkt uit de onderzoeksresultaten dat de angsten voor een negatieve invloed begrijpelijk zijn maar niet nodig. Het is daarom raadzaam dat de teamleden de kennis uitbreiden over de meertalige taalverwerving. Een cursus vanuit *Netwerk Drietalige Scholen* zou deze kennis kunnen uitbreiden en daarmee de respondenten kunnen helpen om een gedegen keuze te kunnen maken.

De voordelen van meertaligheid zijn in het onderzoek aangehaald, de eventuele nadelen van meertaligheid zouden bij een voldoende beheersingsniveau intreden. *School XXX* zou na kunnen gaan welk beheersing niveau de taalleerders moeten bezitten om de voordelen dan ook daadwerkelijk te bemerken.

Als vervolg daarop zou de school, gericht op de kwaliteit van het onderwijsaanbod, kunnen kijken naar hoe hoog de kwaliteit van het vreemdetalenonderwijs moet zijn om geen nadelige gevolgen van meertaligheid op het taalbeheersingsniveau te ondervinden.

Hoofdstuk 13 Literatuurlijst

13.1 Boeken

- Baker, C. (2011). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. (5e druk). Stroud Gloucestershire, Engeland: Bookcraft.
- Bodde-Alderlieste, M. & Schokkenbroek, J. (2011). *Engels in het basisonderwijs: Kennisbasis vakdidactiek*. Houten/Groningen: Noordhoff uitgevers.
- Corda, A. (2014). *Handboek vroeg vreemdetalenonderwijs: Engels op de basisschool*. Bussum Coutinho.
- Dale, L., Es, W. van der & Tanner, R. (2010). *CLIL Skills (2e dr.)*. Leiden: Expertisecentrum MVT.
- Driessen, G., van der Silk F., Bot, de K. (2002). Home Language and Language Proficiency: A large-scale longitudinal study in Dutch primary schools'. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*.
- Dool, A. van den (2014). Cross-linguïstische invloed in het derde taalverwervingsproces. Verkregen op 30-10-2014. Van url: <http://dspace.library.uu.nl/bitstream/handle/1874/297429/TMM%20MA%20SCRIPTIE%203623696.pdf?sequence=2>
- Garcia, O. & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Hampshire:Palgrave Macmillan.
- Groot, P. (2009). *Stepping Stones: Op weg naar vroeg vreemdetalenonderwijs*. Alkmaar: Ter Burg offset. Europees platform.
- Hajer, M. & Meestringa, T. (2011). *Handboek: Taalgericht vakonderwijs*. Bussum: Coutinho.
- Hell, G. van (2002). *Foreign language knowledge can influence native language performance in exclusively native context*. Verkregen op 3 december 2014. *Psychonomic Bulletin & Review*. Volume 9, Issue 4, pp 780-789.
- Herder, A. A. & Bot, C.L.J. de (2005). *Vroeg vreemdetalenonderwijs in internationaal perspectief : Literatuurstudie*. Verkregen op 2 september 2014. Van url: http://europeesplatform.nl/vvto/wp-content/uploads/sites/7/2013/09/Vvto_in_internationaal_perspectief.pdf
- Herder, A. A. & Bot, C.L.J.de (2007). *Vroeg Engels in het Nederlandse taalcurriculum*. Verkregen op 5 oktober 2014. Van url: <http://europeesplatform.nl/vvto/wp-content/uploads/sites/7/2013/09/VroegEngelsihNederlandsetaalcurriculum.pdf>
- Herder, A. & Stegenga-Burgers, T. (2009). *Mogelijkheden om Engels optimaal te integreren in het curriculum van het basisonderwijs*. Verkregen op 15 september 2014. Van url: http://rug.nl/research/expertisecentrum-taal-onderwijs-en-communicatie/herder_stegena_tipjuni09.pdf
- Huishof, H., Rietmeijer, M. & Verhagen, A. (2006) *Taalkunde voor de tweede fase van het vwo: Docentenhandleiding*. Amsterdam: University Press.
- Kroll, J. F., Bobb, S. C. & Hoshino, N. (2014). *Current Directions in Psychological Science*. Verkregen op 18 september 2014. Van url: <http://cdp.sagepub.com/content/23/3/159>
- Kuiken, F. & Vermeer, A. (2005) *Nederlands als tweede taal in het basisonderwijs*. Utrecht/Zutphen: ThiemeMeulenhoff
- Leanaerts, L. & Wauthier, Y. (2014) *Geen pANiek....* Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Lightbown, P.M. & Spada, N. (2013) *How Languages are Learned*. Oxford, Engeland: Oxford University Press,
- Lochtman, K., Craen, P. van de & Ceuleers, E. (2007). *Meertalig onderwijs is beter onderwijs*. Verkregen op 18 september 2014. Vrije Universiteit Brussel
- Oosterloo, A. & Paus, H. (2005). *Fries aan bod: Leerplan Fries voor het Primair onderwijs*. Den Haag: DeltaHage.
- Oskam, S. (2005) *Praktische didactiek voor Engels in het basisonderwijs(4^e dr.)*. Bussum: Coutinho.
- Prenger, J., Bruggink, M., Janson, D. & Diepen, M. van. (2011). *TAAL LEZEN*. Verkregen op 3 oktober 2014. Van url: http://www.marnixacademie.nl/Portals/0/3.%202011-10_Engels_basisonderwijs2.pdf

- Riemersma, A. (2012). *Meertalig onderwijs- geen luxe maar vanzelfsprekend en noodzakelijk*. Tijdschrift: Taal. Jrg. 3, nr. 5 (februari 2012); p. 25-31
- Ruijven. E.C.M. van & Ytsma.J. (2008) *Trijetalige Skoalle yn Fryslân: Onderzoek naar de opbrengsten van het drietalig onderwijsmodel in Fryslân*. Verkregen op 01-05-2015. Van url: <http://www.fryske-akademy.nl/nl/undersyk/sosjale-wittenskippen/onderwiis-undersyk/trijetalige-skoallen/>
- Stegenga-Burgers, T. & Visser, N. de (2009). *Engels voor kleuters*. Verkregen op 11 november 2014. Van url: http://www.hjkonline.nl/assets/documentenservice_zen/hjk/archief/2009/06_februari_2009/jrg36_nr6_februari2009_t_stengena_n_de_visser_engels_voor_kleuters_pag_16_17.pdf
- Strobbe, L. & Sercu, L. (2011). *Wetenschappelijke begeleiding en evaluatie van de CLIL-projecten in het secundair onderwijs in Vlaanderen*. Verkregen op 3 november 2014. Van url: <http://www.ond.vlaanderen.be/obpwo/rapporten/clil/ER.pdf>

13.2 Websites

- Cedin. (n.d.). *Trijetaligeskoalle*. Verkregen op 28 september 2014, Van url: <http://www.taalsintrum.nl/trijetalige-skoalle.html>
- Lectoraat meertaligheid. (n.d.). *Fries en meertaligheid*. Verkregen op 1 mei 2015. Van url: <http://www.nhl.nl/nhl/5132/fries-en-meertaligheid/pideed991dc-de40-44fc-967c-5e458de217a8.html>
- Westhoff, G. (2008). *'Een schijf van vijf voor het vreemdetalenonderwijs (revisited)'* Verkregen op 22 september 2014. Van url: <http://www.gerardwesthoff.nl/downloads/nabmvt-1Een%20schijf%20van%20vijf%20voor%20het%20vreemdetalenonderwijs.pdf>

13.3 Verantwoording figuren

Figuur 1: *Common Underlying Proficiency*. Uit: Tijdschrift Taal, jaargang 3, nummer 5. Meertalig onderwijs- geen luxe maar vanzelfsprekend en noodzakelijk (p.26). door Riemersma, A. (2012).

Figuur 2: *Paraplu van taaldidactiek*. Uit: Engels in het basisonderwijs: Kennisbasis vakdidactiek (p.118). door Bodde-Alderlieste, M. & Schokkenbroek, J. (2011). Groningen/Houten, Nederland: Noordhoff Uitgevers.

Figuur 3: *Schijf van vijf voor het talenonderwijs*. Uit: Engels in het basisonderwijs: Kennisbasis vakdidactiek (p.57). door Bodde-Alderlieste, M. & Schokkenbroek, J. (2011). Groningen/Houten, Nederland: Noordhoff Uitgevers.

Bijlage 1 Interview gecertificeerde drietalige scholen

Datum:
Tijdstip:
School:
Geïnterviewde en functie:
Interview afgenomen door:
Onderwerp:
Overige aanwezigen:
Plaats:
Wijze waarop de informatie wordt vastgelegd:
Afspraken anonimiteit en terugkoppeling:
Begrippen:

1. De kennismaking
2. Er wordt een korte toelichting gegeven op het doel van het onderzoek.
3. Er worden afspraken gemaakt over de wijze van interviewen, dataverwerking en terugkoppeling.

4. Ruimte voor vragen van de geïnterviewde.

5. *De interviewer schetst een kort beeld van de visie en uitgangspunten van de school en gaat door een interpreterende vraag na of dit beeld correct is.*
Klopt de gegeven omschrijving? Zo ja, wilt u deze toelichten? Zo nee, wilt u deze verbeteren?

6. Waarom hebt u als school gekozen voor het drietalige traject?

7. Hoe zag het onderwijs er op uw school uit voor de invoering van het drietalige beleid?
Engels

Fries

- 8.a Welke eerste stappen heeft u schoolbreed gezet bij het starten met het drietalige onderwijs?

Engels

Fries

8.b. Welke stappen zijn er in de klas genomen bij het starten met drietalig onderwijs?

Engels

Fries

9. Waar streeft u naartoe wat betreft drietaligheid in de toekomst?

Engels

Fries

10. De interviewer geeft een aantal voorbeelden van modellen voor tweede of derde taalverwerving.

Welk model of deel van een model past u toe op school? Waarom kiest u voor dit model? Waarom kiest u op een bepaald moment voor dat model?

Engels

Fries

11. De interviewer geeft een aantal voorbeelden van didactische werkwijzen voor tweede of derde taalverwerving.

In welke situatie past u welke didactische werkwijzen toe op uw school? Waarom kiest u voor deze werkwijze op dat moment?

Fries

12. Op welke momenten wordt het Engels en het Fries aangeboden binnen de klas? Waarom is er voor deze momenten gekozen?

Engels

Fries

13. Hoe houdt uw school rekening met leerlingen die het Nederlands als tweede taal hebben?

Engels

Fries

14. Hoe differentieert uw school tussen de verschillende niveaus van taalbeheersing voor zowel het Engels als het Fries?

Engels

Fries

15. Hoe stimuleert de school de spreekvaardigheid op het niveau van dagelijks taalgebruik?*

Engels

Fries

16. Hoe stimuleert de school de spreekvaardigheid op het niveau van schoolse taalvaardigheid?**

Engels

Fries

17. Waar loopt u als school organisatorisch tegenaan bij het aanbieden van het Engels en het Fries? (Dit betreft de tijdsindeling, het maken van keuzes wanneer welke taal wordt aangeboden of niveau verschillen.)

Engels

Fries

18. Wat ziet u als kansrijke momenten om te werken aan de Engelse of Friese taal?

Engels

Fries

19. Welke vaardigheden worden van de leerkracht verwacht binnen het vreemdetalenonderwijs?

Engels

Fries

20....Aanvullende opmerkingen

21....Bedanken en afscheid nemen

Bijlage 2 schriftelijke vragenlijst

Beste collega's,

U heeft deze vragenlijst gekregen in verband met mijn afstudeeronderzoek. In het kader van de minor *Meertaligheid in Internationaal Perspectief* richt ik het onderzoek specifiek op de huidige situatie van het Engels en het Fries op *School XXX*. Middels deze vragenlijst wil ik in kaart brengen waar u als team naar toe zou willen werken in de toekomst. Uiteindelijk zal dit bijdragen aan het ontwikkelen van een taalbeleidsplan voor het Engels en een aanbeveling voor het Fries.

De uitkomsten van de vragenlijst zullen anoniem worden verwerkt.

Wilt u deze vragenlijst schriftelijk invullen en in het postvak van Binnie Pompstra leggen?

Alvast bedankt!

Harma de Vries

Algemeen:

Huidige situatie:

1. Bent u werkzaam in de onderbouw(1-4) of bovenbouw(5-8)?

☐ Onderbouw

☐ Bovenbouw

2. Hoe lang bent u al actief in het basisonderwijs?

☐ 0 - 2 jaar

☐ 2 - 10 jaar

☐ Meer dan 10 jaar

3. Kruis de werkvormen aan die u toepast in uw groep.

☐ Klassengesprek

☐ Groepjes

☐ Tweetallen

☐ Individueel

4. Geef een rangschikking(1-4) aan in hoe vaak u onderstaande werkvormen in uw groep toepast.

(1=meest ; 4=minst)

☐ Klassengesprek

☐ Groepjes

☐ Tweetallen

☐ Individueel

5. Kruis aan welke leermiddelen u hanteert in uw groep.

- ☐ Methode en bijbehorende materialen
- ☐ Digitale leermiddelen, methode ongebonden
- ☐ Eigen ontworpen lessen
- ☐ Lessen van het internet
- ☐ Lessen van collega's
- ☐ Materiaal, methode ongebonden, zoals spellen of puzzels
- ☐ Werkbladen, methode ongebonden

6. Geef een rangorde(1-7) aan van hoe vaak u onderstaande leermiddelen in uw groep toepast.

(1 = meest; 7 = minst)

- ☐ Methode en bijbehorende materialen
- ☐ Digitale leermiddelen, methode ongebonden
- ☐ Eigen ontworpen lessen
- ☐ Lessen van het internet
- ☐ Lessen van collega's
- ☐ Materiaal, methode ongebonden, zoals spellen of puzzels
- ☐ Werkbladen, methode ongebonden

Gericht: In eerste instantie hebben de vragen betrekking op het Engels. Indien de vragen betrekking hebben op het Fries wordt dit aangegeven.

Leertijd:

Huidige situatie:

7 Hoeveel tijd per week besteedt u momenteel aan het Engels als vak?

- ☐ Geen
- ☐ 0 – 15 minuten
- ☐ 15 – 30 minuten
- ☐ 30 – 45 minuten
- ☐ 45 – 60 minuten
- ☐ >60 minuten

8.Hoeveel tijd per week besteedt u momenteel aan het Engels, niet als vak?

- ☐ Geen
- ☐ 0 – 15 minuten
- ☐ 15 – 30 minuten
- ☐ 30 – 45 minuten
- ☐ 45 – 60 minuten
- ☐ >60 minuten

9. Door te werken met de methode voor Engels vind ik dat er voldoende tijd aan het Engels wordt besteed.

- ☐ Gedeeltelijk mee eens
- ☐ Eens
- ☐ Gedeeltelijk mee oneens
- ☐ Oneens

10. Hoeveel tijd per week besteed u momenteel aan het Fries als vak?

- ☐ Geen
- ☐ 0 – 15 minuten
- ☐ 15 – 30 minuten
- ☐ 30 – 45 minuten
- ☐ 45 – 60 minuten
- ☐ >60 minuten

11. Hoeveel tijd per week besteed u momenteel aan het Fries, niet als vak?

- ☐ Geen
- ☐ 0 – 15 minuten
- ☐ 15 – 30 minuten
- ☐ 30 – 45 minuten
- ☐ 45 – 60 minuten
- ☐ >60 minuten

12. Door te werken met de methode voor Fries vind ik dat er voldoende tijd aan het Fries wordt besteed.

- ☐ Gedeeltelijk mee eens
- ☐ Eens
- ☐ Gedeeltelijk mee oneens
- ☐ Oneens

Gewenste situatie

13. Engels kan het beste worden geleerd vanaf groep:

- ☐ Groep 1
- ☐ Groep 2
- ☐ Groep 3
- ☐ Groep 4
- ☐ Groep 5
- ☐ Groep 6
- ☐ Groep 7
- ☐ Groep 8

14. Ik wij de Engelse taal bij..... vak(ken) aanbieden.

- ☐ 1 vak
- ☐ 2 vakken
- ☐ 3 vakken
- ☐ 4 vakken
- ☐ Meer dan 4 vakken

Werkvormen en leermiddelen:

Huidige situatie:

De volgende twee vragen gaan over Fries en Engels als vak.

15. Kruis de twee didactische werkvormen aan die u het meest toepast in uw lessen Engels.

- ☐ Luister oefeningen
- ☐ Voor gestructureerde rollenspellen uit de methode
- ☐ Geïmproviseerde rollenspellen door de leerlingen
- ☐ Gerichte klassikale woordenschat uitbreiding door de leerkracht
- ☐ Het maken van oefeningen uit de methode
- ☐ Grammatica oefenen buiten de methode om (Dit kunnen ook oefeningen zijn uit een andere methode.).
- ☐ Het werken met instructiekaarten, webquest of aan de hand van verhalen.
- ☐ Voorlezen
- ☐ Lezen
- ☐ Projecten

16. Kruis de twee didactische werkvormen aan die u het meest toepast in uw lessen Fries.

- ☐ Luister oefeningen
- ☐ Voor gestructureerde rollenspellen uit de methode
- ☐ Geïmproviseerde rollenspellen door de leerlingen
- ☐ Gerichte klassikale woordenschat uitbreiding door de leerkracht
- ☐ Het maken van oefeningen uit de methode
- ☐ Grammatica oefenen buiten de methode om (Dit kunnen ook oefeningen zijn uit een andere methode.).
- ☐ Het werken met instructiekaarten, webquest of aan de hand van verhalen.
- ☐ Voorlezen
- ☐ Lezen
- ☐ Projecten

De volgende twee vragen gaan over Fries en Engels als voertaal bij andere vakken.

17. Kruis de twee didactische werkvormen aan die u het meest toepast in uw lessen Engels.

- ☐ Luister oefeningen
- ☐ Gerichte klassikale woordenschat uitbreiding door de leerkracht
- ☐ Het maken van oefeningen uit de methode
- ☐ Het werken met instructiekaarten, webquest of aan de hand van verhalen.
- ☐ Voorlezen
- ☐ Lezen
- ☐ Projecten

18. Kruis de twee didactische werkvormen aan die u het meest toepast in uw lessen Fries.

- ☐ Luister oefeningen
- ☐ Gerichte klassikale woordenschat uitbreiding door de leerkracht
- ☐ Het maken van oefeningen uit de methode
- ☐ Het werken met instructiekaarten, webquest of aan de hand van verhalen.
- ☐ Voorlezen
- ☐ Lezen
- ☐ Projecten

Gewenste situatie:

19. Ik zie

.....
.....
als een kansrijk moment om buiten de Engelse of Friese les het Engels of Fries aan te grijpen.

Voertaal:

Gewenste situatie:

20. Kruis aan welke antwoorden van toepassing zijn op de stelling:

Engels wil ik als voertaal bij een X aantal andere vakken toepassen.

- ☐ Ja
- ☐ Nee, want het kan gewoon niet
- ☐ Nee, want ik durf het (nog) niet aan
- ☐ Nee, want de leerlingen kunnen het niet aan
- ☐ Nee, want het gaat ten koste van het Nederlands
- ☐ Nee, want de ouders zijn er tegen.
- ☐ Nee, want het gaat ten koste van de leerinhoud
- ☐ Ja maar als er bijvoorbeeld ruzie is, stappen we over op het Nederlands

21. Kruis aan welke antwoorden van toepassing zijn op de stelling:

Engels moet de voertaal zijn bij het vak Engels.

- ☐ Ja
- ☐ Nee, want het kan gewoon niet
- ☐ Nee, want ik durf het (nog) niet aan
- ☐ Nee, want de leerlingen kunnen het niet aan
- ☐ Nee, want het gaat ten koste van het Nederlands
- ☐ Nee, want de ouders zijn er tegen.
- ☐ Nee, want het gaat ten koste van de leerinhoud
- ☐ Ja maar als er bijvoorbeeld ruzie is, stappen we over naar het Nederlands

22. Kruis één antwoord aan waar uw persoonlijke voorkeur betreft de personele bezetting voor het Engels naar uit gaat.

- ☐ Uitsluitend native speaker
- ☐ Native speaker in samenwerking met groepsleerkracht
- ☐ Groepsleerkracht
- ☐ Teamlid als vakleerkracht
- ☐ Externe vakleerkracht

23. Door middel van een symbool moet kenbaar gemaakt worden welke taal gesproken wordt.

- ☐ Ja, een vlag
- ☐ Ja, een spelt
- ☐ Ja, een bord
- ☐ Nee

24. Taal moet gekoppeld zijn aan:

- ☐ Een persoon
- ☐ Een vak
- ☐ Tijd
- ☐ Een plaats
- ☐ Niets

Aanbod:

Gewenste situatie:

25. Kruis één antwoord aan. Mijn voorkeur voor meer Engels gaat uit naar:

- ☐ Het aanbieden van het Engels als vak tot en met groep 6 en vanaf groep 7 het Engels ook aanbieden bij andere vakken.
- ☐ Het aanbieden van het Engels als vak tot en met groep 4 en vanaf groep 5 het Engels ook aanbieden bij andere vakken.
- ☐ Het aanbieden van het Engels als vak tot en met groep 7 en vanaf groep 8 het Engels ook aanbieden bij andere vakken.
- ☐ Het aanbieden van het Engels als vak en bij projecten in alle groepen.
- ☐ Het aanbieden van het Engels als vak en bij andere vakken vanaf groep 1.

26. Kruis één antwoord aan. Mijn voorkeur voor meer Fries gaat uit naar:

- ☐ Het aanbieden van het Fries als vak tot en met groep 6 en vanaf groep 7 het Fries ook aanbieden bij andere vakken.
- ☐ Het aanbieden van het Fries als vak tot en met groep 4 en vanaf groep 5 het Fries ook aanbieden bij andere vakken.
- ☐ Het aanbieden van het Fries als vak tot en met groep 7 en vanaf groep 8 het Fries ook aanbieden bij andere vakken.
- ☐ Het aanbieden van het Fries als vak en bij projecten in alle groepen.
- ☐ Het aanbieden van het Fries als vak en bij andere vakken vanaf groep 1.

27. Kruis twee methoden aan waarvan u vindt dat leerling het beste een taal leren.

- ☐ Door middel van grammaticaregels en woorden 'stampen'.
- ☐ Het inslijpen van standaard zinnen (chants) .
- ☐ Door het aanbieden en oefenen van 'natuurlijke taal' dit houdt in dat er geen standaard gesprekken worden aangeleerd.
- ☐ Door middel van veel receptief(luister) aanbod.
- ☐ Door groepsopdrachten uit te voeren waardoor leerlingen moeten spreken.
- ☐ Door middel van instructiekaarten waarmee leerlingen zelfstandig werken.

28. Kruis aan welke onderstaande onderwerpen u belangrijk vindt bij het aanbieden van het Engels of het Fries.

- ☐ Leerlingen leren communiceren
- ☐ Taal en vak te combineren
- ☐ Alledaagse gesprekken stimuleren
- ☐ Schooltaal te stimuleren
- ☐ Streven naar foutloos taalgebruik
- ☐ Spreekvaardigheid belangrijker achten dan het maken van fouten
- ☐ Door bij bijvoorbeeld het vak aardrijkskunde een uitstap te maken naar het Engels en te vragen naar wat het woord in het Engels is.

29. Centraal bij het aanbieden van het Engels moet staan:

- ☐ Luistervaardigheid
- ☐ Spreekvaardigheid
- ☐ Schrijfvaardigheid
- ☐ Leesvaardigheid

30. Centraal bij het aanbieden van het Fries moet staan:

- ☐ Luistervaardigheid
- ☐ Spreekvaardigheid
- ☐ Schrijfvaardigheid
- ☐ Leesvaardigheid

31. Leerlingen mogen op het plein Engels of Fries spreken.

- ☐ Gedeeltelijk mee eens
- ☐ Eens
- ☐ Gedeeltelijk mee oneens
- ☐ Oneens

32. Leerlingen mogen in de klas bij een niet Engels of Fries gerelateerde les Engels of Fries spreken.

- ☐ Gedeeltelijk mee eens
- ☐ Eens
- ☐ Gedeeltelijk mee oneens
- ☐ Oneens

33. Hoeveel tijd per week zou u in totaal aan het Engels willen besteden?

- ☐ < 30 minuten
- ☐ 0 – 30 minuten
- ☐ 30 – 45 minuten
- ☐ 45 – 60 minuten
- ☐ 60 – 75 minuten
- ☐ >75 minuten

34. Hoeveel tijd per week zou u in totaal aan het Fries willen besteden?

- ☐ < 30 minuten
- ☐ 0 – 30 minuten
- ☐ 30 – 45 minuten
- ☐ 45 – 60 minuten
- ☐ 60 – 75 minuten
- ☐ >75 minuten

35. Kruis aan bij welke vakken u de Engelse taal aan zou willen bieden.

- ☐ Handvaardigheid
- ☐ Muziek
- ☐ Dramatische vorming
- ☐ Nederlandse taal
- ☐ Friese taal
- ☐ Aardrijkskunde
- ☐ Geschiedenis
- ☐ Natuur
- ☐ Godsdienstige vorming
- ☐ Bewegingsonderwijs
- ☐ Engelse taal
- ☐ Anders.....

36. Kruis aan bij welke vakken u de Friese taal aan zou willen bieden.

- ☐ Handvaardigheid
- ☐ Muziek
- ☐ Dramatische vorming
- ☐ Nederlandse taal
- ☐ Friese taal
- ☐ Aardrijkskunde
- ☐ Geschiedenis
- ☐ Natuur
- ☐ Godsdienstige vorming
- ☐ Bewegingsonderwijs
- ☐ Engelse taal
- ☐ Anders.....

37. Het aanbieden van het Engels of Fries aan leerlingen met het Nederlands als tweede taal heeft geen nadelig effect voor de beheersing van het Nederlands.

- ☐ Gedeeltelijk mee eens
- ☐ Eens
- ☐ Gedeeltelijk mee oneens
- ☐ Oneens

38. Engels of Fries stimuleren door via digitale leerwegen deel te nemen aan internationalisering projecten zou ik in mijn onderwijs toepassen.

- ☐ Gedeeltelijk mee eens
- ☐ Eens
- ☐ Gedeeltelijk mee oneens
- ☐ Oneens

Benodigdheden:

Gewenste situatie:

39. Om het Engels al vak aan te bieden heb ik aan ondersteunende middelen nodig:

- ☐ Ondersteuning van collega's
- ☐ Afbeeldingen
- ☐ Muziek
- ☐ Boeken
- ☐ Speelgoed
- ☐ Spellen
- ☐ Video's
- ☐ Methode
- ☐ Anders.....

40. Om het Engels aan te bieden bij een ander vak heb ik als ondersteunende middelen nodig:

- ☐ Ondersteuning van collega's
- ☐ Afbeeldingen
- ☐ Muziek
- ☐ Boeken
- ☐ Speelgoed
- ☐ Spellen
- ☐ Video's
- ☐ Methode
- ☐ Anders.....

41. Heeft u nog toevoegingen waarna ik niet gevraagd heb maar die u van belang acht?

Dit was het einde van deze vragenlijst.
Bedankt!

Groeten Harma de Vries
PABO Stenden, Leeuwarden

Bijlage 3 tijdsplanning

Hieronder staat de planning voor het proces van dataverzameling beschreven. Door middel van een logboek worden de uitgevoerde activiteiten omschreven en wordt de voortgang in kaart gebracht. In het logboek wordt er gebruik gemaakt van het *curriculaire spinnenweb* (van den Akker(2003))

1. Literatuuronderzoek
2. Praktijkonderzoek deel 1: Andere scholen, interview
3. Praktijkonderzoek deel 2: Eigen school schriftelijke, individuele vragenlijst
4. Praktijkonderzoek deel 3: Presentatie op *School XXX* en het team een keuze laten maken voor een beleid. De presentatie is gericht op het vaststellen van de ontwerpeisen. De presentatie is onder leiding van de directrice.
5. Aanbeveling en conclusie: Het doen van een aanbeveling richting de school betreft het meer en structureler invoeren van het Engels en het Fries
6. Deeltaalbeleidsplan voor Engels

Ma and	Week en fase van onderzoek.	Onderzoeksactiviteit	Benodigdheden Betrokkenen
Sep t.	36 Oriënteren	Eerste college minor, en contact met stageschool.	<i>School XXX</i> en <i>Stenden Hogeschool</i>
	37 Oriënteren	Verdiepen in meertaligheid, mindmapping. Contact stageschool.	<i>School XXX Stenden Hogeschool</i> Onderzoeksgroep Leden
	38 Oriënteren en richten	Verdiepen in meertaligheid. Afspraak met <i>School XXX</i> . Werken aan onderzoeksopzet.	<i>School XXX Stenden Hogeschool</i> Onderzoeksgroep Leden
	39 Richten	Werken aan onderzoeksopzet. Literatuurverkenning.	<i>School XXX</i> en <i>Stenden Hogeschool</i> Onderzoeksgroep Leden
	40 Richten	Verdiepen in de literatuur en werken aan onderzoeksopzet.	<i>School XXX</i> en <i>Stenden Hogeschool</i> Onderzoeksgroep Leden
Okt.	41 Richten en plannen	Inleveren onderzoeksopzet. Beginnen onderzoeksplan: Theoretisch kader en beschrijven van het praktijkprobleem. Logboek bijhouden.	<i>School XXX</i> en <i>Stenden Hogeschool</i> Onderzoeksgroep Leden
	Herfstvakantie: 42 Plannen	Herzien van de onderzoeksopzet. Werken aan het onderzoeksplan: - A. De inleiding. - B. Het praktijkprobleem. - C. Het onderzoeksdoel en de onderzoeksvraag. - D. De onderzoek aanpak.	Onderzoeksgroep Leden
	43 Plannen Verzamelen	Voortborduren op de resultaten van week 42. Daarnaast starten met het opstellen van een aantal vragen voor het bevragen van een aantal scholen. Onderzoeksopzet nogmaals voorleggen aan de directrice van <i>School XXX</i> .	<i>School XXX</i> en <i>Stenden Hogeschool</i> Onderzoeksgroep Leden
	44	Het herzien van het onderzoeksplan tot nu toe.	<i>School XXX</i> en

	Plannen en Verzamelen		<i>Stenden Hogeschool. Onderzoeksgroep Leden</i>
Nov	45 Verzamelen	Vorbereiden op praktijkonderzoek deel1: Meerdere scholen vragen naar bevindingen. Beantwoorden theoretische deelvragen.	<i>School XXX, Stenden Hogeschool Onderzoeksgroep Leden</i>
	46 Verzamelen Analyseren en concluderen	Praktijkonderzoek deel 1: Meerdere scholen vragen naar bevindingen. Inleveren onderzoeksplan. Overleg met directie: Eventueel nieuwe datum voor het gesprek, schriftelijk interview bespreken en nieuw onderzoeksplan. Geen ontwerp meer in de vorm van lessen maar een beleidsplan voor Engels. Verwerken van praktijkonderzoek deel 1.	<i>School XXX Stenden Hogeschool Onderzoeksgroep Leden OBS it Partoer</i>
	47 Verzamelen Analyseren en concluderen	Praktijkonderzoek deel 1: Meerdere scholen vragen naar bevindingen. Verwerken praktijkonderzoek deel 1.	<i>CBS de Ark School XXX en Stenden Hogeschool Onderzoeksgroep Leden.</i>
	48 Analyseren en concluderen Rapporteren Ontwerpen (van de presentatie)	Praktijk onderzoek deel 1: Meerdere scholen vragen naar bevindingen. Verwerken praktijkonderzoek deel 1. Werken aan het onderzoeksplan.	<i>OBS de Polle School XXX en Stenden Hogeschool</i> Onderzoeksgroep Leden
Dec	49 Praktijkonderzoek deel 2 Rapporteren en presenteren	Schriftelijke vragenlijsten verspreiden onder team <i>School XXX</i> , praktijkonderzoek deel 2. En reminder versturen. Dinsdag geen stage in verband met Cambridge Engels, andere datum plannen voor stage. Werken aan het onderzoeksplan.	<i>School XXX Stenden Hogeschool Onderzoeksgroep Leden</i>
	50 Analyseren en concluderen en rapporteren	Inleveren onderzoeksplan. Innemen van alle schriftelijke vragenlijsten en starten met de verwerking van de schriftelijke vragenlijsten. Bespreking met de directrice over vorderingen tot nu toe en meer informatie verzamelen. Afspraken maken voor de presentatie en vergadering in de eerste week van januari.	<i>School XXX Stenden Hogeschool Onderzoeksgroep Leden</i>
	51 Uitloopweek	Idem week 50. Analyseren, concluderen, rapporteren en verwerken. Van de gegevens, onder andere de schriftelijke vragenlijst	<i>School XXX Stenden Hogeschool Onderzoeksgroep</i>

			Leden
	52. Uitloopweek.	Idem week 51.	Onderzoeksgroep Leden
Jan.	1 Ontwerpen	Presentatie en vergadering op <i>School XXX</i> met als doel ontwerpeisen opstellen voor het taalbeleid.	<i>School XXX</i> Onderzoeksgroep Leden
	2 Ontwerpen	Tussenevaluatie met de directie van <i>School XXX</i> , aan de hand van een eerste opzet van het taalbeleidsplan.	<i>School XXX</i> Onderzoeksgroep Leden <i>Stenden Hogeschool</i>
	3 Ontwerpen	Schrijven definitieve taalbeleidsplan.	<i>School XXX</i>
	4 Ontwerpen	Schrijven definitieve taalbeleidsplan.	<i>School XXX</i>
	5. Praktijkonderzoek deel 3: Evalueren en analyseren en concluderen.	Aan de hand van de ontwerp eisen nagaan of het ontwerp in de praktijk voldoet. Zo ja: Na week vijf verder met analyseren en concluderen voor het onderzoeksverslag. Zo nee: Na week vijf starten met het herontwerpen van het taalbeleidsplan.	<i>School XXX</i> <i>Stenden Hogeschool</i> Onderzoeksgroep Leden
Feb tm juni.	6 tm week 24 Analyseren en concluderen + Rapporteren en presenteren / Afronden analyseren en concluderen om vervolgens te herontwerpen	Afhankelijk van de resultaten na week vijf. Schrijven aan onderzoeksverslag.	<i>School XXX</i> <i>Stenden Hogeschool</i> Onderzoeksgroep Leden
	7. Rapporteren en presenteren / Herontwerpen		<i>School XXX</i> <i>Stenden Hogeschool</i> Onderzoeksgroep Leden
Jun i	Week 24	Inleveren onderzoeksrapport	<i>School XXX</i> <i>Stenden Hogeschool</i> Onderzoeksgroep Leden

De randvoorwaarden

Om tot de gewenste resultaten te komen zal er rekening gehouden moeten worden met de omstandigheden. Ten eerste is dit de medewerking van het team van *School XXX* en de andere benaderde scholen. Scholen hebben niet elk moment van de dag tijd over om in gesprek te gaan 'derden'. Verplichtingen, vergaderingen, leerlingen(zorg), ouders en voorbereidingen vergen veel tijd en daarom is het maken van duidelijke afspraken voor overleg noodzakelijk. Deze afspraken zullen voortijdig via mondelinge communicatie, mailcontact of telefonisch contact gemaakt moeten worden. Ten tweede het waarborgen van de privacy van alle betrokkenen met nadruk op die van de leerlingen. Ik zal toestemming moeten vragen voor het gebruiken van namen en de persoonlijke gegevens moeten anonimiseren. Er zal door mij ongeveer een 840 uren besteed moeten worden aan het onderzoek en het ontwerp tezamen. Dit betreft ongeveer 420 aan het ontwerp en 420 aan

het onderzoek, dit is conform met de eisen gesteld vanuit de minor. De tijdsbesteding zal samen met de onderzoeks- en ontwerpactiviteiten worden vastgelegd in het logboek. Bij de tijdsbesteding zal rekening gehouden moeten worden met de reisduur naar *School XXX* maar ook naar de andere betrokken scholen. Tenslotte de literatuurverwerking. Het merendeel van de literatuur die wordt gebruikt voor dit onderzoek is afkomstig uit geleende boeken vanuit de bibliotheek van *Stenden Hogeschool* en de *Noordelijke Hogeschool*, beide te Leeuwarden. Dit betekent dat er een mogelijkheid is dat de boeken die ik voor mijn onderzoek raadpleeg door andere studenten worden gereserveerd en ik daarom tijdelijk geen beschikking zal hebben over de boeken.