

Outputstimulering van Engels in groep 4

'Learning by doing'

D.K.

Minor Meertaligheid

1e beoordelaar: T. de B.

2e beoordelaar: J. B.

Stageschool: CBS De W.

Stenden Hogeschool

Inhoudsopgave

Inleiding	5
De context	5
De probleemstelling	5
De motivatie	6
Leeswijzer	6
1. Meertaligheid	7
1.1 Het begrip meertaligheid	7
1.2 Het leren van een tweede of vreemde taal.....	7
1.2.1 De vier taalvaardigheden om een taal te leren.....	7
1.2.2 Het verloop van de taalontwikkeling bij meertalige kinderen	8
1.2.3 Simultane taalverwerving en successieve taalverwerving.....	8
1.2.4 Beslissende factoren voor de mate van meertaligheid.....	9
1.3 De gevolgen van meertaligheid.....	9
1.4 Conclusie	10
2. Redenen om een vreemde taal (Engels) in te voeren op de basisschool in Nederland.....	11
2.1 Het belang van het Engels	11
2.2 De voordelen van het leren van een vreemde taal op de basisschool	11
2.3 De rol van het Engels in de wereld	11
2.4 De rol van het Engels in Nederland.....	12
2.5 Conclusie	12
3. Meertalig onderwijs in Friesland	13
3.1 De keuze voor meertalig onderwijs.....	13
3.2 De drietalige school in Friesland	13
3.3 De route naar drietalig onderwijs in Friesland.....	14
3.4 Conclusie	14
4. Vroeg vreemdetalenonderwijs Engels.....	15
4.1 De start van het vroeg vreemdetalenonderwijs	15
4.2 De kernpunten van de didactiek vroeg vreemdetalenonderwijs.....	15
4.2.1 Leren op een spelende manier.....	15
4.2.2 Afwisselend aanbod van taal en activiteiten.....	16
4.3 De kwalitatieve aspecten van het vroeg vreemdetalenonderwijs.....	16
4.3.1 Venster 1: de taalkundige opbouw	16
4.3.2 Venster 2: organisatie	22
4.3.3 Venster 3: inhoud	23
4.3.4 Venster 4: leerkrachtcompetenties.....	23

4.4 Conclusie	24
5. Stimulering van Engelse output in groep 4	25
5.1 De beginsituatie.....	25
5.2 Van input naar output	25
5.2.1 De input theorie	25
5.2.3 De output theorie	26
5.3 Differentiatie voor stimulering van de output	27
5.4 Goede omgang met fouten voor stimulering van de output	29
5.5 Engelse outputstimulerende activiteiten in groep 4.....	30
5.5.1 Taalspellen.....	30
5.5.2 Taaltaken	31
5.5.3 Songs	31
5.5.4 Rijmpjes, chants en tongue twisters	31
5.5.5 Media.....	31
5.5.6 Drama-activiteiten.....	32
5.5.7 Handpoppen.....	32
5.5.8 Story bags	33
5.5.9 Engelse boeken.....	33
5.6 Conclusie	33
6. Conclusie literatuuronderzoek	35
7. Verder verloop onderzoeksplan	36
8. Methodeanalyse 'Take it easy'	37
8.1 Uitgangspunten methode 'Take it easy'	37
8.2 De didactiek van de methode 'Take it easy'	37
8.3 Bekende kritiek over de methode 'Take it easy'	38
8.4 De positieve ervaringen over de methode 'Take it easy'	38
9. Leerlijn ontwikkelen	39
9.1 De doelen Engels voor groep 4.....	39
9.2 Het Europees referentiekader voor de moderne vreemde talen (ERK).....	39
9.3 De kerndoelen en tussendoelen Engels groep 4	40
9.4 De doelen van Engels in groep 3/4 van de methode 'Take it easy'	40
9.4.1 De algemene doelen van Engels in groep 3/4 van de methode 'Take it easy'	41
9.4.2 De doelen van de activiteiten 'Me, myself and I'	41
9.4.3 De doelen van de activiteiten 'Me and winter'	41
9.5 De ontworpen leerlijnen	42
9.5.1 De definitie van een leerlijn	42

9.5.2 De leerlijn 'Me, myself and I'	42
9.5.3 De leerlijn 'Me and winter'	44
10. Outputstimulering Engels in groep 4 op CBS De W.....	46
10.1 De outputstimulering	46
10.2 De ontwerpeisen	46
10.3 De frequentie van de output	46
10.3.1 De outputfrequentie van Engelse lessen van de groepsleerkracht	47
10.3.2 De outputfrequentie van de ontworpen outputstimulerende Engelse lessen	48
10.3.3 De verschillen in outputfrequentie	49
10.4 De outputstimulering door de leerkracht	50
10.4.1 De mate van outputstimulerend gedrag van de groepsleerkracht	50
10.4.2 De mate van outputstimulerend gedrag tijdens de ontworpen outputstimulerende Engelse lessen.....	51
10.4.3 De verschillen in outputstimulerend leerkrachtgedrag	53
11. Conclusie praktijkonderzoek	54
12. Conclusie eindverslag	55
13. Samenvatting.....	57
Bibliografie	58
Bijlagen	60
1. Descriptoren ERK-niveaus	60
2. Uitwerking kerndoelen 13 en 14	62
Kerndoel 13	62
Kerndoel 14	63
3. De geobserveerde ontworpen Engelse lessen om de output te stimuleren bij groep 4 op CBS De W.	65
4. De frequentietabel	72
5. De observatielijst	74
6. Gedetailleerde frequentiegrafieken.....	77
6.1 Frequentiegrafieken van de output tijdens Engelse lessen van de groepsleerkracht	77
6.2 Frequentiegrafieken van de output tijdens de ontworpen outputstimulerende Engelse lessen	78
7. Gedetailleerde grafieken outputstimulerend gedrag van de leerkracht	80
7.1 Grafieken van de mate van outputstimulerend gedrag van de groepsleerkracht tijdens de Engelse lessen.....	80
7.2 Grafieken van de mate van outputstimulerend gedrag van de leerkracht tijdens de ontworpen outputstimulerende Engelse lessen	81

Inleiding

'Acquisition requires meaningful interaction in the target language - natural communication - in which speakers are concerned not with the form of their utterances but with the messages they are conveying and understanding.' Stephen Krashen (Schütz, 2014)

Betekenisvolle interactie is belangrijk voor het verwerven van de taal waarbij niet de vorm maar het overbrengen van de boodschap voorop staat.

De context

CBS De W. in Hurdegaryp is een drietalige basisschool in wording. Ze zijn bezig met het bereiken van de vastgestelde doelen om een drietalige basisschool te worden.

Vanaf het schooljaar 2013-2014 is de school gestart met Engels vanaf groep 1. Dit betekent dat de kinderen uit mijn stagegroep, groep 4, voor het tweede jaar te maken krijgen met Engels. De groep krijgt een half uur in de week Engels, waarbij de leerkracht voor ongeveer twintig minuten hulp krijgt van een native speaker. Er wordt gewerkt met de methode 'Take it easy'. De methode wordt gebruikt als hulpmiddel voor de Engelse lessen.

Voor de leerkrachten in de groepen 1 tot en met 5 is het geven van Engels en de Engelse methode vrij nieuw. Vorig jaar was er onduidelijkheid over de rol van de native speaker en de rol van de groepsleerkracht. Dit schooljaar zijn er duidelijker afspraken gemaakt zodat de native speaker een begeleidende rol heeft en inspringt wanneer hij/zij het nodig acht.

De wijze waarop het Engelse onderwijs nu wordt vormgegeven is als volgt: de kinderen maken kennis met nieuwe woorden door ze te bespreken, ze leren door middel van een incentief, oftewel er ontstaat een krachtige impuls bij de leerlingen die een intrinsieke motivatie oproept. Dan wordt er gesproken over de woorden en als laatste wordt er een activerende werkvorm toegepast om de woorden te consolideren. De week daarop worden de woorden gecontroleerd en uitgebreid met andere woorden. De didactiek van het viertakt model van Van den Nulft & Verhallen (2001) komt tijdens de lessen aan de orde.

De probleemstelling

De aanleiding van het onderzoek komt voort uit de opleiding Pabo van Stenden Hogeschool in Leeuwarden in het kader van mijn eigen professionele ontwikkeling. Mijn keuze voor een minor is gevallen op 'meertaligheid'. De minor 'meertaligheid' is een onderdeel van het traject 'De trijetalige stream' waardoor met behulp van deze minor aan het einde van dit schooljaar het certificaat voor 'De drietalige pabo' in ontvangst kan worden genomen.

De aanleiding voor het onderwerp komt vanuit de stageschool. Mijn mentor heeft het onderwerp: 'Engels in groep 4' voorgelegd om de eigen onderwijspraktijk in groep 4, bestaande uit 28 leerlingen, te verbeteren. Het probleem is dat *CBS De W.* sinds het schooljaar 2013-2014 Engels geeft in de groepen 1 tot en met 5 en niet goed weet hoe ze deze lessen een goede invulling moet geven. Tijdens de lessen wil men met name het stimuleren van de output centraal stellen. De volgende hoofdvraag zal daarom gedurende de hele scriptie centraal staan:

'Op welke wijze kan *CBS De W.* het vak Engels in groep 4 met behulp van de methode 'Take it easy' vorm geven zodat de output zoveel mogelijk wordt gestimuleerd?'

Om deze hoofdvraag te beantwoorden zijn er vijf deelvragen opgesteld. Elke deelvraag wordt in een hoofdstuk beantwoord. De vijf deelvragen die samen het antwoord geven op de hoofdvraag zijn:

1. Wat is meertaligheid en wat zijn de gevolgen van meertaligheid?
2. Waarom wordt de vreemde taal Engels gegeven op de basisschool in Nederland?
3. Wat voor plaats neemt het meertalig onderwijs in Friesland in en waarom?
4. Wat is de didactiek van het vroeg vreemdetalenonderwijs Engels?
5. Op wat voor manieren kan de Engelse output van groep 4 worden gestimuleerd?

De verwachting is dat er met behulp van activerende werkvormen en coöperatieve werkvormen meer output bij de kinderen gestimuleerd kan worden. Daarnaast wordt er verondersteld dat een duidelijk aanwezige positieve stimulans van de leerkracht invloed heeft op de output van de leerlingen. Het zorgen voor veel input zal waarschijnlijk ook leiden tot meer output bij de kinderen.

Er is bij dit onderzoek sprake van een ontwerponderzoek. Er worden, op basis van een vooronderzoek, nieuwe leermiddelen, lessen, ontwikkeld. Het onderzoek is gericht op kwalitatieve verbetering van de leeromgeving, namelijk om de leerlingen meer output te laten produceren in het Engels. Er wordt een ontwerpcyclus doorlopen, waarbij nieuwe ontwerpproducten worden geïmplementeerd en geëvalueerd (Van der Donk & Van Lanen, 2010).

De motivatie

Persoonlijk ben ik ook geïnteresseerd in wat de literatuur zegt over hoe een leerkracht de output van een vreemde taal, in dit geval Engels, kan stimuleren bij jonge kinderen. Wanneer een leerkracht hier namelijk meer kennis over heeft en er een eigen visie over ontwikkelt, zal dit in de praktijk altijd kunnen worden toegepast tijdens Engelse lessen, of lessen met betrekking tot andere vreemde talen.

Leeswijzer

In dit onderdeel 'Leeswijzer' wordt er vermeld wat er te verwachten valt in het eindverslag, zodat er een duidelijk beeld ontstaat over het verloop van het onderzoek. In hoofdstuk 1 wordt er ingegaan op het begrip meertaligheid en de gevolgen die het heeft voor een individu om meertalig te zijn. In hoofdstuk 2 wordt er gekeken naar de redenen voor het invoeren van Engels op de basisschool. Het hoofdstuk 'Meertaligheid in Friesland' geeft inzicht in de rol van het meertalig onderwijs in Friesland en waarom meertaligheid in Friesland zo'n grote rol speelt. Vervolgens wordt er in hoofdstuk 4 specifiek gekeken naar het vroeg vreemdetalenonderwijs Engels, omdat het onderzoek een groep 4 betreft. In hoofdstuk 5 worden de manieren genoemd om de Engelse output van kinderen te stimuleren zodat er tot slot in het hoofdstuk 'Conclusie literatuuronderzoek' een zo goed mogelijk antwoord kan worden gegeven op de hoofdvraag met behulp van de onderzochte literatuur.

In hoofdstuk 7 wordt vervolgens het verdere verloop van het onderzoek toegelicht. Allereerst zal er in hoofdstuk 8 het methodeonderzoek naar de methode 'Take it easy' worden beschreven. In hoofdstuk 9 worden alle doelen die de kinderen in groep 4 voor Engels moeten halen, behandeld, om tot slot in het hoofdstuk twee leerlijnen te kunnen definiëren voor de groep en lessen te ontwerpen om deze doelen te bereiken. In hoofdstuk 10 zullen de resultaten aangetroffen worden van de instrumenten die zijn ontwikkeld om de Engelse output van de kinderen te meten tijdens de ontworpen lessen. Deze resultaten zorgen ervoor dat er in hoofdstuk 11 een conclusie over de hoofdvraag kan worden geformuleerd met behulp van het praktijkonderzoek. Het hoofdstuk 'Conclusie eindverslag' geeft vervolgens geheel antwoord op de hoofdvraag met behulp van theorie- en praktijkonderzoek.

1. Meertaligheid

1.1 Het begrip meertaligheid

Volgens Bodde-Alderlieste en Schokkenbroek (2011) gebruikt 75% van de wereldbevolking elke dag meer dan één taal. Van de kinderen over de hele wereld komen twee derde al vroeg in aanraking met twee of meer talen. Ook in Nederland komt meertaligheid veel voor. De meerderheid in Nederland is nog steeds eentalig, maar volgens Corda, Philipsen en De Graaf (2014) spreekt bijna één derde van de basisschoolleerlingen thuis één of meer andere talen dan het Nederlands. Meertaligheid wil zeggen dat je meerdere talen hebt verworven. Wanneer je tweetalig bent, je regelmatig twee talen gebruikt (Bodde-Alderlieste & Schokkenbroek, 2011), dan wil dit automatisch zeggen dat je meertalig bent. Volgens Corda et al. (2014) is een kind meertalig wanneer op zijn minst één van de ouders een andere taal dan het Nederlands met het kind spreekt.

De moedertaal is de eerste taal (T1) die je vanaf je geboorte verwerft, benoemen Bodde-Alderlieste en Schokkenbroek (2011). Leer je naast je moedertaal nog een taal die in de omgeving dominant is, dan noem je dit de tweede taal (T2). Een taal die wordt geleerd, maar in de omgeving niet wordt gesproken noem je een vreemde taal (VT).

Wanneer er in dit hoofdstuk wordt gesproken over taalverwerving wordt het proces bedoeld waarbij kinderen zich onbewust en spelenderwijs een taal eigen maken. Dit is het geval bij het aanleren van de moedertaal. Het bewust leren van een taal, zoals het leren van Engels in groep 4, wordt intentioneel leren genoemd.

De deelvragen die in dit hoofdstuk centraal staan zijn:

1.2 Hoe verloopt de ontwikkeling van het leren van een tweede of vreemde taal en welke factoren spelen bij deze ontwikkeling een rol?

1.3 Wat zijn de gevolgen van meertaligheid?

1.2 Het leren van een tweede of vreemde taal

Voor het verwerven van een tweede of vreemde taal moet er aan een aantal voorwaarden voldaan worden. Bodde-Alderlieste en Schokkenbroek (2011) vermelden de volgende voorwaarden: een kind kan geen taal produceren als er niet naar voorbeelden is geluisterd, er geen ondersteunende beelden zijn getoond en er geen context wordt gebruikt. Ook de leeftijd en de omstandigheden van het kind bepalen in welke mate het kind de tweede of vreemde taal tot zich kan nemen.

In deze paragraaf wordt begonnen met een uitleg van de taalvaardigheden bij het leren van een taal in het algemeen. Vervolgens wordt er gekeken hoe de ontwikkeling van een tweede of vreemde taal verloopt. Tot slot zijn er een aantal voorwaarden nodig om een tweede of vreemde taal te leren. Deze voorwaarden worden aan het einde van de paragraaf behandeld.

1.2.1 De vier taalvaardigheden om een taal te leren

Voordat er wordt besproken hoe een tweede of vreemde taal wordt geleerd, bespreken we eerst de taalvaardigheden die van belang zijn om een taal te leren. Bodde-Alderlieste en Schokkenbroek (2011) spreken bij het leren van een taal van vier taalvaardigheden: luisteren, spreken, lezen en schrijven. In figuur 1.1 is weergegeven hoe de mondelinge en schriftelijke taalvaardigheden zijn onderverdeeld in receptieve en productieve vaardigheden. De receptieve vaardigheid wordt altijd meer ontwikkeld dan de productieve vaardigheid. Iemand kan eerder gesproken Engels begrijpen of Engels lezen dan dat hij/zij Engels kan spreken of schrijven.

Figuur 1.1 Mondelinge en schriftelijke taalvaardigheden

	Receptief	Productief
Mondeling	Luisteren	Spreken
Schriftelijk	Lezen	Schrijven

Uit *Engels in het basisonderwijs* (p. 54), door Bodde-Alderlieste en Schokkenbroek, 2011, Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers.

1.2.2 Het verloop van de taalontwikkeling bij meertalige kinderen

Nu bekend is welke taalvaardigheden van belang zijn bij het leren van een taal, wordt er gekeken naar de verschillen in ontwikkeling van de taalvaardigheden bij eentaligen en meertaligen. In het boek *Handboek vvt* wordt door Corda et al. (2014) vermeld dat er met behulp van twee groepen, een groep meertalige kinderen en een groep eentalige kinderen, veel onderzoek is gedaan naar het verschil in taalontwikkeling van beide groepen. Wanneer het kind geboren wordt, of kort daarna, kan het kind het verschil al horen tussen de eigen taal en een voor hem onbekende taal. De eigen taal wordt herkend door middel van het taalritme. Een kind kan in de buik van de moeder zelfs al onderscheid maken tussen de twee talen die de meertalige moeder gebruikt. Het uitspreken van bepaalde klanken gaat vrijwel op dezelfde manier als bij de eentaligen. Af en toe is er een klein verschil tussen beide groepen in het uitspreken van klanken. Dit verschil is soms af te leiden uit het klanksysteem van de andere taal.

De meeste onderzoeken tussen beide groepen worden gedaan op het gebied van grammatica. Het blijkt dat meertaligen en eentaligen op het gebied van grammatica dezelfde soort fouten maken. In enkele gevallen is het zo dat meertaligen de fouten vaker maken. Dit kan verschillende redenen hebben: een meertalige krijgt per taal minder aanbod, de twee talen worden door elkaar beïnvloed of één van de meerdere talen is beter ontwikkeld.

De meeste verschillen tussen meertaligen en eentaligen zijn te vinden in de woordenschat. Beide groepen hebben ongeveer een even grote woordenschat. De woordenschat is bij meertaligen over de twee talen genomen soms iets groter maar wanneer er apart naar één taal wordt gekeken, kent een meertalige vaak minder woorden in de taal, dan een eentalige. Of dit ook werkelijk zo is, hangt af van het soort woorden die getoetst worden. Het aantal geleerde woorden die een meertalige kent in een bepaalde taal hangt af van de situaties waarin de meertalige de taal tegenkomt.

1.2.3 Simultane taalverwerving en successieve taalverwerving

Het verwerven van een taal kan op twee manieren verlopen. Het leren van een taal kan volgens Bodde-Alderlieste en Schokkenbroek (2011) plaatsvinden via simultane taalverwerving en successieve taalverwerving. Bij simultane taalverwerving is er sprake van verwerving van twee of meer (moeder)talen die tegelijkertijd plaatsvindt op jonge leeftijd. De ouders van het kind spelen hierbij een belangrijke rol. Zij moeten er namelijk voor zorgen dat beide talen rijk van taalaanbod worden aangeboden, dat de motivatie van het leren van de talen wordt gestimuleerd en dat de talen een betekenisvolle context krijgen.

Bij successieve taalverwerving leert een kind naast de moedertaal ook nog een andere taal. Deze tweede of vreemde taal wordt op latere leeftijd geleerd. Hierdoor kent het kind alle begrippen al in de moedertaal en wordt de tweede of vreemde taal naast de moedertaal geleerd. Er is bij successieve taalverwerving dus geen sprake van overlappende corticale activiteit (zie 1.3 'De gevolgen van meertaligheid') maar de twee taalsystemen werken naast elkaar. Na het zevende levensjaar, zo beweren Bodde-Alderlieste en Schokkenbroek (2011), kost een nieuwe taal leren meer inspanning. Wanneer het een vreemde taal betreft, kost dit nog meer inspanning omdat deze taal niet in de nabije omgeving naar voren komt. De moedertaal heeft bij successieve taalverwerving altijd meer invloed omdat de moedertaal al meer verankerd is dan op jongere leeftijd. Deze invloed van de moedertaal noem je transfer. Transfer kan er voor zorgen dat er fouten worden gemaakt in de tweede of vreemde taal, die interferentiefouten worden genoemd.

Bij het aanleren van Engels op de basisschool is er dus ook sprake van successieve taalverwerving. Het Engels wordt op latere leeftijd aangeleerd (mogelijk vanaf het zesde jaar) en er is sprake van een vreemde taal.

1.2.4 Beslissende factoren voor de mate van meertaligheid

De taalvaardigheid van de tweede of vreemde taal hangt volgens Bodde-Alderlieste en Schokkenbroek (2011) erg af van een aantal factoren. De motivatie van zowel de kinderen als de ouders is een belangrijk fenomeen om de tweede taal eigen te maken. Laufer en Hulstijn (2001) bevestigen dat motivatie zorgt voor het beter beheersen van de tweede taal. Wanneer leerlingen extern of intrinsiek gemotiveerd zijn of wanneer er een noodzaak is om de taal te leren, zullen de leerlingen betere resultaten bereiken in de tweede of vreemde taal. Laufer en Hulstijn (2001) spreken van verschillende soorten motivaties: *integrative* en *instrumental* motivaties. Bij de *integrative* motivatie is er sprake van interesse in de mensen die de tweede taal spreken en de bijbehorende cultuur. Bij *instrumental* motivatie gaat het om de praktische voordelen van het kunnen gebruiken van de tweede taal. De taal kan ook gemotiveerd worden door het lesgeefprogramma en de stimulerende materialen, het gedrag van de leerkracht en de houding tegenover de taal en als laatste de sfeer en de motivatie van de groep.

Daarnaast noemen Bodde-Alderlieste en Schokkenbroek (2011) dat de tijd die het kind doorbrengt met moedertaalsprekers en sprekers van de vreemde taal een gegeven is dat de mate van beheersing van de tweede taal bepaalt. Houwer, zoals beschreven in Corda et al. (2014) heeft een enquête gehouden om de relatie tussen de gesproken taal van de ouders en de taalvaardigheid van het meertalige kind vast te stellen. Het meertalige kind is meertalig wanneer beide ouders thuis de minderheidstaal spreken en maximaal één ouder ook de dominante taal spreekt. Wanneer de ouders ook af en toe Nederlands praten is het kind in mindere mate meertalig. Voor de beheersing van het Nederlands door een meertalige maakt het gebruik van Nederlands thuis niet uit. Het Nederlands wordt in de omgeving genoeg aangeboden om als taal te verwerven. Wanneer een ouder de taal van de omgeving niet goed beheerst, wordt de taalontwikkeling van het (meertalige) kind niet op een positieve manier bevorderd.

Bodde-Alderlieste en Schokkenbroek (2011) geven aan dat de sociale achtergrond van het kind ook een belangrijke factor blijkt te zijn die bepaalt in hoeverre er interactie is over taal. Ouders die laagopgeleid zijn geven vaak minder uitleg over de taal en spreken zelf met weinig variërende woordenschat. Dit kan als gevolg hebben dat een kind problemen krijgt met de ontwikkeling van de moedertaal, waardoor het ook een achterstand krijgt met het leren van de tweede taal.

Uit bovengenoemde factoren voor de mate waarin een tweede taal wordt beheerst is te concluderen dat de omgeving een erg belangrijke rol speelt voor de tweede taalverwerving. Naast de al genoemde rol van de ouders, spelen ook de rol van de leraar en de school en de overheid een belangrijke rol. De leerkracht en de school moeten goed op de hoogte zijn van de taalontwikkeling bij meertalige kinderen. Zij moeten de ouders aansporen om interactief met de kinderen aan de slag te gaan met de moedertaal. Daarnaast is een duidelijk taal- en talenbeleid erg belangrijk om ervoor te zorgen dat zowel de ontwikkeling van de moedertaal als de ontwikkeling van de tweede taal de juiste aandacht krijgt. Daarnaast bepaalt de overheid op welke taal het accent wordt gelegd.

1.3 De gevolgen van meertaligheid

In deze paragraaf wordt besproken wat voor gevolgen meertaligheid eigenlijk heeft voor de mens. Volgens Kroll, Bobb en Hoshino (2014) is het namelijk een misverstand dat taal en kennis elkaar in de weg zitten. Daarnaast noemen zij ook dat kinderen die tweetalig worden opgevoed niet worden benadeeld en dat het mengen van talen helemaal niet abnormaal is. Meertaligen ontwikkelen een hoog niveau van controle over hun kennis. Deze cognitieve controle stelt hun in staat om te bepalen in welke mate de twee talen in de hersenen actief zijn. Daarnaast heeft meertaligheid niet alleen invloed op taal, maar ook op de stimulering van algemene kennis. Naast het feit dat meertalige kinderen beter scoren op taal, bevestigen ook Bodde-Alderlieste en Schokkenbroek (2011) dat er hoger gescoord wordt op andere gebieden zoals rekenen en wereldoriëntatie. Kroll et al. (2014) noemen een drietal gevolgen die meertaligheid heeft voor de mens.

Het eerste effect van meertaligheid dat wordt genoemd zijn de consequenties voor de hersenen en kennis. Door tweetaligheid wordt gedurende het leven van een meertalige de structuur en functie van de hersenen gevormd. Lochtman, Van de Craen en Ceuleers (2007) bevestigen dit en vermelden dat er door een tweede of vreemde taal nieuwe neurologische verbindingen ontstaan die ervoor zorgen dat de hersenen versterkt en getraind worden. Volgens Kroll et al. (2014) wordt er in de hersenen geleerd te onderhandelen welke taal in welke context moet worden gebruikt. Betrouwbaar onderzoek heeft aangetoond dat er een relatie bestaat tussen het switchen van talen en het switchen van niet talige taken.

Het beïnvloedt elkaar positief, waardoor meertaligen ook sneller kunnen overschakelen tussen niet talige taken. Daarnaast hebben recente studies gesuggereerd dat niet alleen het switchen van de ene taal naar de andere taal en het switchen tussen niet talige taken eenvoudiger gaat, maar dat meertaligen deze controlenetwerken ook efficiënter lijken te gebruiken. Kinderen die meerdere talen leren voor het zevende levensjaar ontwikkelen volgens Bodde-Alderlieste en Schokkenbroek (2011) een overlappende corticale activiteit. Dit wil zeggen dat in de hersenschors van de kinderen de verschillende talen met elkaar worden verbonden. Uit onderzoek is gebleken dat hoe jonger een kind twee- of meertalig is, hoe efficiënter de hersenen zijn georganiseerd. Ook schijnt het werkgeheugen groter te zijn en kunnen twee- of meertalige kinderen hun aandacht beter ergens op richten.

Kroll et al. (2014) beschrijven dat er door meertaligheid een hersennetwerk gevormd wordt die ervoor zorgt dat kennis beschermd blijft in de hersenen, ook wanneer iemand ouder of cognitief aangetast wordt. Er is aangetoond dat de efficiëntere controlemechanismen een belangrijke rol spelen bij het beschermen van meertaligen tegen symptomen van ziekten zoals dementie. Meertaligen vertonen vier of vijf jaar later de symptomen van Alzheimer dan iemand die één taal spreekt, terwijl het brein op het moment van diagnose er slechter aan toe is dan het brein van de persoon die één taal spreekt.

Ten tweede vermelden ze dat beide talen altijd actief zijn, ongeacht er op het moment maar één taal wordt gebruikt. Tussen de talen ontstaan concurrentieproblemen en dit vraagt van de meertalige een goede beheersing van beide talen.

Het derde effect is dat meertaligheid invloed heeft op de eerste taal wanneer een meertalige meer bekwaam wordt op het gebied van de tweede taal. Door de nieuw geleerde woorden en de zinsopbouw van de tweede taal ontstaat er interactie tussen beide talen waardoor het gehele taalsysteem wordt aangepast en waardoor de talen met elkaar worden vergeleken. Hierdoor ontstaat er een toename van taalvaardigheid.

Naast de bovenstaande gevolgen van meertaligheid noemt Corda et al. (2014) dat het mogelijk is dat het leren van een derde taal gemakkelijker is wanneer een kind meertalig is. Communicatie is daarnaast ook een groot bijkomend voordeel. Een kind kan niet alleen communiceren met mensen die de landstaal spreken, maar ook met mensen/familieleden die de minderheidstaal spreken. Als laatste wordt het voordeel genoemd dat het meertalige kind kennis maakt met verschillende culturen, omdat de taal een belangrijk deel uitmaakt van een cultuur.

1.4 Conclusie

In dit hoofdstuk is onderzocht hoe de taalontwikkeling van een meertalige verloopt en wat de voordelen zijn voor een meertalige. In deze conclusie worden de belangrijkste bevindingen samengevat.

Kinderen kunnen al heel vroeg het verschil horen tussen de eigen taal en een onbekende taal, of tussen de twee talen van de moeder. Voor het bevorderen van meertaligheid zijn een aantal factoren van belang. Allereerst moeten zowel de kinderen als de ouders gemotiveerd zijn. Daarnaast hangt de mate van meertaligheid af van de tijd die een kind doorbrengt met moedertaalsprekers en sprekers van de vreemde taal. De sociale achtergrond en de omgeving zijn ook erg van belang.

Onderzoeken hebben aangetoond dat een meertalige opvoedingssituatie vele gevolgen heeft. Een verschil in ontwikkeling tussen eentaligen en meertaligen ligt in de grotere woordenschat van de meertalige kinderen. Daarnaast hebben meertaligen een grote controle over hun eigen kennis. Meertaligheid stimuleert ook de algemene kennis en beide talen zijn in de hersenen altijd actief. Meertaligheid heeft daarnaast een positieve invloed op de eerste taal, wanneer de tweede taal goed beheerst wordt. Het switchen tussen zowel talige als niet-talige taken gaat beter dan bij een eentalige. Bij een meertalige is er sprake van corticale activiteit, een groter werkgeheugen en men kan zich beter ergens geconcentreerd op richten. Tot slot kan het leren van een derde taal door meertaligheid makkelijker gaan, er kan met mensen van verschillende culturen worden gecommuniceerd en een meertalige krijgt meer kennis over die verschillende culturen.

Om erachter te komen waarom er in Nederland voor gekozen is om het Engels als vreemde taal aan te bieden, wordt er in het volgende hoofdstuk ingegaan op het belang van Engels op de basisschool in Nederland.

2. Redenen om een vreemde taal (Engels) in te voeren op de basisschool in Nederland

2.1 Het belang van het Engels

Er zijn verschillende voordelen die ervoor hebben gezorgd dat de vreemde taal Engels een vaste plaats in het rooster heeft gekregen op de basisschool in Nederland. Daarnaast speelt het Engels een grote rol op wereldniveau. In dit hoofdstuk wordt eerst ingegaan op het belang van het leren van een vreemde taal in het algemeen. Vervolgens wordt er specifiek naar de rol van het Engels gekeken in de wereld. Wanneer de rol van het Engels in de wereld duidelijk is geworden wordt er gekeken naar het belang van het aanbieden van Engels op de basisschool in Nederland. De volgende deelvragen komen in dit hoofdstuk aan bod:

2.2 Wat zijn de voordelen van het leren van een vreemde taal op de basisschool?

2.3 Wat is de rol van het Engels op wereldniveau?

2.4 Waarom wordt er sinds 1986 Engels geleerd op de basisschool in Nederland?

2.2 De voordelen van het leren van een vreemde taal op de basisschool

In het boek *Praktische didactiek voor Engels in het basisonderwijs* van Oskam (2008) wordt geschreven dat de ministerraad van de Raad van Europa in 1969 heeft besloten dat ieder kind vanaf zijn tiende levensjaar les moest krijgen in op zijn minst één vreemde taal. Naast de bovengenoemde reden noemt Oskam (2008) nog een belangrijke reden voor het aanbieden van een vreemde taal op vervroegde leeftijd. Er wordt namelijk beweerd dat jongere kinderen sneller een vreemde taal kunnen leren dan oudere kinderen of volwassenen. Taaldeskundigen vermelden dat de hersenen van kinderen in de puberleeftijd minder flexibel zijn. Hierdoor verloopt de taalontwikkeling bij kinderen meer vanzelf, onopzettelijk en dus gemakkelijker. Twee onderzoeksresultaten hebben ervoor gezorgd dat het aanbieden van een vreemde taal voor de leeftijdscategorie van tien tot twaalf jaar aangeboden werd.

“Kinderen tot twaalf jaar blijken ten eerste een beter oor te hebben voor klanken en gemakkelijker te imiteren dan oudere kinderen” (Oskam, 2008, p. 18). Het aanleren van een juiste uitspraak gaat in deze periode dus veel gemakkelijker omdat ze er erg gevoelig voor zijn. *“Ten tweede zijn ze minder geremd en spontaner dan oudere kinderen”* (Oskam, 2008, p. 18). Volgens Bodde-Alderlieste en Schokkenbroek (2011) kost het leren van een vreemde taal na het zevende levensjaar zelfs al meer inspanning (zie 1.2.3 ‘Simultane taalverwerving en successieve taalverwerving’). Dit heeft ervoor gezorgd dat tegenwoordig het Engels als vreemde taal in Nederland al vaak vanaf groep 1 aangeboden wordt.

Pubers vinden het vaak lastig om te spreken in een vreemde taal, vermeldt Oskam (2008), terwijl bij het leren van een taal juist vaak het accent licht op de communicatie in de vreemde taal. Pubers voelen zich hierbij vaak ongemakkelijk en zien het als een bedreigende situatie. Jonge kinderen daarentegen vinden het fijn om toneel te spelen en zich te verplaatsen in een andere identiteit. Voor kinderen tot twaalf jaar is het wel lastiger om te spreken in de vreemde taal waarbij wordt gelet op de taalstructuur. De jonge kinderen leren door imitatie van de leerkracht. Zij bevinden zich nog in de concreet-operationele fase en hebben er behoefte aan om taal toe passen tijdens concrete handelingen, terwijl oudere kinderen beter losse woorden kunnen leren en basisgrammaticaregels toe kunnen passen. Oskam (2008) raadt daarom ook niet aan om de nadruk te leggen op grammaticaregels tijdens de periode op de basisschool. Westhoff (in Oskam, 2008) concludeert dat het leren van een tweede taal geen negatieve invloed heeft op de moedertaal en juist een positieve invloed heeft op de resultaten van rekenen en wiskunde (zie ook 1.3). Door kinderen al jong een andere taal te leren wordt het abstracte denken bevorderd. Een kind leert dan al gauw dat er een verschil zit tussen een voorwerp en de ‘naam’ van het ding.

2.3 De rol van het Engels in de wereld

Om het belang van het aanbieden van het Engels als vreemde taal op de basisschool in Nederland te begrijpen, wordt er eerst gekeken naar wat voor plaats het Engels inneemt op wereldniveau. Het Engels wordt als eerste en tweede taal door miljoenen mensen over de hele wereld gesproken, vermeldt Bodde-

Alderlieste en Schokkenbroek (2011). Het Chinees wordt als eerste taal het meest gesproken, maar doordat het Engels voor vele mensen over de hele wereld de tweede taal is, is Engels de meest gesproken taal. Het aantal mensen dat Engels spreekt groeit nog steeds. Of het Engels de wereldtaal zal blijven kan niet worden gezegd, maar doordat China in 2001 het Engels vanaf 6 jaar geïntroduceerd heeft op de basisschool, lijkt het erop dat Engels voorlopig de wereldtaal zal blijven. De invoering van het Engels in China op zesjarige leeftijd zorgde ervoor dat ook in andere landen het Engels vanaf jonge leeftijd op de basisschool werd geïntroduceerd.

2.4 De rol van het Engels in Nederland

Oskam (2008) vindt dat de internationale taal Engels van belang is om te leren in Nederland, om zo met diverse anderstaligen en culturen te kunnen communiceren. Het Engels is namelijk door omringende landen van Nederland ook als verplicht vak op het rooster te vinden, waardoor Engels kan worden gezien als een gemeenschappelijke taal. Via onder andere de media komen kinderen al jong in aanraking met de Amerikaanse en Britse cultuur. De Engelse taal hoort daardoor bij de belevingswereld van de kinderen en maakt deel uit van de Nederlandse cultuur. Omdat het Engels op de middelbare school al langer een verplicht vak was, is er logischerwijs voor gekozen om Engels als vreemde taal op de basisschool te geven en basisschoolleerlingen een goede basis mee te geven voor op de middelbare school.

2.5 Conclusie

In dit hoofdstuk zijn de redenen van het aanbieden van de vreemde taal Engels op de basisschool in Nederland in kaart gebracht. Het Engels wordt al op de basisschool gegeven omdat jonge kinderen sneller en gemakkelijker een vreemde taal leren. Er is gekozen voor de taal Engels omdat deze taal de meest gesproken taal is over de hele wereld. Door beheersing van de Engelse taal kan er beter worden gecommuniceerd met anderstaligen en andere culturen. Daarnaast komt de Engelse taal door onder andere de media, voor in de belevingswereld van de kinderen. Nu er is geconcludeerd wat voor plaats het Engels inneemt in Nederland, wordt er in het volgende hoofdstuk verder onderzoek gedaan naar de rol van het Engels leren op de basisschool in Friesland.

3. Meertalig onderwijs in Friesland

3.1 De keuze voor meertalig onderwijs

Naast het Nederlands en de vreemde taal Engels wordt in Friesland ook de eigen taal, het Fries, aangeboden op de basisschool. Wanneer er in dit hoofdstuk over drietalige basisscholen wordt gesproken, worden de talen Nederlands, Fries en Engels bedoeld die worden aangeboden op de betreffende scholen. Friesland heeft met een aantal redenen ervoor gekozen om alle drie de talen aan te bieden op de basisschool. Goodijk en Riemersma (2013) noemen onderzoeken van Krashen en Cummins en Swain die beweren dat een mens wordt geboren met een taalvermogen dat in werking wordt gezet door concrete taal. Veel input en aandacht voor de taal zorgt ervoor dat een kind twee- of meertalig blijft. Wanneer verschillende talen op school op systematische wijze worden aangeboden, kunnen kinderen zich blijvend in de talen ontwikkelen en voelen zij zich thuis in meerdere talen. Wanneer een kind in de omgeving meerdere talen naast elkaar leert, moet het onderwijs hier ook bij aansluiten. Wanneer er evenwichtig meertalig onderwijs wordt gegeven, wordt er voor gezorgd dat beide doeltalen in gelijke mate worden beheerst. Deze manier van onderwijs zorgt ook vaker voor blijvende meertaligheid.

Bij meertalig onderwijs is een gelijk aanbod in de talen erg belangrijk, waarbij wordt ingezet op het communiceren in de taal en het leren van de taal. Reflecteren op het communicatief handelen is van belang. Wanneer kinderen zich bewust zijn van de overeenkomsten en verschillen tussen verscheidene talen kunnen ze hier gebruik van maken. Tijdens een onderwijsactiviteit kan er gebruik gemaakt worden van een brontaal en een doeltaal. De informatie wordt dan verkregen in de ene taal en de productie wordt uitgevoerd in de andere taal. In de fase waarbij kinderen voor het eerst kennis maken met een taal is het wel belangrijk dat talen worden gescheiden en dat een leerkracht consequent is in het hanteren van een taal, zodat ze precies weten welke taal er wordt gesproken. Wel is het goed om, later, verbindingen te leggen tussen de verschillende talen en de doeltaal. Op latere leeftijd, wanneer de talen beter worden beheerst, begint er translanguaging plaats te vinden, waarbij het gebruiken van de ene taal het begrip in de andere taal bevordert en de vaardigheid in beide talen vergroot, dit beweren Goodijk & Riemersma (Corda et al. 2014). Concluderend vermelden Lochtman, Van de Craen en Ceuleers (2007) dat meertalig onderwijs voor een sterke leeromgeving zorgt en het leerrendement verhoogd.

Er wordt in dit hoofdstuk ingegaan op de positie van het meertalig onderwijs in Friesland. Gedurende dit hoofdstuk worden de twee onderstaande deelvragen beantwoord:

3.2 Waarom kiest een school in Friesland ervoor om een drietalige school te worden?

3.3 Hoe wordt een school in Friesland een drietalige school?

3.2 De drietalige school in Friesland

Friesland staat bekend om zijn eigen taal, die door een meerderheid van de Friese bevolking als eerste taal wordt gesproken. Daarnaast neemt deze taal ook een grote positie in als tweede taal in Friesland. Als een kind het Fries namelijk niet als moedertaal heeft verworven komt het wel in aanraking met het Fries in de nabije omgeving. 94% van de inwoners in Fryslân kunnen Fries verstaan, 74% kan Fries lezen, 65% kan Fries spreken en 76% van de bevolking in Fryslân vindt zichzelf een Fries (Corda et al. 2014).

Sinds 1986 is het Engels als schoolvak verplicht op de basisscholen. Ook het Fries werd al in 1980 verplicht gesteld als vak, op zowel de basisschool als het voortgezet onderwijs in Fryslân. Daarnaast mag er voor worden gekozen om het Fries af en toe ook als voertaal te gebruiken. Fries op school en de meertaligheid van kinderen werd belangrijk geacht om verschillende redenen. De belangrijkste reden was toch wel dat jonge kinderen op een natuurlijkere manier de taal leren en dat de ontwikkeling van de moedertaal de ontwikkeling van de tweede of derde taal bevordert. In het belang van de meertaligheid is vanaf 2007 de ontwikkeling van drietalige scholen in werking gezet. In 2013 waren er al meer dan vijftig drietalige basisscholen. Deze drietalige scholen hebben een positieve werking op de taalopbrengsten en de verwachtingspatronen van ouders en leerlingen (Goodijk & Riemersma, zoals beschreven in Corda, et al. 2014). De zwakke positie van het Fries werd namelijk mede veroorzaakt door de negatieve houding van de ouders die de houding van de kinderen tegenover het Fries ook negatief beïnvloedden (Lasagabaster & Huguet, 2007).

In Friesland wordt er op de basisschool met name ingezet op het Engels, dat als voertaal al vanaf groep 1 wordt aangeboden in plaats van als vak in groep 7 en 8. Uit onderzoek is gebleken dat leerlingen van drietalige scholen beter presteren op Fries en Engels en het Nederlands in gelijke mate beheersen (Goodijk & Riemersma, in Corda et al., 2014).

3.3 De route naar drietalig onderwijs in Friesland

Vanwege de uiteenlopende beginsituaties van scholen, zijn er vijf verschillende routes uitgestippeld naar het worden van een drietalige basisschool. Deze routes zijn door het onderwijsadviesbureau *Cedin* ontwikkeld. In deze paragraaf wordt alleen ingegaan op de variant 3TS-BASIS omdat er bij *CBS De W.* sprake is van deze variant.

Goodijk en Riemersma beweren (Corda et al., 2014) dat er vanaf 3TS-BASIS Engels wordt aangeboden vanaf groep 1 tot en met groep 8. Het traject van het worden van een drietalige school duurt meestal zo'n drie jaar. Basisscholen die één van de varianten volgen, kunnen zich aansluiten bij *Netwurk 3TS*. Met behulp van subsidie van de provincie ondersteunt *Netwurk 3TS* de basisscholen met het worden van een drietalige school. Zo beschikt *Netwurk 3TS* over een groep *native speakers* Engels en *memmetaalsprekkers* Fries. Deze *native speakers* of *memmetaalsprekkers* kunnen een dagdeel aanwezig zijn op een basisschool om de leerkrachten te ondersteunen tijdens de Engelse of Friese les. Het is dus niet de bedoeling dat de *native speaker* of de *memmetaalsprekker* de leerkracht zijn taken overneemt, maar dat hij aanvullende activiteiten verricht.

Leerkrachten moeten zo competent mogelijk worden in het lesgeven in de verschillende talen. Daarom worden er 3TS-nascholingsfaciliteiten voor het Engels en het Fries georganiseerd om dit doel zo goed mogelijk te bereiken. Uiteindelijk moeten de leerkrachten deelnemen aan het *Anglia* examen en moeten ze minimaal het Europees Referentie Kader (ERK) niveau B2 halen. In de bijlage is te vinden wat de ERK-niveaus precies inhouden. Ook de leerlingen in de bovenbouwgroepen doen mee aan het *Anglia* examen. Zij moeten minimaal het ERK-niveau A2 halen. Voor het Fries worden ook cursussen gegeven om de leerkrachten op het juiste niveau voor het Fries te krijgen.

Het Fries en Engels wordt in de hogere groepen ook de voertaal tijdens andere vakken. Het is de bedoeling dat de leerkracht de kinderen meeneemt in de taal door een gevarieerde woordenschat en door veel te visualiseren. Wanneer de leerkracht consequent is in het taalgebruik wordt er niet steeds geswitcht van taal.

Als een basisschool denkt dat het na een aantal jaren voldoet aan de criteria voor een drietalige school, wordt er een basisschoolbezoek aangevraagd. De begeleider/onderwijsadviseur kijkt in de verschillende groepen of alles voldoet aan de gestelde eisen. Het verslag wordt met de gehele directie en het onderwijsteam besproken. Naar aanleiding hiervan wordt er besproken wanneer de school officieel een drietalige school is (Goodijk & Riemersma, in Corda et al., 2014).

3.4 Conclusie

Zoals naar voren is gekomen in dit hoofdstuk kan een school om verschillende redenen kiezen voor het verzorgen van meertalig onderwijs. Wanneer verschillende talen op een systematische wijze worden aangeboden, kunnen kinderen zich blijvend in de talen ontwikkelen en voelen zij zich thuis in meerdere talen. Meerdere doeltalen worden door meertalig onderwijs op een gelijke mate beheerst en meertalig onderwijs zorgt voor blijvende meertaligheid.

Om evenwichtig meertalig onderwijs te creëren is in 2007 gestart met de ontwikkeling van drietalige scholen in Friesland (Nederlands, Fries en Engels). Er wordt gesproken van vijf verschillende routes die van een school een drietalige school maken. *Netwurk 3TS* zorgt voor de juiste begeleiding voor de leerkrachten zodat de leerkrachten competent worden in de talen en het geven van de lessen in de talen. Om de hoofdvraag verder te beantwoorden moet er worden onderzocht hoe het vroeg vreemdetalenonderwijs Engels kan worden vormgegeven in het Nederlandse onderwijs. Hier wordt in hoofdstuk 4 op ingegaan.

4. Vroeg vreemdetalenonderwijs Engels

4.1 De start van het vroeg vreemdetalenonderwijs

Tegenwoordig wordt er in Nederland al vaak Engels gegeven vanaf groep 1. Hiervoor is een didactiek over het vroeg vreemdetalenonderwijs in Nederland tot stand gekomen. In dit hoofdstuk zal deze didactiek voorop staan.

Volgens zowel Bodde-Alderlieste en Philipsen (2014) als Van Erkel (2014), zoals beschreven in Corda et al. (2014), is er in 2011 de *Landelijke standaard vroeg vreemdetalenonderwijs (vvto)* tot stand gekomen waarin het begrip vvto zo goed als mogelijk wordt beschreven. Deze standaard kan worden gebruikt als richtlijn voor de ontwikkeling en als beoordelend instrument om de kwaliteit van het vvto te meten. Groot en Deelder (2014) zoals beschreven in Corda et al. (2014) benoemen de vier onderdelen waaruit deze *Landelijke standaard vvto* is opgebouwd: opbrengsten/resultaten, onderwijsleerproces, kwaliteitszorg en randvoorwaarden. Het is van belang dat de kwaliteit van de vier genoemde elementen bij vvto voldoende is.

In deze standaard en in de beoordelingscriteria van de door drie Europees Platform erkende keurmerken voor vvto (Keurmerk TalenT, Cedin en De Kijkwijzer) is er in kwantitatieve zin volgens Bodde-Alderlieste en Philipsen (2014) sprake van vvto Engels wanneer er met Engels wordt gestart in groep 1-2; een ononderbroken leerlijn wordt aangeboden in de groepen 1 t/m 8, waardoor Engels ieder schooljaar een eigen plek op het rooster krijgt en wanneer er iedere week minstens 60 minuten en maximaal ongeveer 200 minuten aandacht wordt besteed aan het Engels. De vier kwalitatieve aspecten van vvto zijn in dit hoofdstuk in vier vensters uitgewerkt. De vier vensters zijn: de taalkundige opbouw, de organisatie van het programma, de leerinhouden en de leerkrachtcompetenties.

Het verschil tussen vvto en Engels in het basisonderwijs (Eibo) is dat er meer Engels wordt gegeven en de kinderen eerder dan in groep 5 in aanraking komen met Engels. Daarnaast worden de lessen Engels op een vvto school ook gegeven in het Engels.

Inmiddels zijn er in 2013 in Nederland al 983 scholen die vvto Engels aanbieden (Groot & Deelder, in Corda et al., 2014).

De deelvragen die in dit hoofdstuk centraal staan zijn:

4.2 Welke kernpunten zijn van belang bij de didactiek van vvto?

4.3.1 Wat is de taalkundige opbouw in een vvto-programma?

4.3.2 Hoe kan een vvto-programma organisatorisch gestalte krijgen?

4.3.3 Waar moet de inhoud van het standaard vvto aan voldoen?

4.3.4 Aan welke leerkrachtcompetenties moet een groepsleerkracht bij vvto voldoen?

4.2 De kernpunten van de didactiek vroeg vreemdetalenonderwijs

Engels geven aan jonge kinderen moet volgens Bodde-Alderlieste en Schokkenbroek (2011) aansluiten bij de leeftijd en de 'zone van naaste ontwikkeling'. Dit houdt in dat een leerling de uit te voeren opdracht bijna alleen kan uitvoeren, maar de opdracht alleen helemaal kan voltooien met hulp van een competent persoon. In deze paragraaf worden twee belangrijke onderwerpen met betrekking tot de didactiek van vvto besproken om erachter te komen waar de didactiek voor vvto voor staat.

4.2.1 Leren op een spelende manier

Spelonderwijs leren staat bij vvto centraal. Jonge kinderen leren namelijk spelonderwijs en door imitatie. Hun zintuigen en motoriek spelen hierbij een belangrijke rol. Kenmerkend zijn jonge kinderen in het leren op hun eigen tempo, de behoefte aan routine en herhaling, de nieuwsgierigheid en de onderzoekende en leergierige houding.

Bodde-Alderlieste en Schokkenbroek (2011) noemen twee visies die ingaan op wat spel en spelonderwijs leren is. De eerste visie die wordt genoemd is de visie van Kohnstamm (2009). Kohnstamm (2009) noemt het onbewust leren als belangrijk punt voor haar visie. Kinderen hebben volgens haar niet in de gaten dat ze op een goede manier bezig zijn zich te ontwikkelen. Daarnaast noemt zij vier kenmerken waar een kind aan voldoet als het bezig is met spel. Het kind:

1. heeft geen specifiek doel voor ogen;
2. is in een beperkte mate actief bezig;
3. heeft plezier in wat het doet;
4. is ongedwongen bezig.

Pedagoge Janssen-Vos (2008), heeft ook een visie over spel en benadrukt daarin vooral het belang dat jonge kinderen door spel in staat zijn om deel te nemen aan de activiteiten in hun omgeving en cultuur, die past bij de mogelijkheden van het kind. Spel is niet zomaar een bezigheid maar een bezigheid voor kinderen om te leren over de omgang met de wereld en de regels van de volwassenen, zoals taal en sociale relaties. De leerkracht heeft hierbij een belangrijke rol om voor een veilige en rijke leeromgeving te zorgen, betekenisvolle activiteiten aan te bieden en de leerlingen breed te laten ontwikkelen in de interactie met anderen.

Janssen-Vos (2008) noemt drie voorwaarden voor een kind om te leren. Het kind:

1. moet zelfvertrouwen hebben;
2. moet nieuwsgierig zijn;
3. moet emotioneel vrij zijn.

De visie van Janssen-Vos (2008) sluit het meest aan bij de visie van vvto over het leren op een spelende manier: *'kinderen leren op een speelse interactieve manier in een rijke stimulerende leeromgeving die aansluit bij hun ontwikkelingsfase'* (Bodde-Alderlieste & Schokkenbroek, 2011, p. 122).

4.2.2 Afwisselend aanbod van taal en activiteiten

Het tweede belangrijke punt dat een grote rol speelt bij de didactiek van vvto volgens Bodde-Alderlieste en Schokkenbroek (2011) is het aanbieden van gevarieerde, enthousiasmerende en activerende activiteiten. Deze activiteiten moeten aansluiten bij de leeftijd en de beleavingswereld van de groep. Door de activiteiten moeten de kinderen gestimuleerd worden om te handelen in de te leren taal. De taal wordt ontwikkeld door de interactie die er ontstaat. Door de kinderen bij de activiteiten veel taalsteun te bieden, leren de kinderen de taal begrijpen en ook produceren. Hierdoor maak je de taal voor de kinderen toegankelijk.

4.3 De kwalitatieve aspecten van het vroeg vreemdetalenonderwijs

Om het vvto gestalte te kunnen geven in de basisschool moet er worden gekeken naar de kwalitatieve aspecten van het vvto. In deze paragraaf worden daarom, zoals eerder genoemd, de vier vensters van vvto beschreven. De vier vensters zijn: de taalkundige opbouw (4.3.1), de organisatie van het programma (4.3.2), de leerinhouden (4.3.3) en de leerkrachtcompetenties (4.3.4).

4.3.1 Venster 1: de taalkundige opbouw

In deze subparagraaf staat de taalkundige opbouw van het Engels in groep 1 t/m 8 centraal en de bijbehorende vakdidactiek. Engels dient, zo zeggen zowel Bodde-Alderlieste en Philipsen (2014) als Van Erkel (2014), als doeltaal en voertaal aangeboden te worden. Ook de lesmaterialen dienen geheel te worden aangeboden in het Engels. Verschillende onderzoeken hebben aangetoond dat dit een positief effect heeft op de taalproductie van de kinderen.

Bij niet alle leeftijdsgroepen is de leerpsychologische ontwikkeling gelijk, vermelden Bodde-Alderlieste en Philipsen (2014). Daarom is er ook een gedifferentieerd en opbouwend aanbod van de taalvaardigheden (H. 1.2.3) in de groepen 1 t/m 8. In de onderbouw en begin middenbouw wordt het lezen en schrijven van Engels nog niet of weinig aangeboden. De leerlingen luisteren vooral naar het taalaanbod en worden gemotiveerd om te reageren. Later in de middenbouw komt het lezen en schrijven wel aan bod en kan dit ook worden gecombineerd met andere (zaak)vakken. Wanneer het lezen en schrijven aan bod komt in de middenbouw kan niet exact worden gezegd omdat je te maken hebt met verschillende leerstijlen en niveaus. Differentiatie zal dus moeten worden toegepast in een klas tijdens de Engelse activiteiten.

De taal wordt contextgebonden aangeboden met voorgeschreven zinnen. Het verbeelden van de taal staat centraal. Grammatica kan worden aangeboden wanneer ook deze wordt gevisualiseerd. Herhaling en het uitbreiden van onderwerpen speelt een belangrijke rol bij het leren van de Engelse taal.

Het toepassen van strategieën is belangrijk om de taal te kunnen begrijpen en te produceren. Voorbeelden zijn het aanbieden van lees- en luisterstrategieën en compensatie- en communicatiestrategieën.

Een goede opbouw in thema's, inhoud, woordenschat en moeilijkheid van het taalaanbod is belangrijk om voor een goede doorlopende leerlijn te zorgen. De woorden die de kinderen zullen verwerven zijn woorden die via aangeboden thema's en vakken aan de orde komen. Daarnaast worden er woorden geleerd die de kinderen in de omgeving tegenkomen. Bij deze woorden kun je onderscheid maken tussen receptieve (passieve) woordenschat en productieve (actieve) woordenschat, oftewel woorden die je herkent en woorden die je zelf kunt gebruiken.

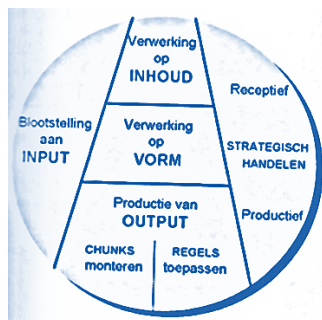
Hieronder worden vier taaldidactische benaderingen omschreven die toepasbaar zijn bij vvto. Deze taaldidactische benaderingen vallen in elkaar te schuiven in een paraplu van taaldidactiek.



Figuur 4.1 Paraplu van taaldidactiek. Uit *Handboek vvto* (p. 88), door Corda, Philipsen en De Graaff, 2014, Bussum: Coutinho.

4.3.1.1 De schijf van vijf voor het vreemdetalenonderwijs

Uit de manier hoe kinderen hun moedertaal verwerven zijn een aantal componenten af te leiden die in taallessen voor moeten komen. Bodde-Alderlieste en Schokkenbroek (2011) beschrijven de schijf van vijf voor het vreemdetalenonderwijs die is bedacht door Westhoff (2008).



Figuur 4.2 Schijf van vijf voor het talenonderwijs. Uit *Engels in het basisonderwijs* (p. 57), door Bodde-Alderlieste en Schokkenbroek, 2011, Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers.

De schijf van vijf begint bij de blootstelling aan input. Kinderen krijgen deze input door te luisteren naar taal en soms ook door het lezen van teksten. Zonder input is er geen taalverwerving mogelijk. Des te meer input, des te meer gevarieerde input, waardoor de leerlingen gevoeliger worden voor het taalsysteem. De input moet rijk en uitgebreid zijn, net boven het niveau van de leerlingen liggen en betekenisvol en aantrekkelijk zijn. De aangeboden input moet verwerkt worden op inhoud, wil de leerling de taal echt leren. Deze verwerking moet zo realistisch en functioneel mogelijk zijn en aansluiten bij de beleavingswereld van de kinderen. Op deze manier creëer je een koppeling tussen het taalmateriaal en de linguïstische, pragmatische en interculturele kenmerken. Naast de verwerking op inhoud is het ook belangrijk om de input te verwerken op vorm. Op deze manier worden de taalregels en spellingsregels

geleerd. Grammatica wordt op de basisschool nog weinig aangeboden, maar door te oefenen met lezen en luisteren wordt er onbewust al gewerkt aan de Engelse grammatica.

Al het geleerde wordt vervolgens omgezet in output. Door het gebruiken van de Engelse taal worden regels met betrekking tot de grammatica en de zinsopbouw geleidelijk ontdekt. Doordat ze niet eerder geleerde zinnen uitproberen, *pushed output*, wordt de eerdere opgedane kennis over de vorm en inhoud van de taal vergeleken met de nieuwe taal. Corrective feedback van de leerkracht of medeleerlingen, zorgt voor verbetering van het gebruik van de taal. Belangrijk is het automatiseren van de nieuw geleerde stof zodat een leerling deze kennis later gemakkelijk kan terugvinden en toepassen. In de schijf van vijf komen de twee soorten output naar voren. De eerste vorm is het produceren van chunks. Dit zijn standaardzinnen en uitdrukkingen die in verschillende combinaties kunnen worden gebruikt zonder dat het bewustzijn van de precieze taalregels vereist is. De tweede vorm van output is het onbewust toepassen van regels. Voordat leerlingen dit kunnen is er veel taalaanbod nodig, waardoor ze het taalsysteem hebben ontdekt.

Voor leerlingen is het belangrijk om gebruik te kunnen maken van strategieën om het gebrek aan kennis over de vreemde taal te kunnen compenseren. Aan het leren van strategieën moet apart aandacht worden besteed. Bij het receptief handelen kan er aandacht worden besteed aan bijvoorbeeld lees- en luisterstrategieën. Bij productief handelen is het handig om compensatie- of communicatiestrategieën toe te kunnen passen. Communicatievaardigheden kunnen goed worden gebruikt bij algemeen taalgebruik.

De schijf van vijf is vooral gericht op het produceren van taal: 'learning by doing'. Hierbij is het belangrijker dat de boodschap overkomt dan dat er perfect Engels wordt gesproken. De schijf van vijf geeft geen volgorde van de componenten aan. Alle componenten komen in één lessenserie of project aan bod.

4.3.1.2 Het vierfasenmodel

Het vierfasenmodel dat is beschreven door zowel Bodde-Alderlieste en Schokkenbroek (2011) als Oskam (2008), is bedacht door Barneveld en Van der Sande (1987). Het doel van het vierfasenmodel is het effectief gebruiken van weinig tijd die staat geroosterd voor Engels in het basisonderwijs om Engels toe te leren passen in realistische situaties buiten school en de componenten van de schijf van vijf aan bod te laten komen. Het vierfasenmodel bestaat uit de volgende fasen:

Fase 1: introductiefase

Fase 2: inputfase of presentatiefase

Fase 3: oefenfase

Fase 4: transferfase of overdrachtfase

In de tabel hieronder kun je zien hoe de componenten van de schijf van vijf ingebouwd zijn in het vierfasenmodel.

Figuur 4.3 Vijf componenten in het vierfasenmodel

Fase	Component	Strategieën
1 introductiefase	Vorbereiding op input	Receptief
2 inputfase	Input Verwerking op vorm Verwerking op inhoud	Receptief
3 oefenfase	Pushed output	Reproductief en productief
4 transferfase	Pushed output	Productief

Uit *Engels in het basisonderwijs* (p. 70), door Bodde-Alderlieste en Schokkenbroek, 2011, Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers.

Met dit model werk je in een logische volgorde van input naar output waarbij je geen moeilijke dingen vraagt van de leerlingen. Het model wordt volgens de literatuur als handig ervaren omdat het makkelijk te hanteren is en je precies weet wanneer de leerlingen over kunnen gaan naar de volgende fase. Alle fasen

hoeven niet in één les aan de orde te komen, maar wel in een lessenserie of thema. Er komen wel meerdere fasen in een les voor en soms moet je ook even terug naar een vorige fase om de leerlingen bijvoorbeeld nieuwe input te geven. Het model zorgt ervoor dat kinderen de vreemde taal op een veilige manier kunnen verwerven.

Fase 1: introductiefase

Tijdens deze fase is het doel vooral om het nieuwe thema te introduceren en deze bij de kinderen bekend te maken. Er wordt nog niet geoefend met de leerstof. Ze worden wel al voorbereid op de leerstof en de beginsituatie van de kinderen moet worden vastgesteld. Hierdoor komt de leerkracht erachter wat de kinderen al weten en de leerlingen worden zich ook bewust van de al aanwezige kennis. De leerlingen moeten daarnaast worden gemotiveerd voor het onderwerp en de leerstof die al eerder aan bod is geweest, moet worden herhaald. Het toepassen van strategieën tijdens deze fase is ook van belang. Hiermee geef je ze de mogelijkheid om hun eigen taalleerproces te verbeteren en hun zelfstandigheid te vergroten.

Fase 2: inputfase

Gedurende de inputfase wordt er nieuwe input verstrekt en de leerlingen verwerken deze nieuwe input. De opdrachten zijn in deze fase receptief, dus er hoeft nog geen taal geproduceerd te worden. De nieuwe woorden en zinnen worden in deze fase klassikaal en individueel uitgesproken, nadat de leerkracht ze heeft voorgezegd.

Het eerste onderdeel van deze fase is het luisteren naar of lezen van de inputtekst. Deze teksten moeten goed aansluiten op het juiste niveau en de beleavingswereld van de leerlingen. Daarna moet de input worden verwerkt op vorm en inhoud. Dit houdt in dat je gebruik maakt van receptieve opdrachten die de leerlingen voor de input al te weten krijgen. De vragen en antwoorden worden gegeven in het Engels. Na de receptieve opdrachten worden de nieuwe doel- en gebruikswaarden gepresenteerd die de leerlingen in communicatieve activiteiten moeten gaan gebruiken. Je hebt receptieve woorden, die leerlingen herkennen maar niet hoeven te gebruiken en productieve woorden, woorden die leerlingen zelf gaan gebruiken. Deze productieve woorden zijn vaak tien tot vijftien woorden. De leerlingen zullen misschien een aantal woorden al kennen, maar iedere leerling doorloopt deze fase om zeker te weten dat ze de woorden ook kunnen gebruiken in de volgende fase van het vierfasenmodel. De woorden worden niet vertaald vanuit het Engels naar het Nederlands. Vanwege de illustraties is dit ook niet nodig.

Het vierde onderdeel van de inputfase is het aanbieden van de kerndialoog. De leerlingen beluisteren dit gesprekje een aantal keren, totdat ze het zelf na kunnen spreken en kunnen gaan gebruiken in fase 3. De kerndialoog is een gesprek op het niveau van de leerlingen die meteen kan worden toegepast. Nadat ze het gesprek geautomatiseerd hebben kunnen de variabele noties vervangen worden door andere woorden. Het is goed om de leerlingen geregeld te laten wisselen van gesprekspartner. Tijdens deze fase is het toepassen van strategieën ook weer belangrijk. De leerkracht zorgt ervoor dat de kinderen gebruik maken van fillers (woorden die een kind meer tijd geeft om te bedenken wat hij/zij wil zeggen), herhaling van de ander en non-verbale strategieën, zoals aanwijzen.

De communicatieve methode

Voordat er verder wordt gegaan naar fase 3 komen eerst de onderdelen van de communicatieve methode aan de orde, ook wel de functionele-notionele methode genoemd. Dit is nodig om de opbouw van de oefenfase duidelijk te maken.

De mondelinge vaardigheden staan bij deze methode centraal. Bij de communicatieve methode is er altijd een communicatieve situatie waarbij de leerlingen met elkaar communiceren. Het doel van de methode is dan ook communiceren. Taal wordt namelijk beschouwd als middel en niet als doel. Het gaat erom dat de kinderen zich kunnen uitdrukken in het Engels (inhoud). Hierbij is het minder van belang dat de vorm ook correct is. Om dit doel te realiseren moet er gebruik worden gemaakt van een groot assortiment aan werkvormen, die zijn toegespitst op de beleavingswereld.

Bij een communicatieve situatie is er een kerndialoog die is opgebouwd uit functies en noties. Een functie is een beschrijving van wat de leerling moet gaan zeggen, deze kan met vaste of variabele noties worden ingevuld. Dit betekent dat kinderen de standaard aangeleerde zinnen kunnen gebruiken, maar ook een woord of zinsdeel kunnen variëren, de variabele notie. Varianten worden toegepast als de kinderen gebruik maken van eerder geleerde kennis uit andere hoofdstukken. Als kinderen zelf helemaal nieuwe

zinnen of zinsdelen bedenken waarbij ze gebruik maken van al het geleerde taalaanbod, dan is er sprake van creative construction. Fillers worden bij de communicatieve situatie weer gebruikt zodat leerlingen voor zichzelf tijd creëren om na te kunnen denken.

Fase 3: oefenfase

Het doel van deze fase is het oefenen met de aangeleerde stof. Dit wordt gedaan met gesloten en halfgesloten opdrachten, van receptieve activiteiten naar productieve activiteiten, zowel mondeling als schriftelijk. Het oefenen begint met de kerndialoog, die zo vaak wordt herhaald dat ze deze uiteindelijk uit het hoofd kennen. Vervolgens wordt er gebruik gemaakt van de variabele noties. Hiermee worden ook de woorden geconsolideerd. De dialoog wordt moeilijker gemaakt door de functies, waarbij de leerlingen zelf het Engels in moeten vullen. Bij de kerndialoog met functies is er al sprake van een halfgesloten opdracht. Met de plusdialoog kan vervolgens een logische overgang worden gecreëerd naar fase 4: de oefenfase. De plusdialoog is uitgebreider en heeft meer functies dan de kerndialoog met functies. Het oefenen met de plusdialoog is een nog minder gesloten opdracht. Het opbouwen van zelfvertrouwen door het Engels toe te passen staat in deze fase centraal. De situatie waarin de kinderen Engels spreken moet realistisch en uitdagend zijn. Daarnaast moeten de opdrachten zinvol zijn, er moet in informele taal gesproken worden, er moeten zowel mondelinge als schriftelijke opdrachten aan bod komen en de oefeningen moeten aansluiten bij de input. Ook in deze fase wordt er weer gebruik gemaakt van strategieën: fillers, non-verbale communicatie, omschrijvingen, woorden of zinnen herhalen van de gesprekspartner en het opzoeken van woorden. Naast de dialogen zijn taalspelletjes ook ideaal om de input te verwerven. Als leerkracht vervul je de rol van de begeleider. Er wordt voor gezorgd dat de leerlingen zoveel mogelijk oefenen met de nieuwe stof en zelfvertrouwen opbouwen om in het Engels te spreken.

Fase 4: transferfase

Tijdens deze fase worden er vrijere opdrachten aangereikt aan de kinderen die ervoor moeten zorgen dat de nieuwe stof zowel binnen school als buiten school kan worden toegepast. De opdracht moet een reële taalsituatie zijn in een zinvolle context waarbij de kinderen hun voorkennis moeten activeren. De introductiefase en transferfase ontbreken vaak in een lessenserie, terwijl het belangrijk is om naar een realistische toepassing toe te werken. Vaak zal de leerkracht de opdracht in de transferfase zelf moeten ontwerpen. Een onderdeel van de transferfase is de mondelinge eindopdracht met een situatiebeschrijving. Bij deze eindopdracht laat elke leerling op individueel niveau zien wat hij/zij kan. De opdracht bevat geen noties of functies meer. De kinderen moeten zich nu vrij voelen om in het Engels te spreken en het aanbod van de vorige fasen moet voldoende input hebben gegeven om deze fase te voltooien. Fouten worden in deze fase niet meer verbeterd. Wel kan de leerkracht de kinderen helpen, wanneer ze bijvoorbeeld naar een bepaald woorden zoeken of een zin niet goed uitspreken. De leerlingen evalueren tijdens deze fase hoe ze de eindopdrachten vonden gaan en waar ze volgens zichzelf nog aan moeten werken.

Een ander onderdeel van de transferfase is de schriftelijke eindopdracht. Ook bij deze opdracht worden de kinderen meer vrij gelaten dan in de oefenfase. Deze schriftelijke opdracht moet samenhangen met de mondelinge opdracht en deze het liefst ook ondersteunen. Tijdens deze fase worden alle strategieën ingezet. Er is ook sprake van een time-out zone waar de leerlingen snel de vaste en variabele noties op kunnen zoeken. Belangrijk voor de leerkracht is het stimuleren van de leerlingen en ervoor zorgen dat iedere leerling een succeservaring krijgt. De evaluatie is hiervoor een belangrijk onderdeel waarbij de leerlingen worden geprezen voor hun inzet en prestaties.

4.3.1.3 De viertakt van het woordenschatonderwijs

Wanneer er woorden worden geleerd komt er een heel proces op gang. Woorden moeten worden gelabeld, gecategoriseerd en ingebed worden in het netwerk. Het verwerven van woorden kan dan ook niet in één keer gebeuren. Er wordt daarom vaak gebruik gemaakt van het didactisch model: de viertakt (Van den Nulft & Verhallen, 2002). Dit model bestaat uit vier fasen:

1. Voorbewerken
2. Semantiseren
3. Consolideren
4. Controleren

Bij het voorbereiden is het van belang dat de voorkennis geactiveerd wordt. Leerlingen moeten aandacht krijgen voor het onderwerp en de nieuwe, te leren woorden. Als het ware wordt het deel van het woordenschatnetwerk geopend waar de woorden bij aan sluiten. Bij voorbereiden zijn er een aantal aandachtspunten: Je wilt betrokkenheid tot stand brengen, leerlingen ontvankelijk maken voor de te leren woorden, aansluiten bij de voorkennis en aanhaakpunten activeren in het netwerk van de woordenschat van leerlingen. Bij het voorbereiden is het van belang dat deze kort is. Er zijn maar een paar minuten nodig om het benodigde netwerk te activeren. Vervolgens moet het nieuwe begrip meteen aan de orde komen. De voorbereiding moet daarnaast pakkend zijn om de aandacht van de kinderen te trekken en te motiveren voor het leren van de nieuwe woorden. Als laatste is de voorbereiding gefocust. Er wordt direct gericht op de te leren woorden en betekenissen.

De korte duur van het voorbereiden gaat over in de semantisering: de betekenis van het woord of de woorden wordt verduidelijkt. Dit vindt plaats in een context. Het is voor de leerkracht belangrijk om in deze fase het woord te koppelen aan het concept. Het concept bestaat uit kennis over en rond het te verwerven woord. De instrumenten die bij deze semantisering gebruikt worden zijn de drie 'uitjes' (slo, Woordenschatdidactiek, sd). De drie uitjes zijn dus een hulpmiddel om op een verantwoorde manier te semantiseren. Het gaat om uitbeelden, uitleggen en uitbreiden. Tijdens het semantiseren komen de uitjes verstrengeld aan de orde. Een goede semantisering is kort en glashelder door de combinatie van verbale en non-verbale middelen.

Bij het consolideren is het de bedoeling dat de kinderen net zolang doorgaan totdat ze het woord kennen. Om dit niet saai en tijdrovend te maken moet er veel, gevarieerd en speels worden herhaald. Het belang van een klas vol woorden is groot. Op deze manier blijven de woorden actueel en blijft de aandacht van de kinderen erop gevestigd. De woorden die bekend zijn, worden vervangen door nieuwe woorden en er kunnen nieuwe verbindingen tussen woorden ontdekt worden. Het allerbelangrijkste tijdens deze fase is dat kinderen enthousiast worden, en dan ook vooral de kinderen die het verwerven van woorden best lastig vinden. De leerkracht moet hiervoor een positieve houding aannemen en ervoor zorgen dat iedere leerling een succeservaring krijgt.

Er moet als laatste gecontroleerd worden om te weten of het woordleerproces werkelijk geslaagd is. Er moet zowel op korte termijn, als op middellange en lange termijn getoetst worden. Er kan eerst passieve kennis getoetst worden en later ook actieve kennis.

4.3.1.4 Content and Language Integrated Learning

Content and Language Integrated Learning (CLIL) is volgens Bodde-Alderlieste (2014), zoals beschreven in Corda et al. (2014), een vorm van tweetalig onderwijs waarbij integratie plaatsvindt tussen taal en vakken. Een aantal (onderwerpen uit) vakken wordt gegeven in het Engels. Zowel de taaldoelen als de doelen van het vak zijn relevant. Hierbij wordt steeds uitgegaan van de kerndoelen. Ook wordt er aan procesdoelen zoals inzet, samenwerking, uitvoering en motivatie gewerkt tijdens de lessen. Aan het eind van iedere CLIL-les of lessenserie wordt er geëvalueerd of de doelen zijn behaald.

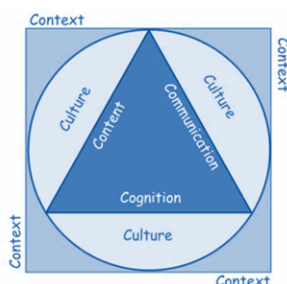
CLIL is opgebouwd uit 4 bouwstenen, het zogenoemde '4C's Framework' (Coyle, Hood & Marsh, in Corda et al. 2014) waarbij het vierfasenmodel voor structurering van activiteiten, lessen en thema's biedt. De vier bouwstenen zijn:

Content: ontwikkeling van vakkennis en taal; er wordt een onderwerp gekozen die geschikt is voor de jaargroep en aansluit bij een leerlijn van een kerndoel van een vak, waarop een introductie (fase 1) volgt.

Cognition: ontwikkeling van leer- en denkprocessen; materialen en bijpassende middelen worden gekozen, ook de vak- en taaldoelen worden vastgesteld; fase 2, input en verwerking op vorm en inhoud komt aan bod.

Communication: ontwikkeling van taalvaardigheid door taalgebruik; activerende werkvormen worden gekozen; fase 3 wordt aangeboden waarbij de communicatieve vaardigheden luisteren, lezen, spreken en schrijven worden geoefend; feedback wordt op vorm en inhoud gegeven.

Culture: intercultureel besef door contact met andere culturen; de vak- en taaldoelen worden laten zien door middel van de transferfase, fase 4.



Figuur 4.4 Het 4C's Framework. Uit *Handboek vvto* (p. 102), door Corda, Philipsen en De Graaff, 2014, Bussum: Coutinho.

CLIL wordt in de onderbouw vaak aangeboden bij praktische vakken. Met praktische vakken worden de vakken drama, tekenen, handvaardigheid en bewegingsonderwijs bedoeld. In de bovenbouw verschuiven de CLIL-lessen naar de zaakvakken. Onder de zaakvakken worden bijvoorbeeld de vakken geschiedenis en aardrijkskunde verstaan. Deze CLIL-lessen kosten in principe geen extra tijd omdat er gewerkt wordt aan de kerndoelen in het basisonderwijs. Het wordt niet aangeraden om een onderdeel (van het vak) voor de helft in het Nederlands aan te bieden en voor de helft in het Engels. De leerkracht valt dan gauw terug op het Nederlands en voor de leerlingen wordt het minder logisch om in het Engels te reageren.

Bij CLIL-lessen is het van belang dat het niveau hoger is dan dat de leerlingen al beheersen. Een voorwaarde om taal te leren is namelijk dat er iets nieuws moet worden geleerd. Tijdens de CLIL-lessen is er niet alleen Dagelijks algemeen taalgebruik (DAT) nodig, maar het vereist ook Cognitief academische taalvaardigheid (CAT). Er worden bijvoorbeeld specifieke woorden en begrippen van zaakvakken geleerd. Het gebruik van CAT vindt het meest plaats in de bovenbouw. Bij CLIL gaat het niet om het leren van nieuwe woorden en begrippen, maar vooral om het toepassen van de taal. Kinderen gaan deze taal toepassen als de doeltaal door de leerkracht consequent wordt gehanteerd, de input begrijpelijk is, de activiteiten uitdagend zijn en de leerlingen niet te veel worden gewezen op fouten. Er moet gerichte feedback worden gegeven op inhoud en taal. Differentiatie is belangrijk om zowel de goede, als de meer praktische en zwakkere leerlingen op het meest haalbare niveau te krijgen. Het werken met rubrics kan voor de leerlingen veel voordelen opleveren. De leerlingen weten vooraf aan welke doelen ze gaan werken en wat er van ze wordt verwacht.

4.3.1.5 De taaldidactische benaderingen samengevat

Om een beeld te krijgen hoe het vvto taalkundig vorm kan krijgen, zijn hierboven vier taaldidactische benaderingen omschreven. Als eerste kwam de schijf van vijf voor het vreemdetalenonderwijs aan bod. Deze schijf van vijf beschrijft een aantal componenten die tijdens de lessen vvto aan bod moeten komen. Het vierfasenmodel sluit goed bij de schijf van vijf aan. Eén van de doelen van het vierfasenmodel is namelijk dat de componenten van de schijf van vijf aan de orde komen. Daarnaast staat bij het vierfasenmodel het effectief gebruiken van de geroosterde tijd voor het Engels voorop en het Engels toe te leren passen in realistische situaties buiten school. Het vierfasenmodel bestaat uit vier fasen die tijdens de Engelse lessen naar voren moeten komen en ervoor zorgen dat de gestelde doelen worden behaald. De viertakt van het woordenschatonderwijs helpt de leerkracht om kinderen nieuwe woorden aan te leren. Er wordt beschreven hoe leerlingen in vier fasen onbekende woorden kunnen onthouden. Als laatste is de taaldidactische benadering CLIL beschreven waarbij een integratie plaatsvindt tussen de taal en andere vakken. Er wordt bij CLIL aan zowel de doelen van de taal Engels gewerkt als aan de doelen van het andere vak. Het CLIL is opgebouwd uit vier bouwstenen.

Doordat de verschillende taaldidactische benaderingen zijn omschreven is de taalkundige opbouw van het vvto nu duidelijk. Er kan nu worden gekeken naar de andere vensters die van invloed zijn op de vormgeving van het vvto. In 4.3.2 wordt er eerst toegelicht hoe het vvto organisatorisch gestalte kan krijgen.

4.3.2 Venster 2: organisatie

In dit tweede venster staat centraal hoe een vvto-programma organisatorisch vorm kan krijgen. Het belangrijkste met betrekking tot dit venster beweren Bodde-Alderlieste en Philipsen (2014), is dat de kinderen ruimte krijgen om het Engels individueel of in groepjes te verwerken en toe te passen. Er moet

genoeg tijd zijn om input te ontvangen, die te verwerken, output te produceren en vervolgens te evalueren om te kijken of de doelen zijn behaald. Deze elementen dienen te worden aangeboden in zowel een klassikale setting als in twee- of drietalen en individueel.

In het onderzoek van Unsworth et al. (Bodde-Alderlieste & Philipsen, 2014), wordt geconcludeerd dat er minder goed wordt gescoord voor Engels wanneer er per week 60 minuten of minder aan Engels wordt besteed, dan kinderen die meer dan 60 minuten onderwijstijd besteden aan het Engels. De onderwijstijd in Engels kan volgens Bodde-Alderlieste en Philipsen (2014) worden uitgebreid door, naast het volgen van de leerlijn met behulp van een methode, het Engels een natuurlijke plaats te geven in het schoolprogramma, Engels te laten aansluiten op andere thema's of onderwerpen die aan bod zijn en door Engels te gebruiken in situaties buiten de Engelse les, waardoor er nog meer nieuwe woorden worden geleerd. Een rijk aanbod aan digitale mogelijkheden kan voor diepgang zorgen als kinderen hier thuis of op school mee aan de slag kunnen.

Scholen hebben vaak drie tot vier jaar nodig om te voldoen aan de keurmerken van vvto. Achtereenvolgens wordt er gewerkt aan het wennen aan een nieuwe leergang, de verbetering van taalvaardigheid en taaldidactische strategieën, differentiatie, het inrichten van Engelse hoeken en een brug slaan tussen Engels en andere vakken zodat de 'schijf van vijf' optimaal aan bod komt.

4.3.3 Venster 3: inhouden

Bodde-Alderlieste en Philipsen (2014) noemen het belang van de aansluiting van de leerstof Engels met de lopende onderwerpen op de basisschool. Deze onderwerpen zijn als het goed is ook gekozen op basis van de beleavingswereld van de kinderen.

De meeste scholen starten in alle groepen tegelijk met vvto. Dit heeft als gevolg dat de leergang ieder jaar moet worden aangepast, in opwaartse zin, omdat je steeds een groep krijgt die al een jaar eerder Engels aangeboden kreeg dan de vorige groep. De groepen krijgen dus een steeds hoger niveau Engels en aanvullende projecten moeten en kunnen dan voor uitbouw van het vvto-programma zorgen en er ontstaat een sterkere opname van het Engels in het onderwijsprogramma.

Internationalisering is ook meegenomen in de inhoud van de standaard vvto. Dit deel kan meer uitbreiding krijgen door ervoor te zorgen dat er internationale contacten plaatsvinden.

4.3.4 Venster 4: leerkrachtcompetenties

Bij de leerkrachtcompetenties wordt er uitgegaan van de groepsleerkracht en niet van de vakleerkracht. Bodde-Alderlieste en Philipsen (2014) bespreken de leerkrachtcompetenties op de gebieden: interpersoonlijk, pedagogisch, vakinhoudelijk/didactisch en organisatorisch. De competenties zijn gericht op het geven van Engels in de groepen 1 t/m 8. Daarnaast wordt er ook ingegaan op het gebruik van Engels tijdens andere vakken en activiteiten (CLIL).

Interpersoonlijk zal de leerkracht de lessen Engels zo moeten geven dat de rol van de leerkracht overgaat van een leidende rol naar een meer begeleidende rol en helpt waar dit nodig is. De zelfstandigheid, het leren van Engels en de samenwerking tussen leerlingen wordt gestimuleerd.

Pedagogisch zorgt de leerkracht ervoor dat hij/zij een positieve houding heeft tegenover het vvto en het leren van Engels. Er wordt gezorgd voor een veilige en uitdagende omgeving waarin de leerlingen Engels durven te spreken. De leerkracht geeft hierbij het goede voorbeeld.

Vakinhoudelijk/didactisch beheerst de leerkracht het Engels op B2 niveau (van het ERK), behalve het schrijven (B1). De leerkracht zorgt ervoor dat de doeltaal ook de voertaal is en geeft de Engelse lessen dus ook in het Engels. Om tot interactief, communicatief en projectmatig onderwijs te komen kan een leerkracht kiezen voor een verantwoorde taaldidactiek (H. 3.2.1) en bijpassende werkvormen. Lesmateriaal kan door de leerkracht vakdidactisch worden gekozen en er kan verantwoord gewerkt worden met bestaand lesmateriaal. Leerdoelen, activiteiten en materialen kunnen zo worden ontwikkeld dat deze zijn aangepast aan de groep en het individuele kind, waardoor iedere leerling een uitdagende leeromgeving wordt geboden.

Organisatorisch is het de taak van de groepsleerkracht om de ontwikkelingen van de groep en de individuele leerlingen en de inhouden van de leerstof bij te houden voor de overdracht aan de collega's van volgende groepen. De leerkracht van groep 8 doet dit met het oog op het goed overdragen van de leerlingen naar het voortgezet onderwijs of praktisch onderwijs. Daarnaast worden ouders voortdurend ingelicht over de manier van werken en de eisen van vvto en zal de leerkracht moeten werken

volgens de afspraken die binnen de school zijn gemaakt over de doorlopende leerlijn en de werkwijze voor groep 1 t/m 8.

4.4 Conclusie

In dit hoofdstuk is onderzocht hoe het vvto Engels gestalte kan krijgen in het basisonderwijs. In 2011 is het *Landelijke standaard vroeg vreemde talen onderwijs* tot stand gekomen waarin zowel de kwantitatieve als de kwalitatieve aspecten van het vvto naar voren komen. Twee kernpunten die bij het vvto centraal staan zijn, dat er op een spelende manier moet worden geleerd en dat het taalaanbod en de activiteiten die worden aangeboden gevarieerd dienen te zijn. In dit hoofdstuk zijn vier taaldidactische benaderingen omschreven die toepasbaar zijn bij vvto: de schijf van vijf, het vierfasenmodel, de viertakt van Verhallen en het CLIL-onderwijs. Qua organisatie is het van belang dat kinderen genoeg tijd en ruimte krijgen om het Engels te verwerken, zowel individueel als in groepjes. Voor de inhoud moet er voor een goed doorlopende leerlijn worden gezorgd. Hiervoor is een goede opbouw in thema's, inhoud, woordenschat en moeilijkheid van het taalaanbod belangrijk, die aansluit op lopende onderwerpen op de school en de belevingswereld van de kinderen. Als laatste noemen we de leerkrachtcompetenties die van belang zijn bij het vvto Engels. De leerkracht moet namelijk kunnen overschakelen van een leidende rol naar een meer begeleidende rol. Daarnaast moet het Engels van de leerkracht op een juist niveau worden beheerst om lessen in het Engels te kunnen geven. Een positieve houding zorgt voor een veilige en uitdagende omgeving waardoor kinderen zich meer durven te uiten in het Engels. Organisatorisch moeten de ontwikkelingen van de kinderen worden vastgelegd voor een goede overdracht.

Om de hoofdvraag compleet te kunnen beantwoorden moet er onderzocht worden op welke manieren de output van de leerlingen in groep 4 het beste kan worden gestimuleerd. Dit komt in het volgende hoofdstuk aan bod.

5. Stimulering van Engelse output in groep 4

5.1 De beginsituatie

In hoofdstuk 2 is vermeld wat voor positie het Engels inneemt in de wereld en wat voor grote rol het Engels speelt in de belevingswereld van kinderen. Dat Engels daadwerkelijk een grote rol speelt in de belevingswereld van negenjarige kinderen blijkt onder andere uit hun Engelse woordenschat. Onderzoeken van studenten, zo vermeldt Oskam (2008), wijzen uit dat negenjarigen niet alleen al veel Engelse woorden opschrijven, maar ook al hele zinnen, al dan niet correct geschreven, zoals: 'How are you?', 'I'm fine, thank you' en 'I love you'. Op jonge leeftijd is er al een ontwikkeling gaande van woorden naar meerdere woorden die met elkaar in verband staan. Wanneer er vanaf het begin wordt ingespeeld op de voorkennis wordt er meteen aan een aantal doelen gewerkt. Het kind krijgt namelijk zelfvertrouwen, doordat hij/zij erachter komt dat het al veel woorden kent. Daarnaast maakt het kinderen enthousiast en nieuwsgierig naar Engels. Er wordt vanaf het begin gestart met Engels uit de belevingswereld en het kind legt zo heel bewust het verband tussen Engels op school en Engels uit de omgeving. Dit laatste zorgt ervoor dat de kennis die op school wordt opgedaan en de kennis uit de omgeving niet apart wordt opgeslagen in de hersenen. Het is dus van belang om kinderen regelmatig te herinneren aan de al eerder opgedane woordenschat, zodat zowel de nieuwe stof als de voorkennis binnen en buiten school kan worden ingezet. Corda et al. (2014) noemen het grote verschil in belevingswereld, mondigheid, voorkennis en de variatie in taalvaardigheidsniveaus waardoor er veel differentiatie en een flexibel programma voor Engels nodig is. In dit hoofdstuk wordt ingegaan op hoe de Engelse output bij ieder kind in groep 4 kan worden gestimuleerd. De volgende deelvragen zijn hiervoor geformuleerd:

5.2 Hoe moet er worden gewerkt van input naar output?

5.3.2 Hoe kan door middel van differentiatie de output van ieder kind worden gestimuleerd?

5.3.3 Op welke wijze moet er worden omgegaan met fouten om de output van ieder kind te stimuleren?

5.4 Welke werkvormen kunnen in groep 4 worden toegepast om de output te stimuleren?

5.2 Van input naar output

Cito (2014) vermeldt dat luisteren in het reguliere basisonderwijs Engels de meeste aandacht krijgt tijdens de les. Daarop volgen woordenschat en spreken. In deze paragraaf worden twee theorieën beschreven die vermelden hoe er het beste kan worden gewerkt van input naar output en wat het belang is van deze twee begrippen.

Beide theorieën zijn het in ieder geval eens over het volgende:

'Acquisition requires meaningful interaction in the target language - natural communication - in which speakers are concerned not with the form of their utterances but with the messages they are conveying and understanding.' Stephen Krashen (Schütz, 2014)

Betekenisvolle interactie is belangrijk voor het verwerven van de taal waarbij niet de vorm maar het overbrengen van de boodschap voorop staat.

5.2.1 De input theorie

Oskam (2008), Schütz (2014) en Krashen (1998, 2008) noemen onderzoeker Krashen die stelt dat een taal wordt verworven door begrijpelijke input waarbij de nadruk ligt op de inhoud en niet op de vorm. Hij zegt dat spreken vanzelf komt, als er maar genoeg aandacht wordt besteed aan de luistervaardigheid. Het onderzoek van Postovsky heeft bewezen dat kinderen die spontane taalproductie produceren, zonder dat de kinderen uitgenodigd worden tot spreken, uiteindelijk de taal mondeling beter beheersen dan leerlingen die uitgedaagd worden te spreken. Krashen denkt dat er taalverwerving plaatsvindt als het taalaanbod net iets boven het niveau van de leerling ligt. Dit maakt de input lastiger, maar niet onbegrijpelijk. De input moet in een context aangeboden worden en belangrijke informatie bevatten.

Wanneer de input belangrijke informatie bevat wordt de taal een middel en niet een doel en zal de luisteraar gemotiveerd zijn om te luisteren.

Krashen is van mening dat de doeltaal uitsluitend ook de voertaal moet zijn. Deze extra input zorgt voor het verwerven van meer woorden en structuren waardoor er incidenteel wordt geleerd. Onderzoek heeft aangetoond dat basisschoolleerlingen meer taalverwervers zijn dan taalleerders. Vooral de luistervaardigheid van deze leerlingen is hoog, waardoor zij kunnen profiteren van een groot aanbod aan taal. De receptieve taalschat zal uiteindelijk ook overgaan naar productieve taalschat, omdat de kinderen de geleerde taal ook willen gaan gebruiken. Buiten de taal die door het leerpakket wordt aangeboden, beschikken de leerlingen ook over uitdrukkingen die in de klas worden gebruikt. Deze uitdrukkingen kunnen ook buiten de klas goed van pas komen. Zolang de leerlingen nog niet toe zijn aan spontane taalproductie mag er bij de interactie tussen leerkracht en leerling ook nog in het Nederlands worden gesproken.

Het aanbod van de communicatieve methode is daarnaast beperkt. Door Engels als voertaal te gebruiken tijdens de Engelse les wordt er een taalaanbod gepresenteerd die een aanvulling is op het Engels van de leerlingen.

De Total Physical Responsetechniek (TPR) is ontworpen door Asher en beschreven door zowel Oskam (2008) als Bodde-Alderlieste en Schokkenbroek (2011). Deze TPR-techniek wordt in Nederland veel toegepast bij het leren van een tweede taal en sluit aan bij de input theorie van Krashen. Asher beweert namelijk ook dat taal wordt geleerd door deze te horen, niet door de taal meteen te spreken. Wanneer jonge kinderen veel input krijgen, gaan ze vanzelf terug praten als ze er aan toe zijn. TPR is een techniek waarbij makkelijke opdrachten worden gegeven die de leerlingen uit moeten voeren, zonder dat er gebruik hoeft worden gemaakt van de Engelse taal. In het begin worden de opdrachten visueel ondersteund met afbeeldingen of uitbeelden. De taal moet blijven hangen doordat er tijdens het leerproces meerdere zintuigen worden ingezet. In een korte tijd wordt er veel begrijpelijke input behandeld, de taal wordt ondervonden in een stressvrije omgeving en de leerlingen zijn actief bezig zonder te moeten spreken.

5.2.3 De output theorie

Volgens Swain, zoals beschreven door Liberato (2012), Swain (1993, 1998) en Adams (2003), worden kinderen zich bewust van hun productie in het Engels wanneer ze voortdurend oefenen in de vreemde taal. Door leerlingen output te laten produceren wordt ervoor gezorgd dat er een sprong kan worden gemaakt van het semantische proces, het proces waarin het begrip van de taal centraal staat, naar het complete grammaticale proces om nauwkeurige taal te produceren. De betekenis van het begrip output is in de loop van de jaren verandert. Output werd gezien als een zelfstandig naamwoord, een ding, een product. Tegenwoordig wordt het woord output gezien als een werkwoord, een actie en wordt er een heel proces mee aangeduid.

De output hypothese beweert dat het produceren van taal (door spreken of schrijven) een onderdeel vormt voor het leren van een tweede taal. Er is een behoefte om deze twee vaardigheden uit te kunnen voeren en te verbeteren. Deze twee vaardigheden zijn nodig om jezelf uit te kunnen drukken in de vreemde taal.

Swain noemt drie specifieke functies waarom output tijdens het verwerven van een tweede taal belangrijk is. Deze drie functies worden hieronder beschreven.

De opmerkende/triggering functie

De functie verwijst naar het bewustzijn van de leerlingen of het opmerken ervan dat leerlingen iets niet kunnen zeggen of schrijven in de vreemde taal om een bepaalde boodschap duidelijk te maken. Wanneer deze functie wordt toegepast realiseren leerlingen zich dat er een aantal taalkundige problemen zijn die ze moeten beheersen om hun doel te bereiken. Hiervoor moeten ze eerst op zoek gaan naar geschikte kennis die nodig is om het probleem op te lossen.

De 'hypotheses-testing' functie

Deze functie suggereert dat kinderen gebruik maken van de methode 'trial and error'. Dit betekent dat leerlingen aan de hand van feedback testen in wat voor mate hun output voldoet aan de verwachtingen. Aan de hand van de feedback passen ze de output aan. Onderzoek heeft uitgewezen dat leerlingen meer kans hebben om hun output succesvol te wijzigen als ze hier tot gestimuleerd/gepusht worden.

De metalinguïstieke (reflectieve) functie

Deze functie sluit aan op de theorie van Vygotsky. Hij zegt dat de ontwikkeling van kinderen niet spontaan plaatsvindt maar heel erg onder invloed is van de sociale en culturele omstandigheden waaronder de kinderen opgroeien (Berding & Pols, 2006). Taal wordt namelijk gezien als een instrument dat een kind kan aanpassen doordat er wordt gereflecteerd op de taal die de leerkracht, mede-leerlingen en hij- of zichzelf gebruikt/gebruiken.

Het is belangrijk voor leerlingen om taal te produceren door middel van het schrijven van oefeningen of het communiceren met andere leerlingen. Swain noemt dat begrijpelijke input en begrijpelijke output samen zorgen voor het effectief verwerken van de tweede taal.

Een goede samenwerking en interactie zijn twee belangrijke voorwaarden om zich prettig te voelen en te kunnen samenwerken bij het produceren van output. Taal heeft in dit geval een bemiddelende functie waarbij de leerlingen samen het probleem oplossen die ze tegenkomen bij het verwerven van de taal en de taal om te zetten tot juiste spreektaal. Onderzoek heeft uitgewezen dat het samenwerken bij dialogen een goede bron is voor het leren van de tweede taal. Feedback is voor de leerlingen belangrijk omdat dit één van de weinige manieren is waardoor kinderen in contact komen met de doeltaal. Kinderen hebben adviezen en correcties nodig om zich te kunnen verbeteren in hun output.

Het stimuleren van output kan worden vergeleken met de theorie van Krashen waarbij de input net iets hoger is dan dat de kinderen beheersen. Bij 'pushed' output wordt er net iets meer van de output gevraagd dan dat de leerlingen al kunnen. De leerlingen hebben het meest het gevoel dat ze worden gepusht tot output wanneer de feedback van de leerkracht komt en het minst wanneer de feedback plaatsvindt tussen leerlingen. Van den Branden (1997) noemt het belang dat de output wordt begrepen belangrijker is dan dat de vorm en grammatica perfect zijn. Luidop nadenken en het nazeggen van woorden en zinnen in de vreemde taal vormt hierbij een onderdeel van het leerproces.

Wetenschappers, zo noemt Corda et al. (2014), die gespecialiseerd zijn in vreemdetaalverwerving bij jonge kinderen zoals Pinter (2006) en Cameron (2001) geven aan dat het belangrijk is om eenvoudige en betekenisvolle patronen van de vreemde taal vanaf het begin te ontwikkelen en in te oefenen met de kinderen. Dit zijn basiszinnetjes die ook wel 'chunks' worden genoemd. Als de leerlingen deze patronen hebben ontwikkeld kunnen ze beter zelfstandig communiceren met leeftijdsgenoten. Vaak wordt het aanleren van deze patronen in bepaalde fasen aangeleerd. Internationaal wordt het PPP-model het meest gebruikt. Het PPP-model staat voor Present, Practise en Produce. Tijdens de Present-fase wordt de doeltaal gepresenteerd. In de Practise-fase wordt de doeltaal vaak klassikaal geoefend. Dit kan door bijvoorbeeld nazeggen of aanwijzen. Tijdens de Produce-fase worden activiteiten aangeboden waardoor de kinderen leren de geleerde taal toe te passen en te communiceren in de vreemde taal. Het is belangrijk om pas te gaan communiceren in de doeltaal tijdens de productiefase. De leerlingen hebben de doeltaal dan namelijk al verscheidene keren gehoord en gezamenlijk geoefend.

5.3 Differentiatie voor stimulering van de output

Leerkrachten merken vaak op dat er grote niveauverschillen zijn tussen de leerlingen binnen een groep op het gebied van Engels. Leerlingen die goed zijn in Engels ontwikkelen zich steeds verder. Leerlingen die iets meer moeite hebben met Engels ontwikkelen zich ook, maar minder snel. De studie van Corda et al. (2012) heeft geleid tot het resultaat dat prestaties in de vreemde taal (Engels) samenhangen met prestaties in de moedertaal (Nederlands of Fries). Dit betekent dat kinderen goed presteren in het Engels (begrip en productie) wanneer ze ook goed presteren in het Nederlands of Fries (alleen getest op begrip). Wanneer de prestaties in het Engels minder zijn, zullen de prestaties van het Nederlands of Fries ook niet erg hoog zijn. Leerkrachten lopen vaak tegen het feit aan dat een methode gericht is op één niveau binnen een leerjaar waardoor de creativiteit, flexibiliteit en differentiatievaardigheden van de leerkracht worden aangesproken. In deze paragraaf wordt er besproken hoe er binnen een groep kan worden gedifferentieerd zodat het de output van iedere leerling ten goede komt.

Door middel van differentiatie, merkt Corda et al. (2014) op, worden leerlingen gemotiveerder en enthousiaster voor het Engels en leveren hierdoor betere prestaties. Om kinderen te motiveren moeten leerkrachten kijken naar de interesses van de leerlingen, zo noemt Oskam (2008). Zoals eerder genoemd

dient de leerkracht altijd uit te gaan van de voorkennis en de belevings- en ervaringswereld van de kinderen. Het belang van de stof moet gedurende de hele lessencyclus aanwezig zijn.

Corda et al. (2014) noemen de criteria voor verrijkingsstof die zijn geformuleerd door Bronkhorst et al. (2001) en zowel voor de Nederlandse taal als voor het vvtto Engels kunnen worden toegepast:

- Er moet een beroep worden gedaan op de creativiteit, dit betekent het aanbieden van open opdrachten;
- het niveau moet in een hoge mate abstract zijn;
- de mate van complexiteit moet hoog zijn;
- de opdracht moet een meerwaarde bieden in vergelijking met de reguliere stof;
- de onderzoekende houding moet worden gestimuleerd;
- er moet een beroep gedaan worden op de zelfstandigheid van de leerling;
- het reflecteren moet worden uitgelokt;
- er moet een beroep worden gedaan op de metacognitieve vaardigheden, dit houdt in dat vaardigheden rondt het sturen van leerprocessen worden gestimuleerd;
- interactie wordt uitgelokt.

De reguliere leerstof kan worden beperkt door bijvoorbeeld de herhalingsstof eruit te halen. Hierbij moeten wel een aantal afwegingen worden gemaakt.

De ontwikkeling van het metalinguïstisch bewustzijn verdient ook de nodige aandacht voor de excellente leerlingen. Kinderen ontwikkelen hierdoor een vermogen om over eigenschappen en het gebruik van taal te denken. Het TASC-wiel is een werkvorm die zowel bij de verrijkingscriteria als de ontwikkeling van het metalinguïstisch bewustzijn aansluit. Een leerling krijgt door middel van de volgende acht stappen structuur in projectmatig of thematisch onderwijs: informatie verzamelen, identificeren, inventariseren, beslissen, uitvoeren, evalueren, communiceren en benoemen leerervaringen. Het leerproces staat bij deze werkvorm vooral centraal.

Omdat de taalinput op school nooit zo rijk en gevarieerd is als in de praktijk is het als leerkracht van belang om de leerlingen het geleerde in de klas ook in de natuurlijke omgeving toe te laten passen. Dit stimuleert leerlingen (vooral hoogbegaafde leerlingen) en Engels wordt hierdoor ook betekenisvol en nuttig. Ieder kind zou de kans moeten krijgen om te kunnen communiceren in de vreemde taal met verschillende personen in verschillende contexten. Internationalisering en het samenwerken met andere scholen wordt hierdoor aanbevolen.

Er zijn verschillende differentiatiemogelijkheden. Elke mogelijkheid heeft zijn voor- en zijn nadelen. De uiteindelijke manier van differentiëren zal door de school moeten worden gekozen op basis van de beste aanpak, didactiek en organisatie die bij de school past. Daarnaast moet er worden gekeken naar de mogelijkheden die het beste aansluiten op de onderwijsbehoefte van de leerlingen. Hieronder worden een aantal manieren van differentiatie besproken.

Convergente differentiatie

Bij deze differentiatievorm worden er minimumdoelen gesteld. Leerlingen die hier moeite mee hebben krijgen extra ondersteuning. Zwakkere leerlingen mogen er langer over doen om het doel te behalen. Betere leerlingen krijgen na het behalen van de doelen ander werk.

Divergente differentiatie

Er worden bij deze differentiatievorm verschillende doelen gesteld voor de zwakkere leerlingen en de betere leerlingen. De goede leerlingen leren hierdoor dus meer en andere dingen. Wat ook kan, is dat de doelen voor iedereen gelijk zijn, maar bij betere leerlingen hogere eisen worden gesteld. Er wordt dus onderwijs gegeven dat past bij het niveau van de leerling.

Wanneer er gestart wordt met divergente differentiatie zijn er leerlingen veel verder dan andere leerlingen. Hierdoor is klassikale instructie niet meer mogelijk. Het zal dus op een andere manier georganiseerd moeten worden. Er zullen zelf leeractiviteiten moeten worden ontworpen omdat methodes vaak onvoldoende mogelijkheden geven om te differentiëren. (Bakx, Ros, & Teune, 2012 en Corda et al., 2014)

Roulatiesysteem

Er worden een aantal verschillende activiteiten aangeboden waar de kinderen wisselend aan werken in (niveau)groepjes. De leerkracht kan er voor kiezen om bij een bepaalde activiteit te blijven of alle

activiteiten bij langs te gaan. Bij het roulatiesysteem wordt er vooral gedifferentieerd op het niveau van de activiteiten. Om het roulatiesysteem te laten slagen moeten kinderen in staat zijn zelfstandig te kunnen werken.

Het vvto Engels uurtje

Bij deze manier van differentiëren worden alle kinderen uit elke groep ingedeeld in niveaus. Alle zelfde niveaus komen bij elkaar in een lokaal tijdens het Engelse uur op de school. De leerlingen worden op een convergente manier ingedeeld en de methode staat centraal. Door gebruik te maken van deze manier van differentiëren lopen de niveauverschillen minder uit een dan in een reguliere klas.

Projectmatig/CLIL-onderwijs

Dit thematisch onderwijs maakt het mogelijk om op een divergente manier te differentiëren binnen een onderwerp. Het TASC-wiel kan worden ingezet. (Corda et al. 2014)

Oskam (2008) beschrijft de verschillende differentiatiemogelijkheden tijdens de verschillende fasen van het vierfasenmodel. Tijdens de introductiefase kan er gedifferentieerd worden met verschillende werkvormen en activiteiten. Bij verschillende leeractiviteiten spelen steeds andere cognitieve en verbale functies een rol, waardoor steeds andere leerlingen een succeservaring krijgen. Wanneer kinderen in groepjes met verschillende niveaus de activiteiten uitvoeren wordt niet alleen het samenwerken versterkt, maar zo hebben ook de zwakkere leerlingen de kans om de stof bij te blijven. Het werken in groepjes en het taken verdelen zal ook in de andere fases als belangrijke differentiatiemogelijkheid naar voren komen. Als laatste is tijdens de introductiefase de kinderen aanspreken op de persoonlijke belevingswereld een belangrijke manier van differentiatie om kinderen bij het onderwerp te betrekken en iedereen tot zijn recht te laten komen.

Tijdens de inputfase wordt er nog weinig gesproken en kan er gedifferentieerd worden tijdens het luisteren. Wanneer er antwoorden moeten worden gegeven kan er gedifferentieerd worden door de leerlingen duidelijk te maken dat er verschillende manieren zijn om iets te zeggen en dat er geen goed of fout is, zolang de boodschap maar over komt. Hierdoor groeit het zelfvertrouwen en de durf om te spreken.

Gedurende de oefenfase kan veel worden gevarieerd met de aangeboden oefenstof. Deze oefenstof kan worden onderscheiden in basisstof en verrijksstof. Bij het oefenen van dialogen kunnen de betere leerlingen variëren in de noties, door gebruik te maken van de eigen woordenschat. De taalfuncties kunnen daarnaast vergemakkelijkt worden voor de zwakkere leerlingen. Rollenkaarten met tekstinstructie kunnen dienen voor differentiatie door op de voorkant de taalfuncties en -noties te zetten en op de achterkant de voorbeelddialoog. Een gemiddelde leerling zal de taalfuncties en -noties zelf in kunnen vullen met de geleerde standaardzinnen. De zwakkere leerling kan gebruikmaken van de voorbeelddialoog en de snellere leerling kan variaties bedenken met behulp van de voorkennis. Daarnaast kunnen de kleinere rollen worden vervuld door de zwakkere leerlingen en de grotere rollen door de snellere leerlingen.

In de overdrachtsfase is er differentiatie mogelijk door weer de eigen variaties toe te passen of gebruik te maken van de functies. Verschillende taaluitingen kunnen worden toegestaan, zodat ieder niveau tot z'n recht komt. Bij de te verdelen taken kan ook rekening worden gehouden met verschillende niveaus zodat een snellere leerling de mogelijkheid krijgt meer taal te produceren.

5.4 Goede omgang met fouten voor stimulering van de output

Naast het differentiëren zorgt de omgang van fouten door de leerkracht ook voor motivatie of demotivatie voor het spreken in het Engels. Omdat kinderen moeten spreken in een vreemde taal missen ze de basis die ze in de moedertaal wel hebben. Volgens Terrell (in Oskam, 2008), is het helemaal niet nodig om fouten te verbeteren. Het durven spreken is belangrijker dan de correctheid van het Engels. In deze paragraaf wordt ingegaan op welke fouten moeten worden verbeterd, wanneer deze moeten worden verbeterd en op wat voor manier dit het beste kan gebeuren.

De leerkracht zal een leerling moeten corrigeren wanneer er niet meer wordt begrepen wat er wordt gezegd. De manier van vermelden of uitspreken staat dan de communicatie in de weg. Ook woorden die in het Engels niet bestaan zullen moeten worden verbeterd. Fouten die de communicatie niet verstoren,

maar wel vaak worden gemaakt en daardoor inslijpen, moeten ook verbeterd worden. Ditzelfde geldt voor structuurfouten.

Wanneer er veel fouten worden gemaakt zal dit niet alleen liggen aan de leerlingen en moet er terug worden gegaan naar de oefenfase of de belangrijkste fouten moeten tijdens de volgende lessen aan bod komen. Het behandelen van één of twee belangrijke fouten per les is volgens Oskam (2008) voldoende.

Door het correct en onopvallend herhalen van de fout, wordt er zo opbouwend mogelijk feedback gegeven en wordt de nadruk niet gelegd op de fout. Het is beter om een fout in een groep te bespreken dan een kind er persoonlijk op aan te spreken. Wanneer kinderen steeds dezelfde fout blijven maken kan er een remediërende activiteit worden ingezet. Dit kan gedaan worden door bijvoorbeeld taalspelletjes en TPR-activiteiten uit te voeren.

Tijdens de introductiefase en de inputfase zal er nog weinig verbeterd worden, omdat kinderen nog weinig taal produceren. Wanneer er echter bijvoorbeeld een woord verkeerd wordt uitgesproken, zal dit door de leerkracht moeten worden verbeterd. In de oefenfase zullen de meeste fouten moeten worden verbeterd. Dit kan collectief door alle leerlingen het woord of de taalfunctie op de juiste manier te laten herhalen. Wanneer er in tweetallen of in groepjes wordt gewerkt moet er vooral individueel gecorrigeerd worden. De leerkracht kan een woord of taalfunctie nogmaals uitspreken en laat zich vervolgens herhalen door het kind. Door de veilige situatie waarin het corrigeren plaatsvindt, zal het voor het kind niet confronterend werken. Individueel leren werkt positief bij het leren van een vreemde taal. Daarnaast kan er nog collectief worden gecorrigeerd. Oskam (2008) raadt aan niet alleen maar collectief feedback te geven, maar zo veel mogelijk individueel.

In de overdrachtsfase wordt nauwelijks verbeterd. Wel kunnen na een gesprekje één of twee fouten klassikaal besproken worden.

5.5 Engelse outputstimulerende activiteiten in groep 4

Bij het toepassen van werkvormen waarbij de output gestimuleerd wordt staat volgens Bodde-Alderlieste en Schokkenbroek (2011) de aansluiting bij de niveaus en beleavingswereld voorop. Er wordt verder geborduurd op de al behandelde onderwerpen en thema's die in de vorige jaren aan de orde zijn geweest. Het doel van de werkvormen is het stimuleren van kinderen om in het Engels te praten en het (re)produceren van de Engelse taal. Er moet uitgehaald worden wat er in zit en daarbij moeten de leerlingen succeservaringen krijgen. Het aanmoedigen en prijzen van leerlingen is hierbij een belangrijke taak voor de leerkracht. Door gebruik te maken van coöperatieve werkvormen, zoals Corda et al. (2014) vermeldt neemt de Engelse interactie van de kinderen toe. Taal leren is volgens Vygotsky een gevolg van interactie (Corda et al. (2014)). Wel is het belangrijk deze coöperatieve werkvormen pas in de productiefase toe te passen om de taalvaardigheden te consolideren, nadat de leerlingen de doeltaal meerdere malen hebben gehoord en klassikaal geoefend hebben. Door het communiceren in betekenisvolle situaties worden de kinderen meer betrokken. Bij de cognitieve betrokkenheid onderscheidt Svalberg (2009) vier kenmerken: alertheid, focus, persoonlijke bijdrage aan authentieke interactie in de vreemde taal en kritisch/analytisch. Het is op deze leeftijd nog wel belangrijk om werkvormen te gebruiken waarbij er een balans is tussen de eigen inbreng en het gebruik van voorbeeldzinnen. Het is goed om opdrachten open te houden, maar de Engelse taalvaardigheid is nog beperkt. Bij het toepassen van coöperatieve werkvormen kan er gekozen worden voor het Structureel Coöperatief Leren van Kagan (2003). Hij gaat uit van een aantal basisstructuren. Hij heeft vier basisprincipes (GIPS) die zorgen voor kwaliteit van de interactie tijdens het coöperatief leren: Gelijke Deelname, Individuele Aanspreekbaarheid, Positieve Wederzijdse Afhankelijkheid en Simultane Actie.

In deze paragraaf wordt besproken welke werkvormen kunnen worden toegepast om de output in groep 4 te stimuleren.

5.5.1 Taalspellen

Bij spelenderwijs leren zijn het spelen van spelletjes natuurlijk van belang. Iedere activiteit moet in een soort van spel worden aangeboden. Door de veilige en ongedwongen sfeer die er ontstaat, kan er natuurlijke interactie plaatsvinden. Het bewust oefenen van Engels raakt op de achtergrond omdat de leerlingen bezig zijn met het doel van het spel. Doordat het bij spelletjes niet gaat om hoe goed je Engels kunt, kunnen ook de taalzwakkere kinderen een succeservaring krijgen en beter presteren. Spelletjes kunnen worden aangeboden in de introductie fase van het vierfasenmodel om de voorkennis op te halen

of om juist in fase 2 de nieuwe vocabulaire te introduceren. Daarnaast kunnen ze ook nog worden gebruikt om de geleerde stof in fase 3 te oefenen. In de overdrachtsfase kunnen taalspelletjes worden gebruikt waarbij meerdere structuren aan bod komen en waarbij de leerlingen eerder geleerde vocabulaire kunnen toepassen. Om een spel te spelen is er speltaal en spelspecifieke taal nodig. Speltaal is de taal die je nodig hebt om spelletjes in het algemeen te spelen. Spelspecifieke taal is de taal die je voor een specifiek spel nodig hebt. Als er nieuwe speltaal of spelspecifieke taal nodig is in fase 3, dan moet voor deze vocabulaire fase 1 en 2 weer even worden doorlopen. Er kunnen productieve taalspellen worden ingezet om de Engelse taal te oefenen. Hierbij worden vaste noties en structuren geautomatiseerd.

De leerpsychologie moedigt het doen van spelletjes aan omdat er wordt geleerd door iets te doen. Daarnaast bieden taalspelletjes ook een goede manier om te differentiëren, doordat kinderen de activiteiten in tweetallen of in groepjes uit kunnen voeren (Corda et al., 2014 en Oskam, 2008).

5.5.2 Taaltaken

Een taaltaak is een realistische, omvangrijke en complexe taak die moet plaatsvinden in een zo echt mogelijke context, zodat de leeropbrengst het grootst is. Er wordt van te voren een doel gesteld die de kinderen willen bereiken. Het doel en de eisen zijn vooraf aan de taak vastgesteld. Voor de rest zijn de leerlingen vrij in hoe ze de taak uit willen voeren. Met een taaltaak is het de bedoeling dat kinderen gaan experimenteren met de taal en gestimuleerd worden om de doeltaal Engels te spreken. Een taaltaak dient goed voorbereid te worden, de stappen moeten duidelijk uitgelegd worden en de kinderen moeten weten hoe de taak wordt beoordeeld. Taaltaken sluit aan bij de didactiek Task-based learning (TBL) waarbij vanuit gegaan wordt dat taal wordt geleerd en gestimuleerd door het uitvoeren van taken (Bodde-Alderlieste & Schokkenbroek, 2011).

5.5.3 Songs

Het leren van taal en muziek maken zijn twee activiteiten die bij elkaar horen. Door het toepassen van bewegingen tijdens een lied worden de nieuwe taalelementen nog beter opgeslagen in de hersenen. Door het zingen van liedjes, leren de kinderen op een speelse en motiverende manier. Daarnaast zit er vaak een herhaling in het lied en is de participatie bij het zingen optimaal. De liedjes moeten niet te moeilijk zijn en goed in het gehoor liggen. Ze moeten kinderen aanspreken en aansluiten bij het onderwerp of thema dat aan bod is. Door het zingen van liedjes geef je kinderen de mogelijkheid om te oefenen met de Engelse uitspraak, intonatie en zinsmelodie. Ze produceren onbewust al langere taalstructuren. Er wordt een tijdlang continu taal ge(re)produceert. Ook is het een veilige manier voor de kinderen om te oefenen, waardoor er een ontspannen en veilige sfeer kan ontstaan.

Liedjes kunnen worden gebruikt in het begin van de oefenfase, de introductiefase of als herhaling aan het eind van de les tijdens de afsluiting. Er kan worden gekozen voor popsongs, traditionele liedjes of liedjes met een educatief doel. De leerkracht bedenkt activiteiten met het doel om het lied aan te leren in de groep. Hierbij komen minimaal drie van de vijf muziekdomeinen aan bod: luisteren, zingen, bewegen, vastleggen en spelen. Door het lied goed aan te leren, focussen de leerlingen zich zowel op de muziek als op de tekst. Dit laatste is belangrijk voor het produceren van goede output in het Engels. Bij jongere kinderen ligt het accent tijdens het aanleren van een lied op bewegen (Corda et al., 2014 en Oskam, 2008).

5.5.4 Rijmpjes, chants en tongue twisters

Door rijmpjes, chants of tongue twisters aan te bieden reik je de kinderen taal aan die door het ritme gemakkelijk kan worden onthouden en te reproduceren is. Door ook hier weer bewegingen aan toe te voegen wordt de taal nog beter onthouden (Bodde-Alderlieste & Schokkenbroek, 2011).

5.5.5 Media

Het gebruiken van digitale middelen zorgt voor veel extra input en het uitvoeren van realistische activiteiten. Media zorgt voor aantrekkelijker onderwijs en levert een grote bijdrage aan verschillende leerstijlen. Door het werken met de computer kan er eindeloos worden geoefend, er wordt directe

feedback gekregen, er is veel differentiatie mogelijk en de leerlingen vinden het werken op met ICT erg motiverend en uitdagend.

Op internet en YouTube is veel ondersteunend materiaal te vinden zoals Engelse liedjes, verhalen en filmpjes. Het materiaal kan worden gevonden door zoektermen in te vullen als 'children's songs', 'poems' of 'tongue twisters'. Om de uitspraak te oefenen kunnen kinderen meezingen met karaoke-liedjes op YouTube. Daarnaast kan de computer worden ingezet om te oefenen, te herhalen en de eigen uitspraak te beluisteren door deze op te nemen. Er kunnen grappige filmpjes worden gemaakt waarbij de leerling virtueel is gerepresenteerd op het scherm, een avatar. Met een digitale camera kunnen filmpjes worden opgenomen waarin Engels wordt gesproken. Met het digibord kan interactief worden gewerkt. Scholen kunnen ook via digitale middelen contact met elkaar maken en samenwerken in het kader van internationalisering. Er kan gebruik worden gemaakt van e-mail, Skype, digitale camera's, digibord, PowerPointpresentaties en mobiele telefoons. De digitale middelen zorgen zo voor betekenisvolle en realistische situaties. Wanneer het contact en de samenwerking goed bevalt kan er ook voor worden gekozen om elkaar in het echt op te zoeken.

Engelse films en televisieprogramma's zorgen naast de reguliere lessen voor veel input. Over deze input kan van tevoren voorkennis worden opgehaald om de leerlingen de input beter te laten begrijpen en meer betrokkenheid te creëren. Er worden van te voren ook richtvragen gesteld waarvan de antwoorden na de tijd worden besproken. Als laatste kunnen verwerkingsactiviteiten worden aangeboden die aansluiten op de film of het programma (Bodde-Alderlieste & Schokkenbroek, 2011 en Corda et al., 2014).

5.5.6 Drama-activiteiten

Belangrijk bij drama zijn verbeelding, zelfexpressie en communicatie. Met drama leert een leerling zich binnen het taalonderwijs verbaal en non-verbaal uit te drukken. Het toepassen van drama-activiteiten tijdens de Engelse les zorgt voor nadruk op de semantiek en niet op de taalstructuur. Spelenderwijs zullen verbale en non-verbale communicatiemogelijkheden uitgetoetst worden. Taal, spel en beweging worden gecombineerd om te communiceren. Tijdens drama wordt er met een tweede taal creatief gehandeld. Niet zozeer het spreken staat voorop maar vooral de manier van klinken in de vreemde taal en de strategieën om de taal begrijpelijk te maken voor de ander. Hier zijn korte improvisatie oefeningen geschikt voor. Er moet dan niet te veel op fouten worden gelet. Het feit dat een kind durft te spreken in het Engels, is belangrijker dan dat er op de juiste manier Engels wordt gesproken. Fouten maken hoort bij het leerproces en kinderen zullen dit moeten ontdekken. Naast het spreken zullen de leerlingen er ook achter komen dat gebaren een belangrijk onderdeel zijn tijdens het communiceren.

De leerkracht heeft een belangrijke rol bij drama-activiteiten waarbij Engels de voertaal is. Wanneer een kind even niet meer uit zijn woorden komt, zal de leerkracht het kind woorden of zinnen in moeten fluisteren. Het verduidelijken van een gebaar kan ook helpen om de betekenis voor de andere kinderen duidelijk te maken. De leerkracht moet dus goed opletten en zo snel mogelijk begrijpen wat een leerling wil zeggen. Daarnaast heeft de leraar nog een aantal rollen die hij/zij moet vervullen tijdens een drama-activiteit in het Engels. Als pedagoog is het de rol van de leerkracht om iedereen aan te moedigen om te communiceren in de doeltaal. Ook is het de taak van de leerkracht om genoeg geschikt materiaal aan te reiken voor de kinderen. Als rol van de dramadocent moet een leerkracht een betekenisvolle context geven aan het taalgebruik. Als laatste wordt de rol van regisseur genoemd. De inbreng van iedere leerling moet worden ingeschat, waardoor iedereen een aandeel krijgt in het werkproces.

Betrokkenheid kan tijdens een dramales worden opgeroepen door veel variatie aan te brengen, waarin leerlingen op verschillende manieren cognitief worden gestimuleerd. Dit kan zowel visueel, auditief als kinesthetisch (bewegend).

Leerlingen bouwen bij de drama-activiteiten woordenschat op, veranderen de taal naar aanleiding van de context, ze komen er achter dat ze een stem hebben die ook Engels kan spreken en er wordt samengewerkt om de taal zin te geven (Corda et al., 2014).

5.5.7 Handpoppen

Door tijdens de Engelse les met een pop te werken, wordt er voor meer natuurlijke interactie gezorgd. De handpop voert realistische gesprekken met de jonge leerlingen, die zo het taalaanbod beter begrijpen. Jonge leerlingen zien de pop meer als iemand met hetzelfde niveau, waardoor de kinderen meer uit

worden gedaagd tot interactie. De betrokkenheid van de kinderen wordt door een pop verhoogd en meerdere zintuigen worden aangesproken. Er wordt hierdoor actiever geleerd.

De pop kan worden gebruikt om de Engelse les te introduceren, de klas toe te spreken, gesprekjes mee te voeren en om leerlingen uit te dagen tot spreken. Een leerkracht kan er ook voor kiezen om de kinderen te laten werken met eigengemaakte hand- of vingerpoppen. Wanneer kinderen met een handpop tegen anderen praten verloopt het spreken makkelijker omdat de pop praat en niet zichzelf. Naast het gebruiken in de onderbouw, kan een handpop ook worden ingezet in de middenbouw of bovenbouw om kinderen te laten spreken of te ondersteunen in hun taalontwikkeling. Ervaring is voor het werken met handpoppen niet nodig. Het enige wat een leerkracht nodig heeft is enthousiasme. Voordat een handpop wordt geïntroduceerd moet er goed worden nagedacht over de verschillende karaktereigenschappen (Bodde-Alderlieste & Schokkenbroek, 2011). De methode 'Take it easy' raadt het gebruik van een handpop af (zie 8.2).

5.5.8 Story bags

Een story bag is een tas, zak of doos waarin concrete materialen zitten. Deze materialen sluiten aan bij het thema, verhaal of een prentenboek. Vaak wordt het gebruikt voor de input op vorm en inhoud en om de verschillende materialen en hun Engelse benamingen te laten zien en horen. Echter kunnen de materialen vervolgens ook voor activiteiten worden gebruikt om de vocabulaire te consolideren (Bodde-Alderlieste & Schokkenbroek, 2011).

5.5.9 Engelse boeken

Engelse (prenten)boeken zorgen vooral voor veel input. Door een boek een aantal keer voor te lezen, horen ze een aantal keer dezelfde tekst en kunnen ze het verhaal gaan voorspellen. Naast het taalaanbod heeft onderzoek ook aangetoond dat Engelse boeken goed zijn voor de vocabulaire, het automatisch toepassen van de taalregels en de spelling in het Engels. Het lezen met klankondersteuning zorgt voor een positief effect op de taalontwikkeling van de leerlingen, het leren lezen en verstaan in het Engels en de woordenschat. Het is belangrijk om te zorgen voor gevarieerd lesmateriaal en te kiezen voor boeken van verschillende genres, verschillende niveaus en onderwerpen die aansluiten bij de beleavingswereld en interesses (Bodde-Alderlieste & Schokkenbroek, 2011).

5.6 Conclusie

Om te weten te komen hoe de output van leerlingen in groep 4 kan worden gestimuleerd is er eerst gekeken naar de input en de output theorie. Volgens de input theorie moet er veel aandacht worden besteed aan de luistervaardigheid. Door leerlingen veel en begrijpelijke input te geven, waarbij de nadruk ligt op de inhoud en niet op de vorm, komt het spreken vanzelf. De output theorie daarentegen beweert dat het produceren van taal onderdeel vormt voor het verwerven van een tweede taal. Door leerlingen output te laten produceren wordt ervoor gezorgd dat de leerlingen over kunnen gaan van het semantische proces, naar het grammaticale proces waarbij kinderen nauwkeurige taal gaan produceren. Er worden drie verschillende functies genoemd die het belang van output produceren tijdens het verwerven van de tweede taal verwoorden: de opmerkende/triggering functie, de 'hypothese-testing' functie en de metalinguïstieke (reflectieve) functie. Het begrip van de output staat bij de output theorie centraal.

Om de output van ieder kind te stimuleren zal er moeten worden gedifferentieerd. In dit hoofdstuk zijn een aantal manieren genoemd om te differentiëren die kunnen worden toegepast tijdens de Engelse les: convergente differentiatie, divergente differentiatie, roulatiesysteem, vvto Engels uurtje en projectmatig/CLIL-onderwijs. Als er wordt gekeken naar het vierfasenmodel kan binnen dit model ook in iedere fase worden gedifferentieerd. Er kunnen verschillende activiteiten en werkvormen worden aangeboden, er kunnen groepjes worden gemaakt die leerlingen met verschillende niveaus bevatten, de beleavingswereld kan aangesproken worden, er kan duidelijk worden gemaakt dat er verschillende manieren zijn om iets te zeggen en de oefenstof kan worden verdeeld in basisstof en verrijkingsstof. Bij dialogen kan er gevarieerd worden in de noties. Leerlingen kunnen hun eigen variaties toepassen of gebruik maken van de functies.

Door de juiste omgang met fouten kunnen kinderen gestimuleerd worden tot output. Wanneer er in tweetallen of in groepjes wordt gewerkt moet er vooral individueel gecorrigeerd worden. Door de veilige situatie waarin dit plaatsvindt zal het corrigeren voor een leerling niet confronterend werken. Daarnaast kunnen fouten klassikaal worden behandeld, maar één of twee fouten zijn voldoende. Wanneer bepaalde fouten veel worden gemaakt moet er terug worden gegaan naar de oefenfase of deze fouten moeten de volgende les aan de orde komen.

Bij het uitzoeken van werkvormen en activiteiten die de output van de kinderen in groep 4 stimuleren moet er rekening worden gehouden met de aansluiting op niveaus en de belevingswereld. Door de aangeboden activiteiten moet ieder kind produceren wat hij/zij in zich heeft en daardoor een succeservaring krijgen. Het toepassen van coöperatieve werkvormen bevordert de interactie tussen leerlingen. Bij de opdrachten moet er een balans zijn tussen eigen inbreng en het gebruik van voorbeeldzinnen. Activiteiten die de output van leerlingen stimuleren zijn: taalspellen, taaltaken, songs, rijmpjes, chants en tongue twisters, media, drama-activiteiten, handpoppen story bags en Engelse boeken.

Aan de hand van de behandelde vijf hoofdstukken waarin we antwoorden formuleerden op de deelvragen, kunnen we nu de hoofdvraag opnieuw in herinnering roepen en deze in zoverre beantwoorden op basis van de onderzochte literatuur.

6. Conclusie literatuuronderzoek

In deze conclusie wordt er met behulp van de literatuur, in zo ver mogelijk, antwoord gegeven op de hoofdvraag:

‘Op welke wijze kan CBS De W. het vak Engels in groep 4 met behulp van de methode ‘Take it easy’ vorm geven zodat de output zoveel mogelijk wordt gestimuleerd?’

De successieve ontwikkeling van de vreemde taal, het Engels, moet zo spontaan mogelijk verlopen zoals de moedertaal ook wordt verworven. Motivatie voor het leren van de vreemde taal speelt een grote rol bij het leren van de vreemde taal. Daarnaast moet er veel tijd worden gecreëerd waarin de leerlingen sprekers in de vreemde taal, het Engels, te horen krijgen. Op de basisschool wordt ervoor gekozen om het Engels aan te bieden omdat deze taal over de hele wereld gezien het meest wordt gesproken. Er kan door beheersing van het Engels beter gecommuniceerd worden met anderstaligen en andere culturen. Daarnaast komt het Engels voor in de belevingswereld van de kinderen. Kinderen voelen zich door meertalig onderwijs thuis in meerdere talen en meertalig onderwijs zorgt voor blijvende meertaligheid.

Met behulp van de kwalitatieve en kwantitatieve voorwaarden voldoet het vvto Engels aan de gestelde eisen. Door gebruik te maken van de genoemde modellen: schijf van vijf, vierfasenmodel en de viertakt van het woordenschatonderwijs kan er een correcte taalkundige opbouw vorm krijgen in groep 4. Ook het CLIL-onderwijs kan bij praktische vakken in groep 4 worden toegepast. Een juiste organisatie, duidelijke inhouden en een goede vaardigheid van de leerkracht in het Engels zorgen voor een optimale invulling van het Engels in groep 4. Hierbij moeten constant de kernpunten van het vvto, leren op een spelende manier en een afwisselend aanbod van taal en activiteiten, in gedachten worden gehouden.

Door ervoor te zorgen dat de kinderen in groep 4 veel input te verwerken krijgen zullen de kinderen eerder spontaan output in het Engels produceren, omdat de behoefte ontstaat om zich in het Engels te kunnen uiten. Door duidelijk te differentiëren kan ieder kind presteren op zijn niveau. Een juiste omgang met Engelse taalfouten zorgt daarnaast ook voor motivatie om in het Engels te spreken. Het veel toepassen van coöperatieve, activerende en outputproducerende werkvormen zorgt voor een optimale Engelse output bij de leerlingen.

7. Verder verloop onderzoeksplan

Naar aanleiding van het probleem op de stageschool is er literatuuronderzoek gedaan naar meertaligheid, vroeg vreemde talenonderwijs en outputstimulering. Nu vanuit de literatuur is geconcludeerd hoe Engelse output bij leerlingen in groep 4 kan worden gestimuleerd, zullen er lessen moeten worden ontworpen die zoveel mogelijk outputstimulering bevatten. Om de lessen in detail uit te werken zal er rekening moeten worden gehouden met de didactiek van de methode en de bevindingen van leerkrachten over de methode. Voordat deze lessen kunnen worden ontworpen zal er eerst moeten worden gekeken naar de doelen die de kinderen moeten behalen. De leerlingen werken zowel aan de doelen die door het ERK zijn vastgesteld, de kerndoelen, de tussendoelen als de doelen van de methode. Wanneer de doelen bekend zijn, kunnen er leerlijnen worden ontworpen betreffende de twee thema's voor de lessen. De ontworpen lessen zullen worden uitgevoerd waarbij een aantal keer de frequentie van de output zal worden bijgehouden en waarbij wordt gelet op het outputstimulerende gedrag van de leerkrachten. Om deze resultaten waar te kunnen nemen zijn er de volgende instrumenten ontwikkeld: de frequentietabel en het observatieformulier. De resultaten die zijn voortgekomen uit deze instrumenten zijn in hoofdstuk 9 uitgewerkt in grafieken. In de conclusie wordt een volledig antwoord gegeven op de hoofdvraag.

De beschreven onderdelen zijn voortgekomen uit de volgende deelvragen:

8. Wat is de werkwijze van de methode 'Take it easy'?

9. Wat is de opbouw van de leerinhouden in leerlijnen die betrekking hebben op het probleem?

10. Wat voor effect heeft de outputstimulering op de output?

De verwachting is dat de outputstimulerende activiteiten en het outputstimulerend gedrag van de leerkracht een positief effect zullen hebben op de output van de leerlingen.

8. Methodeanalyse 'Take it easy'

8.1 Uitgangspunten methode 'Take it easy'

Toen de methode 'Take it easy' werd bedacht, was het idee om, volgens Schakelaar, Segenhout et al., deze methode uit te brengen voor de groepen 1 t/m 8. In 2009 werd de methode uitgegeven voor de groepen 5 t/m 8 met de uitgangspunten van totale onderdompeling met het digitale schoolbord waarbij wordt geleerd met behulp van een native speaking co-teacher. Na het succes van de methode, is er voor gekozen om de methode ook voor de groepen 1 t/m 4 te publiceren.

In dit hoofdstuk worden de volgende deelvragen besproken, om erachter te komen wat de didactiek van de methode is en wat de bevindingen van leerkrachten in het basisonderwijs zijn over de methode:

8.2 Wat zijn de didactische voorwaarden van de Engelse methode 'Take it easy' in groep 3/4?

8.3 Welke kritiek is bekend over de methode 'Take it easy'.

8.4 Waar staat de methode 'Take it easy' goed om bekend?

8.2 De didactiek van de methode 'Take it easy'

De methode 'Take it easy' spreekt in de didactische verantwoording over het belang van vvto. Kinderen van nul tot zeven zitten namelijk in een taalgevoelige periode. De kinderen zullen op deze jonge leeftijd uitspraak en de woordvorming onbewust overnemen door te kijken naar de mond. 'Take it easy' raadt daarom aan niet gebruik te maken van een handpop. Wanneer de doeltaal wordt aangeleerd met gebaren, bewegingen, voorwerpen, drama en mimiek zullen de kinderen dit beter onthouden.

Het hoofddoel van de methode is communicatie. Toch is de methode vooral receptief ingesteld op de vaardigheden luisteren en communiceren. Receptieve kennis gaat namelijk vooraf aan productieve kennis. Er is eerst veel natuurlijke input nodig om de taal te leren. Er worden zinstructuren geleerd, aan de zinsopbouw wordt aandacht besteed, woordenschat wordt verworven en er wordt gewerkt aan de typische Engelse uitspraak. Bij de output van het Engels die leerlingen produceren moet vooral gelet worden op de uitspraak, toon, intonatie en fluency. Het begrijpen van de kern tijdens het communiceren staat centraal bij deze methode.

De methode bestaat voor groep 3/4 uit tien thema's/units die concentrisch zijn opgebouwd. Elk thema bevat tien activiteiten die allemaal ongeveer vijftien minuten duren. Deze tien activiteiten bevatten standaard een prentenboek en een songactiviteit. Daarnaast zijn er nog acht mogelijke activiteiten uit te voeren. Per thema is er gezorgd voor audio, beeld, flashcards en spelletjes voor de leerlingen.

De didactiek bij Engels in het basisonderwijs hecht er waarde aan dat leerkrachten opnieuw binnenkomen tijdens de Engelse les als Miss/Mr English. Door te beginnen met het liedje 'hello', horende bij de methode, weten de kinderen dat er vanaf dan alleen nog Engels wordt gesproken. Leerlingen worden echter niet gedwongen om in het Engels te antwoorden. Wanneer een kind niet antwoordt in het Engels kan de vraag in het Engels worden herhaald met gebaren als ondersteuning. Nog een belangrijk aandachtspunt is het zorgen voor veel visuele ondersteuning. Dit kan door middel van een thematafel of de flashcards die bij de methode aangeboden worden. Daarnaast moet worden gezorgd voor veel herhaling. Herhaling is namelijk de kracht van de tweede taalverwerving.

Fouten moeten worden gezien als een volkomen normaal verschijnsel. Er is al eerder genoemd hoe moet worden gereageerd als kinderen reageren in het Nederlands. Er moet echt sprake zijn van een spontane reactie en geen dwang. In groep 3/4 mag wel al iets meer worden verwacht van de leerlingen wanneer ze moeten antwoorden. In plaats van 'yes' kunnen ze wel al antwoorden met 'yes, I do'.

Wanneer er 30 tot 45 minuten per week aan Engels wordt besteed, wordt het maximale uit de methode en de leerlingen gehaald. Wanneer er één tot twee uren aan Engels wordt besteed is er sprake van een hoog rendement. Er wordt aangeraden om de onderwerpen en activiteiten van Engels aan te laten sluiten bij de overige lessen die op de planning staan. Door de doeltaal als voertaal te gebruiken worden de kinderen tijdens de Engelse les ondergedompeld in het Engels.

8.3 Bekende kritiek over de methode 'Take it easy'

Naar aanleiding van een bijeenkomst op *CBS De W.* te Hurdegaryp rond 'Take it easy' en reacties op facebook zijn er een aantal overeenkomende kritiekpunten bekend over de methode 'Take it easy'.

Wanneer er pas vanaf groep 7 met de methode gewerkt wordt is het Engelse niveau hoog waardoor ook de toetsen lastig zijn. De lessen in groep 7/8 zijn lang, waardoor er veel van de concentratie wordt gevegd. Aan de extra activiteiten die worden aangeboden wordt nauwelijks toegekomen. Het luisterniveau is hoog waardoor het voor kinderen vaak lastig te begrijpen is wat er in de filmpjes wordt gezegd. Ook de opdrachten in het werkboek zijn soms lastig te begrijpen en vrij eenzijdig. Er is alleen differentiatiemateriaal naar boven toe. Om ook de zwakkere leerlingen een kans te bieden, zal er ook differentiatiemateriaal voor deze kinderen moeten komen. Er moet veel worden ingevuld in het werkboek, waardoor het communiceren minder aan bod komt. Dit maakt de methode inactief. Engels spreken in deze hogere groepen is voor veel kinderen ook nog een stap te ver.

Voor de onderbouw is er geen opbouw omdat de thema's qua niveau aan elkaar gelijk zijn. Ook is er niet sprake van een doorlopende leerlijn omdat in groep 5 ook met de methode gestart kan worden.

Doordat de methode geheel op het digibord wordt aangeboden, staat alles vast en hoeft de leerkracht weinig te doen of kan weinig toevoegen of veranderen aan de les.

De handleiding van de methode wordt vaak als onduidelijk beschouwd. Voor de gewone lessen is de handleiding amper nodig, maar de extra activiteiten worden op een onduidelijke manier beschreven.

De liedjes, horende bij de methode, worden slecht gezongen. Dit zorgt voor onrust in de klas. Het lied wordt dan niet meer serieus genomen.

Er worden op *CBS De W.* in de onderbouw nog vaak filmpjes van Youtube gebruikt omdat deze de kinderen meer aanspreken. Het selecteren, printen en plastificeren van woorden duurt te lang. Daarnaast moeten er door de leerkrachten in de onderbouw nog veel extra middelen worden aangeschaft en opgezocht. Er is door alle groepen nog behoefte aan spelletjes, concrete materialen en variatie in werkvormen om de woorden te consolideren. De woorden die zijn aangeleerd komen vervolgens niet altijd terug in de kopieerbladen.

Een lijst met prentenboeken in het Nederlands, Fries en Engels zou handig zijn om kinderen verbindingen te laten leggen tussen de verschillende talen. Daarnaast zouden praatplaten kunnen helpen om de woorden voor Engels nog meer te visualiseren en er over te kunnen praten.

8.4 De positieve ervaringen over de methode 'Take it easy'

Naast de kritiekpunten zijn ook de positieve ervaringen met de methode 'Take it easy' verzameld. Deze positieve ervaringen zijn weer verkregen door de bijeenkomst op *CBS De W.* te Hurdegaryp rond 'Take it easy' en reacties op de gestelde vraag over de methode op facebook.

Over het algemeen zijn de gebruikers van de methode positief over de filmpjes op het digibord. De native speaker wordt als duidelijk ervaren en zorgt voor een goede input bij de leerlingen. Door de afwisseling van filmpjes en activiteiten blijven kinderen betrokken. Met behulp van de native speaker kan eigenlijk iedere leerkracht met de methode werken. De thema's die worden aangeboden sluiten goed aan bij de beleavingswereld van de kinderen. Ook de liedjes en dialogen leveren hier een bijdrage aan. In de onderbouw zorgen de liedjes en games ervoor dat de Engelse woorden goed worden geleerd. Het niveau is hoog wat zorgt voor uitdaging. Receptief worden er verschillende werkvormen aangeboden en de mogelijkheid bestaat om te starten in groep 5. Tijdens de opdrachten wordt er aandacht besteed aan de Britse cultuur. Het werkboek heeft een heldere structuur door iedere unit met een andere kleur weer te geven en door aan het einde van iedere unit een overzicht met de te leren vocabulaire te geven.

9. Leerlijn ontwikkelen

9.1 De doelen Engels voor groep 4

In dit hoofdstuk staat het uiteindelijke doel van een leerlijn ontwerpen van twee thema's Engels in groep 4 centraal. Hiervoor wordt er eerst naar de doelen van het Europees referentiekader (ERK) gekeken. Het niveau dat de kinderen aan het einde van de basisschool moeten beheersen, wordt bepaald. Vervolgens wordt er specifiek gekeken naar de kerndoelen en de tussendoelen die voor groep 3/4 zijn vastgesteld. Daarna worden de doelen die 'Take it easy' heeft bedacht bij het ontwerpen van de lesactiviteiten, behorende bij de twee thema's, genoemd, waarna voor beide thema's leerlijnen worden ontworpen met behulp van het circulaire spinnenweb van Van den Akker.

De volgende deelvragen komen in dit hoofdstuk aan de orde:

7.2 Wat is het Europees referentiekader voor de moderne vreemde talen?

7.3 Welke kerndoelen en tussendoelen hebben betrekking op het probleem?

7.4 Welke doelen heeft de methode 'Take it easy' vastgesteld met betrekking op de thema's: 'Me, myself and I' en 'Me and winter'?

7.5 Welke leerlijnen kunnen voor groep 4 op CBS De W. worden ontworpen, horende bij de thema's 'Me, myself and I' en 'Me and winter', waarbij rekening wordt gehouden met de doelen van het ERK, de kerndoelen, de tussendoelen en de algemene en specifieke doelen van 'Take it easy' met betrekking tot groep 3/4?

9.2 Het Europees referentiekader voor de moderne vreemde talen (ERK)

Het ERK (Europees referentiekader, sd) onderscheidt zes verschillende taalcompetentieniveaus. Wanneer je het niveau A1 of A2 beheerst ben je een basisgebruiker. Hierbij is niveau A2 beter dan niveau A1. Wordt het Engels beheerst op niveau B1 of B2 dan is er sprake van een onafhankelijke gebruiker. Een vaardige gebruiker beschikt over Engels op niveau C1 of C2.

Voor elk niveau zijn descriptoren uitgewerkt in *can-do statements*. Hierbij wordt steeds gekeken naar wat men kan in het Engels. De mate van taalbeheersing wordt beschreven in twee vaardigheidsniveaus: taalomvang en taalcomplexiteit. Bij taalomvang wordt beschreven wat een persoon moet kunnen in het Engels, welke contexten daarbij van belang zijn en welke doelen van toepassing zijn. Bij taalcomplexiteit wordt omschreven in wat voor mate je iets moet kunnen.

Pas in het voortgezet onderwijs moet het A1 of A2 niveau worden beheerst, maar op de basisschool wordt hier al naar toegewerkt. Hieronder worden de niveaus globaal beschreven.

'A1: Kan vertrouwde dagelijkse uitdrukkingen en basiszinnen gericht op de bevrediging van concrete behoeften begrijpen en gebruiken. Kan zichzelf aan anderen voorstellen en kan vragen stellen en beantwoorden over persoonlijke gegevens zoals waar hij/zij woont, mensen die hij/zij kent en dingen die hij/zij bezit. Kan op een simpele wijze reageren, aangenomen dat de andere persoon langzaam en duidelijk praat en bereid is om te helpen.

A2: Kan zinnen en regelmatig voorkomende uitdrukkingen begrijpen die verband hebben met zaken van direct belang (bijvoorbeeld persoonsgegevens, familie, winkelen, plaatselijke geografie, werk). Kan communiceren in simpele en alledaagse taken die een eenvoudige en directe uitwisseling over vertrouwde en alledaagse kwesties vereisen. Kan in eenvoudige bewoordingen aspecten van de eigen achtergrond, de onmiddellijke omgeving en kwesties op het gebied van directe behoeften Basisgebruiker beschrijven.' (Trimbos, 2006)

Voor de vijf taalvaardigheden luisteren, lezen, gesprekken voeren, spreken en schrijven worden een aantal descriptoren beschreven. Deze descriptoren staan per vaardigheid in de bijlage vermeld.

Voor elke vaardigheid is een beheersingsniveau beschreven. Omdat het onderzoek gaat over het produceren van output, worden alleen de beheersingsniveaus van de vaardigheden 'gesprekken voeren' en 'spreken' in het onderzoek vermeld op de niveaus A1 en A2.

‘Gesprekken voeren

Beheersingsniveau A1:

Kan deelnemen aan een eenvoudig gesprek, wanneer de gesprekspartner bereid is om zaken in een langzamer spreektempo te herhalen of opnieuw te formuleren en helpt bij het formuleren van wat de spreker probeert te zeggen. Kan eenvoudige vragen stellen en beantwoorden die een directe behoefte of zeer vertrouwde onderwerpen betreffen.

Beheersingsniveau A2:

Kan communiceren over eenvoudige en alledaagse taken die een eenvoudige en directe uitwisseling van informatie over vertrouwde onderwerpen en activiteiten betreffen. Kan zeer korte sociale gesprekken aan, alhoewel hij/zij gewoonlijk niet voldoende begrijpt om het gesprek zelfstandig gaande te houden.

Spreken

Beheersingsniveau A1:

Kan eenvoudige uitdrukkingen en zinnen gebruiken om de eigen woonomgeving en de mensen in de naaste omgeving te beschrijven.

Beheersingsniveau A2:

Kan een reeks uitdrukkingen en zinnen gebruiken om in eenvoudige bewoordingen familie en andere mensen, leefomstandigheden, opleiding en huidige of meest recente baan te beschrijven.’ (Trimbos, 2006)

9.3 De kerndoelen en tussendoelen Engels groep 4

Hieronder worden de kerndoelen 13, 14, 15 en 16 van ‘slo’ genoemd die betrekking hebben op het leren van Engels op de basisschool. De kerndoelen 13 en 14 worden verder uitgewerkt in de onderwerpen: doel, uitgangspunten, materialen, activiteiten van de kinderen en activiteiten van de leerkracht. Deze uitwerking kunt u vinden in de bijlage. De kerndoelen 13 en 14 zijn namelijk van toepassing op het leren van Engels in groep 3/4.

Kerndoel 13

De leerlingen leren informatie te verwerven uit eenvoudige gesproken en geschreven Engelse teksten.

Kerndoel 14

De leerlingen leren in het Engels informatie te vragen of geven over eenvoudige onderwerpen en zij ontwikkelen een attitude waarbij ze zich durven uit te drukken in die taal.

Kerndoel 15

De leerlingen leren de schrijfwijze van enkele eenvoudige woorden over alledaagse onderwerpen.

- Schrijven van Engels speelt nog geen rol van betekenis. Het kan zelfs beter zijn om het schrijven van Engels nog even uit te stellen, omdat de kinderen in deze groepen zich intensief bezig houden met het leren schrijven van het Nederlands. In combinatie met het schrijven van Engels kan dat interferentiefouten en onzekerheid over de juiste schrijfwijze tot gevolg hebben.

Kerndoel 16

De leerlingen leren om woordbetekenissen en schrijfwijzen van Engelse woorden op te zoeken met behulp van het woordenboek.

Kerndoelen 15 en 16 zijn niet van toepassing voor de groepen 3 en 4.

9.4 De doelen van Engels in groep 3/4 van de methode ‘Take it easy’

In de handleiding van de methode ‘Take it easy’ zijn een aantal algemene doelen vastgesteld. Daarnaast wordt voor elke activiteit het doel benoemd. In deze paragraaf worden eerst de algemene doelen voor groep 3/4 geciteerd, waarna vervolgens de doelen van alle activiteiten van de thema’s ‘Me, myself and I’ en ‘Me and winter’ worden uitgewerkt.

9.4.1 De algemene doelen van Engels in groep 3/4 van de methode 'Take it easy'

Hieronder zijn de algemene doelen genoteerd voor Engels in groep 3/4 die zijn vastgesteld in de methode van 'Take it easy'.

- De kinderen bouwen hun zelfvertrouwen met Engels verder uit;
- Ze bouwen een positieve houding t.o.v. het leren van een vreemde taal verder uit;
- Ze ervaren dat (meer) Engels leren leuk is en dat ze de Engelstalige instructies en opdrachten begrijpen en goed kunnen uitvoeren;
- Luistervaardigheid van Engels consolideren zoals opgebouwd in groep 1 en 2 en uitbreiding daarvan;
- Consolideren van de spreekvaardigheid en het bevorderen van taalproductie of speech emergence;
- Ze herhalen bekende woorden en zinnen en breiden hun woordenschat uit.
 - o ze luisteren naar een voorleesboek, naar een liedje;
 - o ze herkennen woorden, bijv. kleuren, getallen, seizoenen;
 - o ze voeren (korte) instructies uit, bewegen mee met liedjes en doen mee met spelletjes.
 - De kinderen zijn in interactie met de leraar en helpen elkaar;
 - Ze leren een aantal nieuwe woorden en antwoorden;
 - Ze vinden het leuk om Engels te spreken en willen graag meer leren;
 - Verschillende werkvormen: klassikaal, coöperatief, samenwerkend.

Het is belangrijk dat de lessen:

- geen lessen Engels maar activiteiten of lesonderdelen zijn die in het Engels worden uitgevoerd, vanuit de ontwikkelingsfase van de kinderen;
- Veel herhaling van bekende woorden en zinnen bevatten en daarnaast woorden bevatten die hun woordenschat uitbreiden.

9.4.2 De doelen van de activiteiten 'Me, myself and I'

Wanneer alle activiteiten die 'Take it easy' aanbiedt, zouden worden gegeven, zouden de kinderen de hieronder staande doelen behalen.

Aan het eind van het thema 'Me, myself and I' kennen de leerlingen de volgende woorden:

Les 1: face, tummy, knee, fingers, shoulder, toes, bottom, teeth, hair, back

Les 2: Monday, Tuesday, Wednesday, Thursday, Friday, Saturday, Sunday

Les 3: cry, needle, plaster, nurse, doctor, stretcher, ambulance, hospital, pain, bandage

Les 4: bathroom, bath, foam, wash basin, tap, shower curtain, bathrobe, toilet paper, toilet, mirror

De kinderen kunnen instructies en vragen begrijpen als:

This is a..., Can you...?, Let's (say/sing)..., Point to ..., Which part of ...?, Have/has, Let's get started, Come to me, What else? Who is ...?, Which ...?, this / these, Is there a ...? Is there someone who ...? Look at your ..., Cross the/these words out, Let's check ..., Let's ..., Close/open your eyes, Talk about it, Show your card, What has changed?, Which picture belongs to ...?

9.4.3 De doelen van de activiteiten 'Me and winter'

Wanneer alle activiteiten die 'Take it easy' aanbiedt, zouden worden gegeven, zouden de kinderen de hieronder staande doelen behalen.

Aan het eind van het thema 'Me and winter' kennen de leerlingen de volgende woorden:

Les 1: St Nicholas, beard, staff, horse, steamboat, Black Peter, bag, chimney, moon, chocolate letter

Les 2: toast, pizza, pancake, french fries, steak, spaghetti, dessert, breakfast, lunch, dinner

Les 3: snowball, snowman, skate, ski, throw, push, slide, snowboard, sled, ice rink

Les 4: Christmas tree, star, angel, decorations, Christmas lights, Christmas card, Santa Claus, reindeer, sleigh, stocking

De kinderen kunnen instructies en vragen begrijpen als:

This is ..., Pick it up, Point at ..., Click on ... op de vraag Has he got a ... antwoorden met Yes, he has of No, he hasn't, Sing along!, Can you do that?, Come on, join in!, Sit down, please, What do you ...?, Can you put it in ..., Can you sit on ..., Can you stand behind ..., Can you look under ..., What are they?, Who can help?, Have you got a ..., How big is your tree?, Are there Christmas lights in your tree? What colour is the ...?, Have you got a ...?, What are these?

Antwoorden met: Yes, it is of No, it isn't

9.5 De ontworpen leerlijnen

Op basis van de vastgestelde doelen door het ERK, de kerndoelen, de tussendoelen, de doelen van de methode 'Take it easy' en de ontwerpisen van de stageschool CBS De W., betreffende groep 3/4, zijn er twee leerlijnen ontworpen. Een leerlijn horende bij het thema 'Me, myself and I' en een leerlijn horende bij het thema 'Me and winter'.

9.5.1 De definitie van een leerlijn

'Een leerlijn is een beredeneerde opbouw van tussendoelen en inhouden, die naar een bepaald einddoel leiden.' (Europees referentiekader talen, 2009)

Om een leerlijn uit te kunnen zetten is de beginsituatie van de leerlingen van belang. Daarnaast moet het einddoel bepaald worden. Een leerlijn helpt om uit te vinden hoe je kunt werken van de beginsituatie naar het einddoel. Hoe die route precies verloopt heeft met een aantal factoren te maken die nauw met elkaar verbonden zijn. De keuzes worden gemaakt op basis van de visie op het talenonderwijs. Vanuit deze visie worden de onderdelen van het curriculum ingevuld, die hieronder in een spinnenweb zijn weergegeven.



Figuur 9.1 Spinnenweb van Van den Akker. Uit Curriculum Perspectives: An introduction. In: J. van den Akker, W. Kuiper & U. Hameyer (eds.) (2003), Curriculum landscapes and trends (pp. 29-44). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

9.5.2 De leerlijn 'Me, myself and I'

In deze paragraaf wordt een leerlijn beschreven die is uitgewerkt volgens het spinnenweb van Van den Akker. De leerlijn betreft het thema 'Me, myself and I'.

Leerdoelen:

Er zijn een aantal doelen door mij en mijn mentor vastgesteld die de leerlingen kennen/kunnen aan het einde van de lessen met betrekking op het thema 'Me, myself and I'.

Aan het eind van het thema 'Me, myself and I' kennen de leerlingen de volgende woorden:

Body: face, tummy, knee, fingers, shoulder, toes, bottom, teeth, hair, back

Week: Monday, Tuesday, Wednesday, Thursday, Friday, Saturday, Sunday

De kinderen kunnen instructies en vragen begrijpen als:

This is a..., Can you...?, Let's (say/sing)..., Point to ..., Which part of ...?, Have/has, Let's get started, Come to me, What else? Who is ...?, Which ...?, this / these, Is there a ...? Is there someone who ...? Look at your ..., Let's check ..., Let's ..., Close/open your eyes, Talk about it, What day is missing?, What day is it today?, What days do we know more?, Loud, Quiet, Stamp, Clap, Proud.

Herhalen van de woorden: purple, red, yellow, green, blue, orange en pink.

De kinderen kunnen het volgende lied zingen: 'Days of the week'

De kinderen kunnen zinnen gebruiken als: What day is missing? The day ... is missing. That's right! That's wrong. Well done! Show me your... Touch your... Twinkle your... Close/open your eyes.

Bovenstaande doelen sluiten aan bij de kerndoelen 13 en 14, de algemene doelen van 'Take it easy' en een groot aantal doelen van de activiteiten van 'Take it easy'.

Leerinhoud:

Tijdens de Engelse activiteiten wordt er van de leerlingen verwacht om zoveel mogelijk Engels te spreken en te handelen in de vreemde taal met betrekking tot het thema 'Me, myself and I' die onderverdeeld is in de volgende thema's: 'body' en 'week'. Het Engelse handelen wordt zowel klassikaal als in groepjes en tweetallen geoefend.

Leeractiviteiten:

Door middel van veel input, media, taalspelletjes, drama, songs, uitnodigende materialen, coöperatieve werkvormen, differentiatie, outputstimulering, juiste omgang met fouten en veel herhaling wordt ervoor gezorgd dat de leerdoelen worden bereikt. Naast de ingeplande Engelse activiteit wordt er ook gezorgd voor Engelse activiteiten die tussendoor, buiten de ingeplande Engelse activiteit, kunnen worden ingezet. De werkvorm 'Think, pare, share' wordt geregeld ingezet om bijvoorbeeld de voorkennis op te halen en om van elkaar te leren. Ook wordt er gebruik gemaakt van het lied 'Days of the week'. De spelletjes 'What day is missing', 'word-race' en 'Simon says' worden zowel klassikaal, als in groepjes en tweetallen gespeeld.

Docentrollen:

Tijdens de activiteiten heeft de docent een wisselende rol. Dit kan zijn: een instruerende rol, een feedback gevende rol, een begeleidende rol enz.

Bronnen en materialen:

De bronnen en materialen die worden aangeboden moeten aantrekkelijk zijn voor de kinderen, zo echt mogelijk, aansluiten bij de leefwereld van de leerlingen en de juiste moeilijkheidsgraad hebben. Media wordt veelal ingezet en daarnaast is de methode 'Take it easy' ook een belangrijke bron wat de Engelse activiteiten betreft.

Groeperingsvormen:

De kinderen zijn in interactie met elkaar en met de leraar en helpen elkaar. Er worden vooral coöperatieve werkvormen ingezet waarbij samenwerkend leren van cruciaal belang is. Ook de herhaling in klassikale vorm is een aanpak die veelal wordt gebruikt.

Leeromgeving:

De Engelse activiteiten worden in of rondom het klaslokaal uitgevoerd. De kinderen zitten in groepjes bij elkaar en er zijn een aantal Engelse woorden opgehangen in het klaslokaal. Thuis kan door verschillende media het Engels verder ontwikkeld worden.

Tijd:

Om de Engelse activiteiten uit te voeren zijn er 30 à 45 minuten nodig.

Toetsing:

Door verschillende malen de output van de kinderen te meten wordt er beoordeeld of de kinderen vooruit zijn gegaan met de output van Engels. Daarnaast wordt er door middel van een observatielijst gekeken wat de leerkracht doet om de output zoveel mogelijk te stimuleren.

9.5.3 De leerlijn 'Me and winter'

In deze paragraaf wordt een leerlijn beschreven die is uitgewerkt volgens het spinnenweb van Van de Akker. De leerlijn betreft het thema 'Me and winter'.

Leerdoelen:

Er zijn een aantal doelen door mij en mijn mentor vastgesteld die de leerlingen kennen/kunnen aan het einde van de lessen met betrekking op het thema 'Me and winter'.

Aan het eind van het thema 'Me and winter' kennen de leerlingen de volgende woorden:

St. Nicholas: St Nicholas, beard, staff, horse, steamboat, Black Peter, bag, chimney, moon, chocolate letter

Christmas en Winter: Christmas tree, star, angel, decorations, Christmas lights, Christmas card, sleigh, snowball, snowman, skate

De kinderen kunnen instructies en vragen begrijpen als:

This is ..., Pick it up, Point at ..., Click on ..., Sing along!, Can you do that?, Come on, join in!, Sit down, please, What do you ...?, What are they?, Who can help?, Have you got a ..., How big is your tree?, Are there Christmas lights in your tree? What colour is the ...?, Have you got a ...?, What are these?, Who went to S. Nicholas?, Who saw St. Nicholas?, What else did you see?

Antwoorden met: Yes, it is of No, it isn't

Herhalen van de woorden: woorden die zijn behandeld bij thema 'Me, myself and I'

De kinderen kunnen het volgende lied zingen: 'Twinkle, Twinkle, little star'

De kinderen kunnen zinnen gebruiken als: Can I have the ... card, Do you have the ... card, Do you have ... at home? Yes, I do, No I don't.

Bovenstaande doelen sluiten aan bij de kerndoelen 13 en 14, de algemene doelen van 'Take it easy' en een groot aantal doelen van de activiteiten van 'Take it easy'.

Leerinhoud:

Tijdens de Engelse activiteiten wordt er van de leerlingen verwacht om Engels te spreken en te handelen in de vreemde taal met betrekking tot het thema 'Me, and winter' die onderverdeeld is in de volgende thema's: 'winter', 'christmas' en 'St. Nicholas'. Het Engelse handelen wordt zowel klassikaal als in groepjes en tweetallen geoefend.

Leeractiviteiten:

Door middel van veel input, media, taalspelletjes, drama, songs, uitnodigende materialen, coöperatieve werkvormen, differentiatie, outputstimulering, juiste omgang met fouten en veel herhaling wordt ervoor gezorgd dat de leerdoelen worden bereikt. Naast de ingeplande Engelse activiteit wordt er ook gezorgd voor Engelse activiteiten die tussendoor, buiten de ingeplande Engelse activiteit, kunnen worden ingezet. De werkvorm 'Think, pare, share' word geregeld ingezet om bijvoorbeeld de voorkennis op te halen en om van elkaar te leren. Ook wordt er gebruik gemaakt van het lied 'Twinkle, twinkle, little star'. De

spelletjes 'act out', 'collect four', 'bingo', 'the bomb' en 'memory' worden zowel klassikaal, als in groepjes en tweetallen gespeeld.

Docentrollen:

Tijdens de activiteiten heeft de docent een wisselende rol. Dit kan zijn: een instruerende rol, een feedback gevende rol, een begeleidende rol enz.

Bronnen en materialen:

De bronnen en materialen die worden aangeboden moeten aantrekkelijk zijn voor de kinderen, zo echt mogelijk, aansluiten bij de leefwereld van de leerlingen en de juiste moeilijkheidsgraad hebben. Media wordt veelal ingezet en daarnaast is de methode 'Take it easy' ook een belangrijke bron wat de Engelse activiteiten betreft.

Groeperingsvormen:

De kinderen zijn in interactie met elkaar en met de leraar en helpen elkaar. Er worden vooral coöperatieve werkvormen ingezet waarbij samenwerkend leren van cruciaal belang is. Ook de herhaling in klassikale vorm is een aanpak die veelal wordt gebruikt.

Leeromgeving:

De Engelse activiteiten worden in of rondom het klaslokaal uitgevoerd. De kinderen zitten in groepjes bij elkaar en er zijn een aantal Engelse woorden opgehangen in het klaslokaal. Thuis kan door verschillende media het Engels verder ontwikkeld worden.

Tijd:

Om de Engelse activiteiten uit te voeren zijn er 30 à 45 minuten nodig.

Toetsing:

Door verschillende malen de output van de kinderen te meten wordt er beoordeeld of de kinderen vooruit zijn gegaan met de output van Engels. Daarnaast wordt er door middel van een observatielijst gekeken wat de leerkracht doet om de output zoveel mogelijk te stimuleren.

10. Outputstimulering Engels in groep 4 op CBS De W.

10.1 De outputstimulering

Met behulp van de geconstateerde doelen en de methodeanalyse zijn alleen nog de ontwerpeisen nodig om te komen tot het ontwerp van de lessen. Deze ontwerpeisen zijn in dit hoofdstuk vastgesteld. Om te kunnen constateren of de lessen zorgen voor outputstimulering zijn er twee onderzoeksinstrumenten ontworpen: een frequentietabel en een observatielijst. Met behulp van deze twee onderzoeksinstrumenten wordt de output van de leerlingen vastgelegd en wordt er gekeken naar de mate waarin de leerkracht de output stimuleert. De onderzoeksinstrumenten worden zowel bij lessen van de groepsleerkracht uitgevoerd als bij de lessen die zijn ontworpen om de Engelse output bij de leerlingen te stimuleren. Hierdoor kan worden geconcludeerd of de lessen en het leerkrachtgedrag invloed hebben op de Engelse productie van de leerlingen.

De volgende deelvragen staan in deze paragraaf centraal:

9.2 Wat zijn de ontwerpeisen voor de outputstimulerende lessen opgesteld door CBS De W. en de literatuur?

9.3 Hoeveel output produceren de leerlingen uit groep 4 van CBS De W. tijdens de lessen van de groepsleerkracht en de ontworpen outputstimulerende Engelse lessen?

9.4 Hoeveel stimuleert de leerkracht de output bij de leerlingen van groep 4 van CBS De W.?

10.2 De ontwerpeisen

Op basis van de literatuur en de wensen van de stageschool zijn een aantal ontwerpeisen vastgesteld waaraan de lessen moeten voldoen om de Engelse output bij de kinderen in groep 4 te stimuleren.

- De lessen duren zo'n half uur tot drie kwartier.
- De lessen sluiten aan bij de kernpunten van de didactiek 'vroeg vreemde talen onderwijs' waarbij spelenderwijs wordt geleerd en het aanbod van taal en activiteiten afwisselend is.
- De lessen worden ontworpen met behulp van de didactieken 'de schijf van vijf', 'het vierfasenmodel' en 'de viertakt van het woordenonderwijs'.
- De lessen sluiten aan op het niveau en de belevingswereld van de leerlingen.
- Er komt differentiatie voor in de lessen.
- Er wordt ingespeeld op fouten bij kinderen.
- Er worden outputstimulerende activiteiten aangeboden.
- De methode 'Take it easy' wordt gebruikt als hulpmiddel.
- Bepaalde activiteiten kunnen ook tussendoor ingezet worden.
- Er worden stimulerende materialen ontworpen.
- Er worden per thema twintig woorden aangeboden.
- Ieder thema duurt vier of vijf weken.

10.3 De frequentie van de output

Na het vaststellen van de ontwerpeisen zijn er lessen ontworpen die voldoen aan de gestelde eisen. Deze lessen zijn te vinden in de bijlage. Om de output tijdens Engelse lessen te kunnen meten is er een frequentietabel ontwikkeld. Bij deze frequentietabel kan er worden geturfd wanneer kinderen, alleen of klassikaal, Engels spreken. Bij het werken in groepjes of tweetallen is ervoor gekozen om de Engelse output van drie groepjes te noteren. De gemiddelde productie van deze drie groepjes is meegenomen voor de verwerking in de grafieken. Deze frequentietabel is ook te vinden in de bijlage. In de subparagrafen 9.3.1 en 9.3.2 is af te lezen hoeveel output de leerlingen produceerden tijdens de Engelse lessen van de leerkracht en de ontworpen Engelse lessen om meer output te produceren. Bij de frequentietabel is er onderscheid gemaakt tussen het volgende:

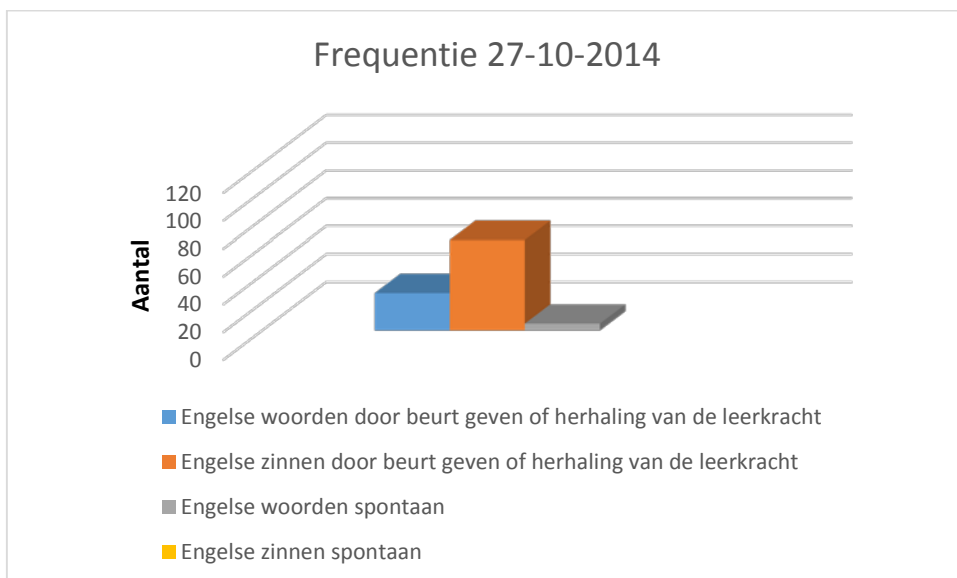
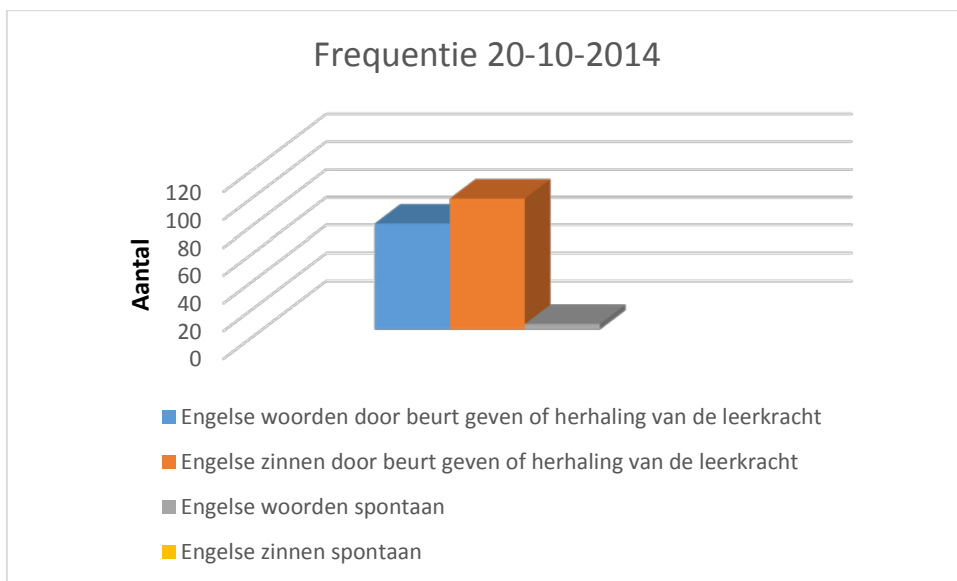
- Engelse woorden door beurt geven of herhaling van de leerkracht;
- Engelse zinnen door beurt geven of herhaling van de leerkracht;

- Engelse woorden spontaan;
- Engelse zinnen spontaan.

Aan de linkerkant van de grafiek kunt u aflezen hoe vaak er op één van bovenstaande manieren Engels is geproduceerd. In bijlage 6 kunt u de gedetailleerde grafieken vinden waarbij de output per les fase is aangegeven.

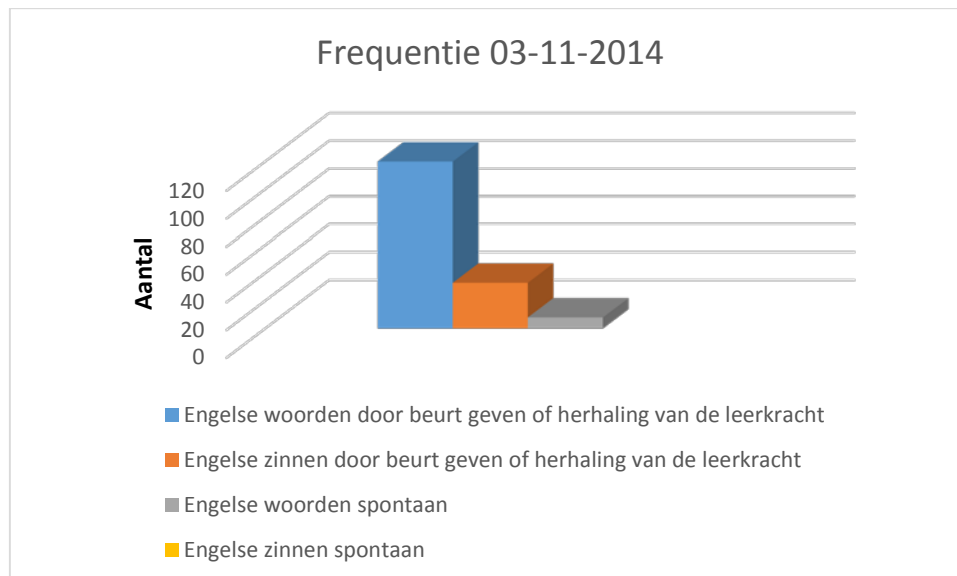
10.3.1 De outputfrequentie van Engelse lessen van de groepsleerkracht

Op deze bladzijde zijn twee grafieken van twee meetmomenten / lessen te vinden waarbij de outputfrequentie is gemeten met behulp van de frequentietabel. De lessen zijn gegeven door de groepsleerkracht en zijn niet ontworpen naar aanleiding van het onderzoek. Aan deze grafieken kun je aflezen dat er vooral Engels is geproduceerd doordat de leerlingen de nieuwe Engels woorden moesten herhalen, nadat de leerkracht de Engelse woorden had uitgesproken. Daarnaast zijn er tijdens beide lessen veel Engelse zinnen geproduceerd door het klassikaal zingen van liederen.

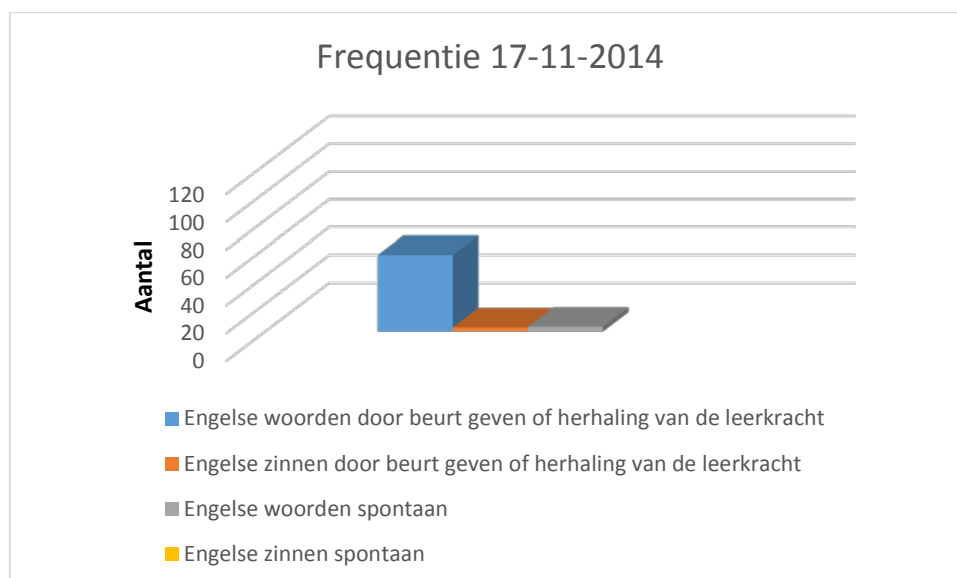


10.3.2 De outputfrequentie van de ontworpen outputstimulerende Engelse lessen

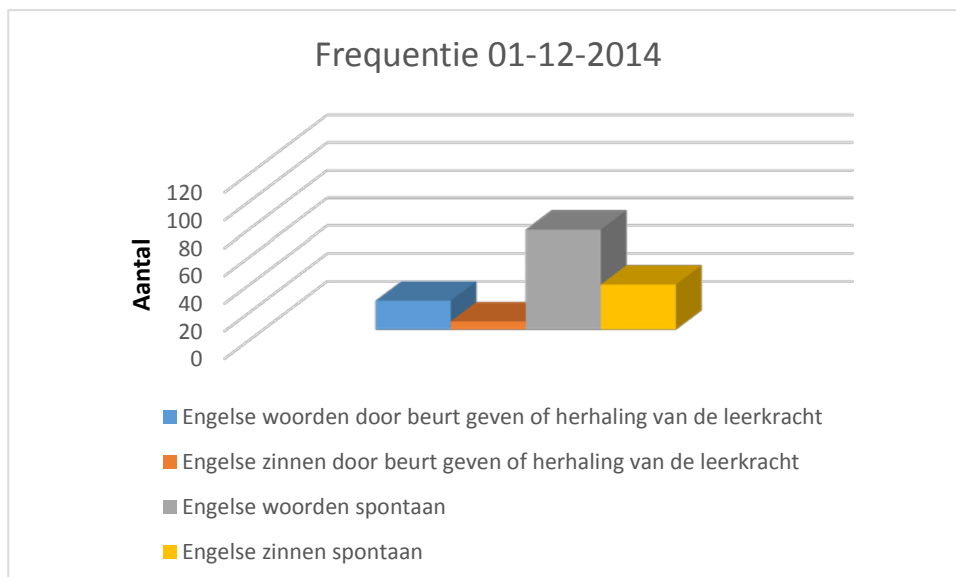
Tijdens het uitvoeren van de ontworpen Engelse lessen om output te produceren bij de leerlingen zijn er vier lessen / meetmomenten uitgekozen om de frequentietabel in te vullen. Hoeveel output er tijdens de lessen is geproduceerd valt af te lezen aan onderstaande grafieken. In bijlage 6 zijn de gedetailleerde grafieken weer te vinden waarin de output per fase in de les wordt weergegeven.



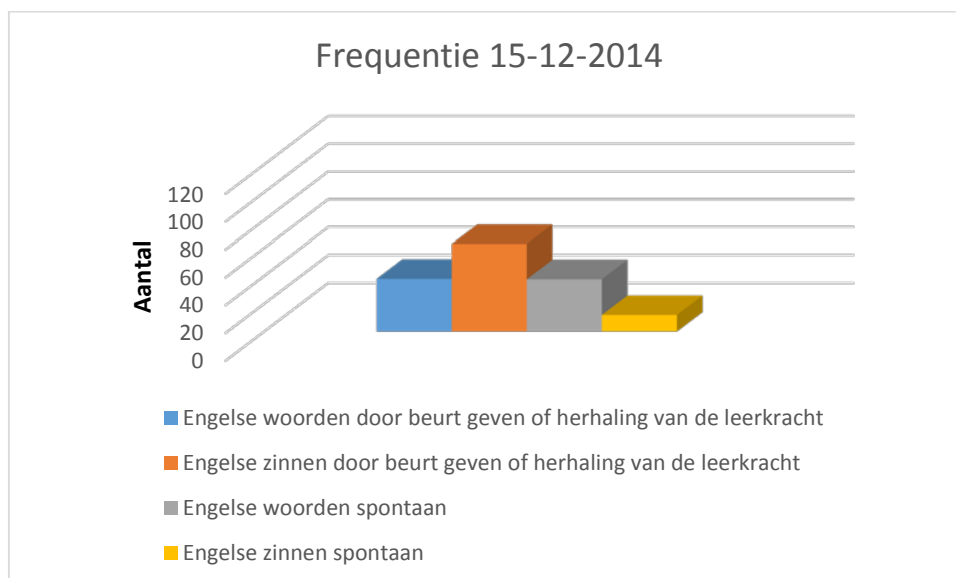
De zinnen die tijdens deze les zijn geproduceerd, zijn gestimuleerd door het zingen van een lied. De Engelse woorden zijn geproduceerd door middel van het stellen van vragen, het doorvragen, het herhalen van woorden en het klassikaal spelen van het spel. Tijdens de uitvoering zijn er ook spontaan Engelse woorden geproduceerd, doordat de kinderen het spel in tweetallen uit gingen voeren. De spontane Engelse woorden tijdens de uitvoering geeft aan hoeveel woorden een groepje gemiddeld heeft geproduceerd.



Als eerste les van een thema zijn de woorden vooral herhaald door de leerkracht of genoemd door het krijgen van een beurt. Tijdens de uitvoering zijn spontane Engels woorden geproduceerd door het raden van het uitgebeelde woord. De grafiekstaaf 'Engelse woorden spontaan' geeft aan hoeveel woorden er gemiddeld per groepje zijn geproduceerd.



Aan de grafiek valt op dat er gedurende deze les spontane Engelse productie heeft plaatsgevonden. De leerlingen hebben tijdens de uitleg / instructie geoefend met het herhalen van de woorden door andere kinderen de opdracht te geven een bepaald woord van het thema te tekenen. Daarnaast is het tellen van 1 t/m 10 herhaald. Er zijn spontane Engelse zinnen geproduceerd tijdens de uitvoeringsfase door het spelen van kwartet, waarbij de kinderen moesten vragen naar een specifieke kaart.



Tijdens de laatste geobserveerde les zijn er Engelse zinnen geproduceerd door het zingen van een lied. De leerlingen hebben daarnaast woorden herhaald door ze op hetzelfde ritme na te zeggen als de leerkracht. Gedurende de uitvoering zijn twee activiteiten ingezet die de spontaniteit van de Engelse output stimuleerden.

10.3.3 De verschillen in outputfrequentie

Uit de grafieken in subparagraaf 9.3.1 valt op te merken dat er niet spontaan Engelse zinnen worden geproduceerd, maar dat Engelse productie vooral plaatsvindt door het geven van beurten of het herhalen van de leerkracht. Er worden weinig situaties aangeboden waarbij de kinderen 'vrij' Engels kunnen spreken. In hoofdstuk 9.3.2 valt op dat er niet zo zeer veel meer Engels wordt gesproken, maar dat er tijdens de lessen wel meer situaties worden gecreëerd waarbij alle kinderen tot de mogelijkheid beschikken om spontaan Engels te produceren.

10.4 De outputstimulering door de leerkracht

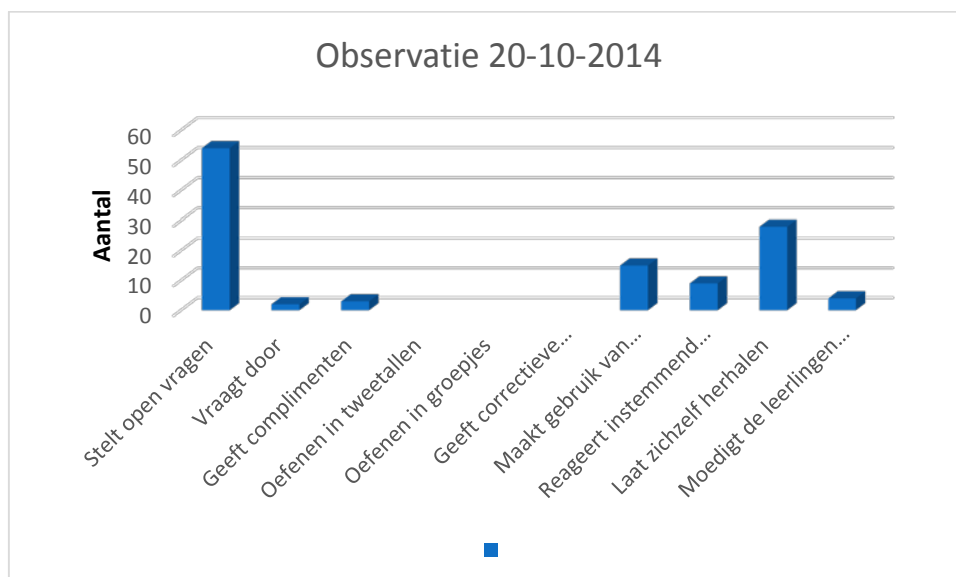
Om de invloed van de leerkracht te kunnen meten op de outputproductie van de leerlingen is er met behulp van de literatuur een observatielijst ontworpen. Deze observatielijst bevat de outputstimulerende mogelijkheden die een leerkracht uit kan voeren. De lijst is in de bijlage te vinden. De observatielijst is op dezelfde data ingevuld als de data waarop de outputfrequentie is waargenomen. In de subparagrafen 9.4.1 en 9.4.2 is af te lezen hoe vaak de output bij de leerlingen wordt gestimuleerd tijdens de Engelse lessen van de leerkracht en de ontworpen Engelse lessen. Bij de observatie van de leerkracht op outputstimulering is er gelet op de volgende elementen:

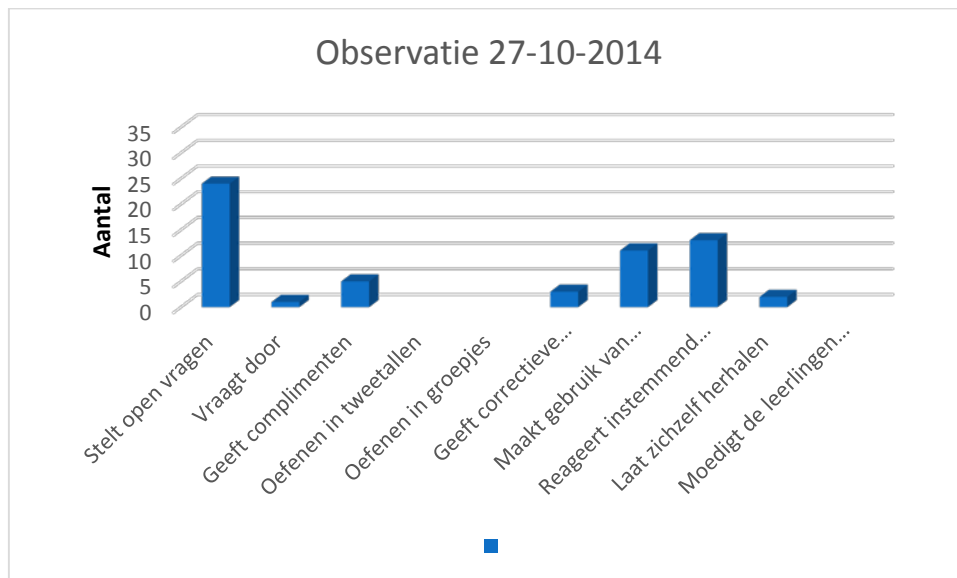
- Stelt open vragen;
- Vraagt door;
- Geeft complimenten;
- Laat de kinderen oefenen in tweetallen;
- Laat de kinderen oefenen in groepjes;
- Geeft correctieve feedback;
- Maakt gebruik van liedjes / rijmpjes / chants / tongue twisters;
- Reageert instemmend door te knikken en te hummen en/of 'yes, yes';
- Laat zichzelf herhalen;
- Moedigt de leerlingen aan (you can do it, go on!).

Aan de linkerkant van de grafiek kunt u aflezen hoe vaak er op één van bovenstaande manieren Engels is gestimuleerd tijdens een bepaalde fase in de les.

10.4.1 De mate van outputstimulerend gedrag van de groepsleerkracht

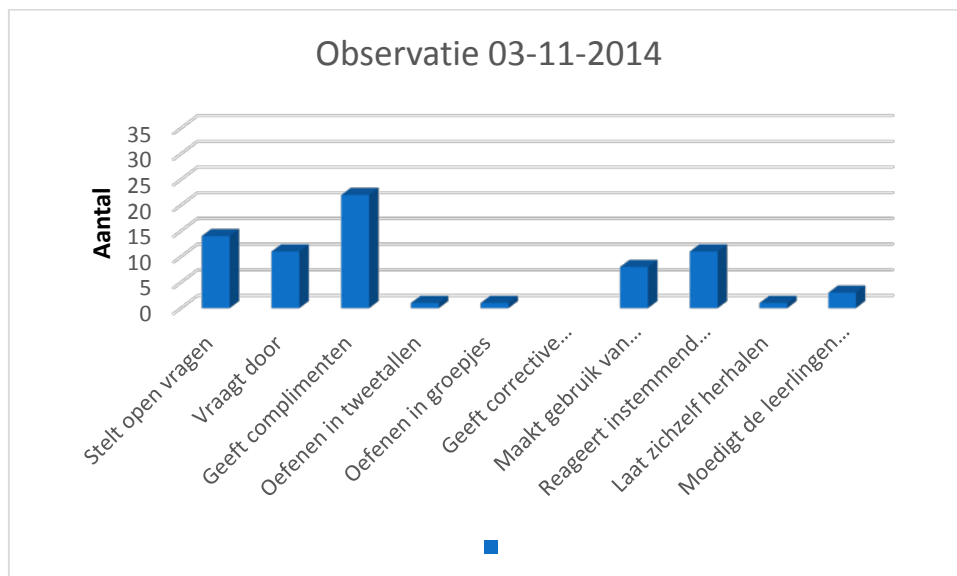
Op de volgende bladzijde zijn twee grafieken van twee meetmomenten / lessen te vinden waarbij het outputstimulerend gedrag van de leerkracht is gemeten met behulp van het observatieformulier. De lessen zijn geobserveerd met behulp van videopnames en gecontroleerd door derden. De lessen zijn gegeven door de groepsleerkracht en zijn niet ontworpen naar aanleiding van het onderzoek. Uit deze grafieken kun je aflezen dat er veelal wordt gevraagd naar de te leren woorden, wat wordt gezien als een open vraag, en dat de leerkracht zich vaak laat herhalen. Daarnaast werden bij beide lessen liederen ingezet om de woorden te leren. In de bijlage kunt u de gedetailleerde grafieken vinden waarbij het outputstimulerend gedrag van de leerkracht per fase van de les is aangegeven.



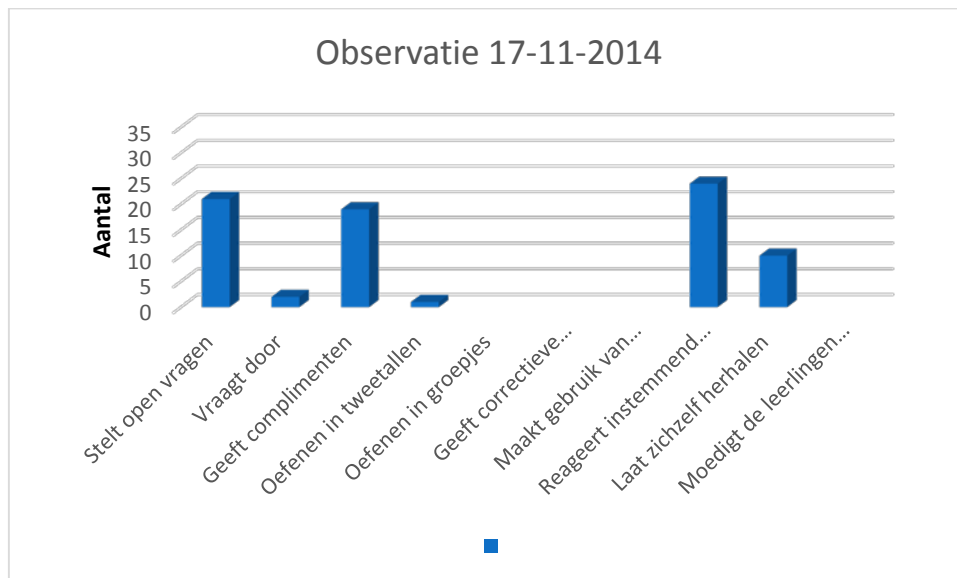


10.4.2 De mate van outputstimulerend gedrag tijdens de ontworpen outputstimulerende Engelse lessen

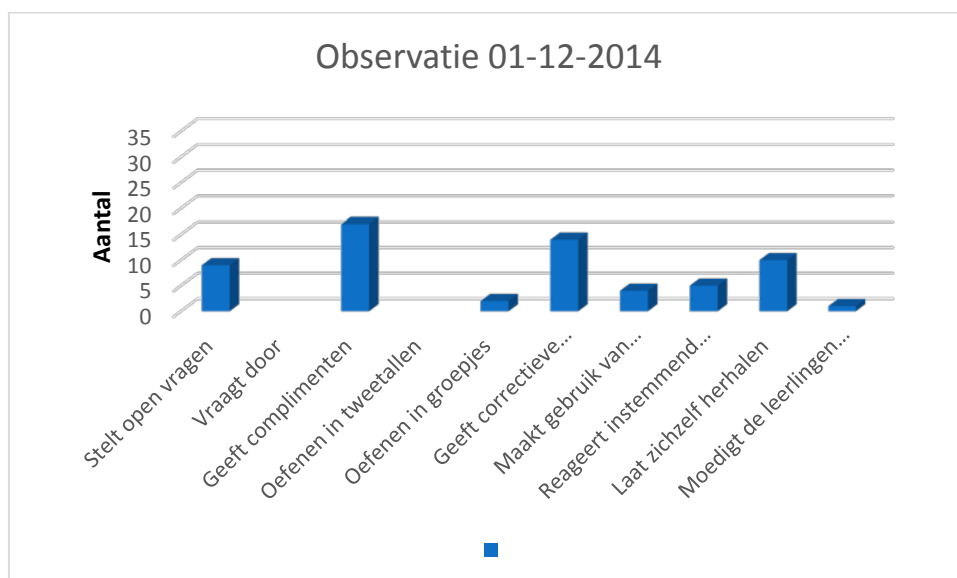
Tijdens het uitvoeren van de ontworpen Engelse lessen om output te produceren bij de leerlingen zijn er vier lessen / meetmomenten uitgekozen om de observatielijst in te vullen. Hoeveel er gebruik is gemaakt van outputstimulerend gedrag of outputstimulerende activiteiten door de leerkracht, valt af te lezen aan onderstaande grafieken.



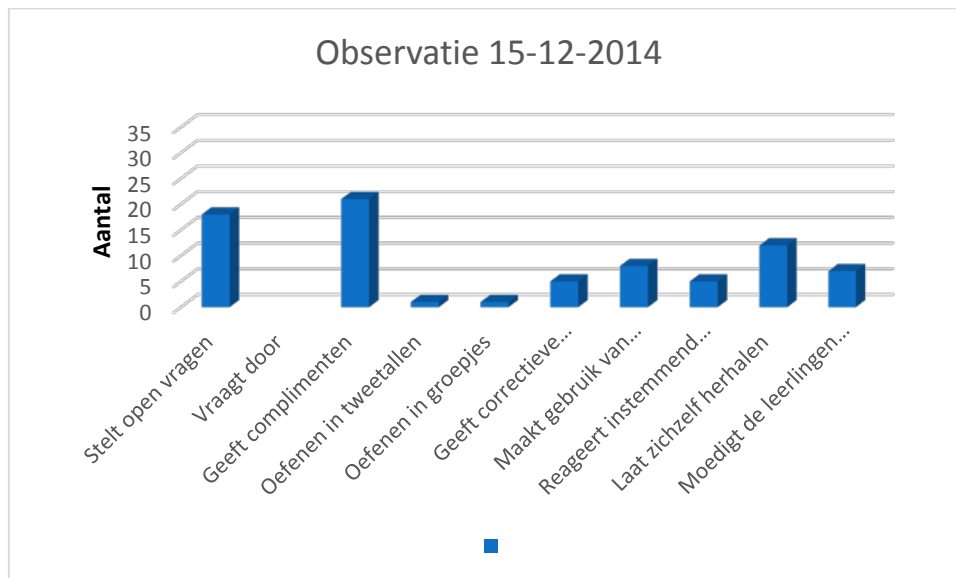
Aan deze grafiek valt op dat er tijdens de les is geoefend in tweetallen en in groepjes. Door gebruik te maken van de werkvorm 'think, pair, share' wordt de al bestaande kennis gedeeld in groepjes. Het spel tijdens deze les is uitgevoerd in tweetallen. Daarnaast is er tijdens deze les geregeld gebruik gemaakt van open vragen, doorvragen, complimenten geven, een lied en instemmend reageren.



Aan deze grafiek kan worden afgelezen dat er veel open vragen zijn gesteld, dus dat er veel is gevraagd naar de woorden betreffende het thema. Daarnaast zijn er tijdens verschillende lesfasen complimenten gegeven en is er veelal instemmend gereageerd. Tijdens de les is er ook geoefend in tweetallen.



Wat duidelijk naar voren komt in deze grafiek is dat er gedurende de les complimenten zijn gegeven. Bovendien is er tijdens de uitvoering (het spelen van kwartet) veel correctieve feedback gegeven. Ook is er tijdens deze les meerdere keren geoefend in groepjes.



Aan deze observatiegrafiek valt af te lezen dat er tijdens meerdere fasen aandacht is geschonken aan het stellen van open vragen, het geven van complimenten, het inzetten van een lied, het instemmend reageren, het laten herhalen van de leerkracht en het aanmoedigen. Ook zijn er werkvormen ingezet waarbij is geoefend in zowel tweetallen als in groepjes.

10.4.3 De verschillen in outputstimulerend leerkrachtgedrag

Tijdens de twee lessen van de groepsleerkracht valt op dat er weinig tot niet wordt doorgevraagd, er amper complimenten worden gegeven, weinig tot niet wordt aangemoedigd en er ook weinig correctieve feedback wordt gegeven. Er is tijdens de twee observatielessen van de groepsleerkracht helemaal niet gewerkt in tweetallen of in groepjes.

Gedurende de ontworpen outputstimulerende Engelse lessen valt uit de grafieken af te lezen dat er weinig tot niet correctieve feedback wordt gegeven en dat er amper wordt doorgevraagd. Ook kan er meer worden aangemoedigd. Het verschil met de lessen van de groepsleerkracht is dat er tijdens de outputstimulerende lessen meer wordt gewerkt in groepjes en tweetallen en dat er over het algemeen meer complimenten worden gegeven.

11. Conclusie praktijkonderzoek

In deze conclusie wordt er met behulp van het praktijkonderzoek, in zo ver mogelijk, antwoord gegeven op de hoofdvraag:

‘Op welke wijze kan CBS De W. het vak Engels in groep 4 met behulp van de methode ‘Take it easy’ vorm geven zodat de output zoveel mogelijk wordt gestimuleerd?’

Het uiteindelijke doel van het praktijkonderzoek was om lessen te ontwerpen die ervoor zouden zorgen dat de leerlingen in groep 4 van CBS De W. zoveel mogelijk output zouden produceren. Hiervoor heeft eerst een methodeanalyse plaatsgevonden waarbij allereerst de didactiek van de methode aan bod kwam. Hier is uitgekomen dat het hoofddoel van de methode vooral communicatie is, maar dat de methode vooral receptief is, omdat receptief komt voor productief. Een aantal aandachtspunten die de methode belangrijk acht zijn: de leerkracht komt opnieuw binnen als miss / mr English; de doeltaal wordt als voertaal gebruikt; de kinderen zijn niet gedwongen om in het Engels te antwoorden, maar de leerkracht herhaalt het in het Engels en ondersteunt met gebaren; veel visuele ondersteuning; veel herhaling en het verschijnsel ‘fouten’ moet als normaal worden beschouwd. Uit de meningen van docenten van CBS De W. en andere gebruikers van de methode ‘Take it easy’ zijn een aantal kritiekpunten naar voren gekomen, waarbij voor het ontwerpen van de lessen rekening mee moet worden gehouden. Zo moet er voor groep 4 rekening mee gehouden worden dat de methode geen doorlopende leerlijn bevat, er behoefte is aan extra middelen, spelletjes, concrete materialen en variatie in werkvormen. Daarnaast schijnt er behoefte te zijn aan een lijst met prentenboeken in de talen Fries, Nederlands en Engels en zouden praatplaten gewaardeerd worden. Positieve elementen aan de methode die vooral naar voren kwamen waren de native speaker, de aansluiting van de thema’s op de beleavingswereld en de liedjes en games die zorgen voor een juiste uitdaging.

Zowel de doelen van het ERK, als de kerndoelen, tussendoelen en methodedoelen zijn behandeld en hieruit zijn twee leerlijnen voor twee verschillende thema’s gekomen.

Op basis van de onderzochte literatuur, de leerlijnen, de methodeanalyse en de eisen van de stageschool zijn er ontwerpeisen tot stand gekomen. Met behulp van deze ontwerpeisen zijn de outputstimulerende Engelse lessen bedacht. Met behulp van de frequentietabellen die zijn uitgevoerd tijdens de lessen van de groepsleerkracht is te concluderen dat er geen situaties zijn geboden waarbij de kinderen spontaan Engels konden produceren. Tijdens de ontworpen outputstimulerende Engelse lessen zijn er wel geregeld situaties gecreëerd waarbij kinderen spontaan Engels konden produceren, waardoor er tegelijkertijd meer kinderen in het Engels konden spreken. Uit de resultaten van het observatieformulier is gebleken dat zowel tijdens de lessen van de groepsleerkracht als de ontworpen outputstimulerende Engelse lessen er meer aandacht kan worden besteed aan doorvragen, het geven van correctieve feedback en het aanmoedigen van de leerlingen. Tijdens de outputstimulerende Engelse lessen is er meer gewerkt in tweetallen en groepjes wat ervoor heeft gezorgd dat de leerlingen tot de mogelijkheid kwamen om spontaan Engels te gaan produceren. Daarnaast werden er meer complimenten gegeven wat voor extra motivatie kan hebben gezorgd.

In de eindconclusie worden alle hoofdbevindingen over de hoofdvraag op een rij gezet en worden er discussiepunten en aanbevelingen gedaan voor eventueel verder onderzoek.

12. Conclusie eindverslag

In deze conclusie wordt de onderzoeksvraag compleet beantwoord. Vervolgens worden er aanbevelingen gedaan die voortvloeien uit de conclusie. Tot slot worden de discussiepunten en vragen die het onderzoek oproepen, besproken.

Omdat de onderzoeksvraag in dit hoofdstuk wordt beantwoord, wordt hieronder nogmaals de vraag in herinnering gebracht.

‘Op welke wijze kan CBS De W. het vak Engels in groep 4 met behulp van de methode ‘Take it easy’ vorm geven zodat de output zoveel mogelijk wordt gestimuleerd?’

CBS De W. kan in groep 4 het vak Engels vormgeven door de kinderen te motiveren tot het leren van de vreemde taal Engels en deze taalontwikkeling zo spontaan mogelijk te laten verlopen. Het spelenderwijs leren en een afwisselend aanbod van taal en activiteiten staan bij vvto, en dus ook bij Engels in groep 4, centraal. Veel input zal eerder zorgen voor spontane output in het Engels bij de leerlingen in groep 4 op *CBS De W.*. De doeltaal zal dus als voertaal moeten worden gebruikt om te zorgen voor meer input.

Door goed te kijken naar de kwalitatieve en kwantitatieve voorwaarden voor het vvto Engels kan er worden gekeken of er in groep 4 op *CBS De W.* wordt voldaan aan deze voorwaarden. Door gebruik te maken van de modellen: schijf van vijf, vierfasenmodel en de viertakt van het woordenschatonderwijs kan er een correcte taalkundige opbouw vorm krijgen in groep 4. Ook het CLIL-onderwijs kan bij praktische vakken in groep 4 worden toegepast. Naast de taalkundige opbouw moeten ook de andere drie vensters in orde zijn voor een juiste vormgeving van het Engels in groep 4: organisatie, inhoud en een goede vaardigheid van de leerkracht in het Engels.

Door duidelijk te differentiëren kan ieder kind presteren op zijn niveau. Een juiste omgang met Engelse taalfouten zorgt daarnaast ook voor motivatie om in het Engels te spreken. Het veel toepassen van coöperatieve, activerende en outputproducerende werkvormen zorgt voor een optimale Engelse output bij de leerlingen.

De methode ‘Take it easy’ kan worden ingezet als leidraad voor de thema’s en de bijbehorende woorden en kan zorgen voor meer input bij de leerlingen door onder andere de native speaker. Daarnaast kan de methode voor meer visuele ondersteuning zorgen en ideeën geven voor het aanbieden van de woorden (liedjes en games). Naast de aangeboden activiteiten van de methode, moet de leerkracht zelf nog wel activiteiten ontwerpen en er complete lessen van maken om te voldoen aan de vier vensters van het vvto en Engelse output te laten produceren bij de leerlingen.

In de praktijk is gebleken dat het gebruik van de schijf van vijf, het vierfasenmodel en de viertakt van het woordenschatonderwijs zorgt voor een goede opbouw van de lessen van input naar output. Door het toepassen en differentiëren in verschillende coöperatieve, activerende en outputproducerende werkvormen heeft ervoor gezorgd dat er meer spontane productie van het Engels plaatsvond tijdens de lessen. Tijdens deze ‘vrijere’ situaties heeft ieder kind de gelegenheid om tot het produceren van Engels te komen op zijn of haar eigen niveau.

Om de output in groep 4 op *CBS De W.* nog meer te stimuleren wordt allereerst aanbevolen de leerlingen te motiveren voor het vak Engels. Er is opgemerkt dat de houding van de meeste leerlingen negatief is tegenover het Engels. Door de kinderen hiervoor te enthousiasmeren en bovenal als leerkracht zelf ook enthousiasme over het vak uit te stralen kan er een positievere houding ontstaan over het Engels. Een mogelijkheid voor een vervolgonderzoek is hoe de motivatie ten opzichte van het Engels kan worden verbeterd.

Daarnaast wordt aanbevolen om volgens bovenstaande modellen te werken en bij het vierfasenmodel de transferfase niet over te slaan, omdat dit juist een belangrijke fase is voor het produceren van output. Het aanbieden van de transferfase bij jongere groepen, onder andere groep 4, is best lastig. Een vervolgonderzoek zou kunnen zijn om te onderzoeken op wat voor manieren de transferfase in groep 4 het beste aan de orde kan komen.

Een goede omgang met fouten en differentiatie zorgt voor meer motivatie tot spreken. Daarnaast nodigen coöperatieve, activerende en outputproducerende werkvormen meer uit tot output.

Door middel van het observatieformulier is gebleken dat er meer aandacht kan worden besteed aan correctieve feedback, het aanmoedigen van leerlingen, het werken in tweetallen of groepjes en het geven van complimenten.

Het discussiepunt van dit onderzoek is dat er vanwege de tijdsdruk te weinig meetmomenten zijn geweest om de beginsituatie en de vooruitgang van de output van groep 4 van *CBS De W.* goed in kaart te kunnen brengen.

Als er wordt gekeken naar de gestelde hypothese kan er niet worden gezegd dat er een duidelijke vooruitgang is verondersteld in de output van groep 4 op *CBS De W.*. Door de activerende en coöperatieve werkvormen is er wel spontane Engelse productie geconstateerd.

13. Samenvatting

Het probleem dat in dit onderzoek centraal staat, is dat *CBS De W.* sinds het schooljaar 2013-2014 Engels geeft in de groepen 1 tot en met 5 en niet goed weet hoe ze deze lessen een goede invulling moet geven. Tijdens de lessen wil men met name het stimuleren van de output centraal stellen. Voor dit onderzoek is daarom de volgende hoofdvraag ontwikkeld:

‘Op welke wijze kan CBS De W. het vak Engels in groep 4 met behulp van de methode ‘Take it easy’ vorm geven zodat de output zoveel mogelijk wordt gestimuleerd?’

Om met behulp van de theorie de hoofdvraag voor een groot gedeelte te beantwoorden zijn de volgende onderwerpen onderzocht: meertaligheid, redenen om een vreemde taal (Engels) in te voeren op de basisschool in Nederland, meertalig onderwijs in Friesland, vroeg vreemdetalenonderwijs Engels en stimulering van Engelse output in groep 4.

Om het vak Engels in groep 4 volgens de theorie goed vorm te kunnen geven om de output te stimuleren moet de successieve ontwikkeling van de vreemde taal, het Engels, zo spontaan mogelijk verlopen zoals de moedertaal ook wordt verworven. Motivatie voor het leren van de vreemde taal speelt een grote rol bij het leren van de vreemde taal. Daarnaast moet er veel tijd worden gecreëerd waarin de leerlingen sprekers in de vreemde taal, het Engels, te horen krijgen. Met behulp van de kwalitatieve en kwantitatieve voorwaarden voldoet het vvto Engels aan de gestelde eisen. Door gebruik te maken van de modellen: schijf van vijf, vierfasenmodel en de viertakt van het woordenschatonderwijs kan er een correcte taalkundige opbouw vorm krijgen in groep 4. Ook het CLIL-onderwijs kan bij praktische vakken in groep 4 worden toegepast. Een juiste organisatie, duidelijke inhouden en een goede vaardigheid van de leerkracht in het Engels zorgen voor een optimale invulling van het Engels in groep 4. Hierbij moeten constant de kernpunten van het vvto, leren op een spelende manier en een afwisselend aanbod van taal en activiteiten, in gedachten worden gehouden.

Door ervoor te zorgen dat de kinderen in groep 4 veel input te verwerken krijgen zullen de kinderen eerder spontaan output in het Engels produceren, omdat de behoefte ontstaat om zich in het Engels te kunnen uiten. Door duidelijk te differentiëren kan ieder kind presteren op zijn niveau. Een juiste omgang met Engelse taalfouten zorgt daarnaast ook voor motivatie om in het Engels te spreken. Het veel toepassen van coöperatieve, activerende en outputproducerende werkvormen zorgt voor een optimale Engelse output bij de leerlingen.

Om de hoofdvraag in zijn geheel te kunnen beantwoorden is er een methodeanalyse uitgevoerd van de methode ‘Take it easy’, zijn er leerlijnen ontwikkeld en tot slot is er Engelse output gestimuleerd in groep 4 op *CBS De W.* met behulp van de ontworpen lessen en de meetinstrumenten. Uit het praktijkonderzoek is gebleken dat de methode ‘Take it easy’ kan worden ingezet als leidraad voor de thema’s en de bijbehorende woorden en kan zorgen voor meer input bij de leerlingen door onder andere de native speaker. Daarnaast kan de methode voor meer visuele ondersteuning zorgen en ideeën geven voor het aanbieden van de woorden (liedjes en games). Naast de aangeboden activiteiten van de methode, moet de leerkracht zelf nog wel activiteiten ontwerpen en er complete lessen van maken om te voldoen aan de vier vensters van het vvto en Engelse output te laten produceren bij de leerlingen.

Met behulp van de frequentietabellen die zijn uitgevoerd tijdens de lessen van de groepsleerkracht is te concluderen dat er geen situaties zijn geboden waarbij de kinderen spontaan Engels konden produceren. Tijdens de ontworpen outputstimulerende Engelse lessen zijn er wel geregeld situaties gecreëerd waarbij kinderen spontaan Engels konden produceren, waardoor er tegelijkertijd meer kinderen in het Engels konden spreken. Uit de resultaten van het observatieformulier is gebleken dat zowel tijdens de lessen van de groepsleerkracht als de ontworpen outputstimulerende Engelse lessen er meer aandacht kan worden besteed aan doorvragen, het geven van correctieve feedback en het aanmoedigen van de leerlingen. Tijdens de outputstimulerende Engelse lessen is er meer gewerkt in tweetallen en groepjes wat ervoor heeft gezorgd dat de leerlingen tot de mogelijkheid kwamen om spontaan Engels te gaan produceren. Daarnaast werden er meer complimenten gegeven wat voor extra motivatie kan hebben gezorgd.

Bibliografie

- Adams, R. (2003). L2 output, reformulation and noticing: implications for IL development. In *Language Teaching Research* 7,3 (pp. 347–376). Washington: Georgetown University.
- Aronin, L. (2008). *Multilingualism in European bilingual contexts: Language use and attitudes*. David Lasagabaster and Ángel Huguet (eds) (2007). University of Haifa, Israel: Equinox publishing.
- Bakx, A., Ros, A., & Teune, P. (2012). *Opbrengstgericht onderwijs ontwerpen*. Bussum: Coutinho.
- Berding, J., & Pols, W. (2006). *Schoolpedagogiek*. Groningen/Houten: Wolters-Noordhoff bv.
- Bodde-Alderlieste, M., & Schokkenbroek, J. (2011). *Engels in het basisonderwijs*. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers.
- Cedin. (2013). *3TS BASIS*. Drachten: Cedin.
- Cito. (2014). PPON Engels in het (speciaal) basisonderwijs. *PPON informeert*.
- Corda, A., Philipsen, K., & Graaf de, R. (Bussum). *Handboek vvto*. 2014: Coutinho.
- Europees referentiekader talen. (2009, Oktober). *Definitie*. Opgehaald van Europees referentiekader talen: <http://www.erk.nl/docent/doorlopendell/watis/>
- Europees referentiekader. (sd). *Wat is het ERK?* Opgehaald van europees referentiekader talen: <http://www.erk.nl/docent/>
- Krashen, S. (1998). Comprehensible output. *System* 26, 175-182.
- Krashen, S. (2008). Past, Present and Future. *Language education*, 178-187.
- Kroll, J. F., Bobb, S. C., & Hoshino, N. (2014, Juni 3). Two Languages in Mind: Bilingualism as a Tool to Investigate Language, Cognition, and the Brain. *Current Directions in Psychological Science*.
- Laufer, B., & Hulstijn, J. (2001). Incidental Vocabulary Acquisition in a Second language: The Construct of Task-Induced Involvement. *Applied Linguistics*, 1-26.
- Liberato, J. B. (2012, Februari 22). *Output hypothesis*. Opgehaald van Second Language Acquisition (SLA) Theories: <http://slapplied.blogspot.nl/2012/02/output-hypothesis.html>
- Lochtman, K., Van de Craen, P., & Ceuleers, E. (2007). Meertalig onderwijs is beter onderwijs. *Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 51-56.
- Oskam, S. (2008). *Praktische didactiek voor Engels in het basisonderwijs*. Bussum: Coutinho.
- Schaeffer, S. (2015, Januari 21). *MeesterJuf*. Opgehaald van Facebook: <https://www.facebook.com/groups/380951735311090/>
- Schakelaar, M., & Segenhout, S. (sd). *Didactische verantwoording*. Opgehaald van Take it Easy: <http://start.takeiteasy.nu/secure/leerkracht/start.aspx>
- Schütz, R. (2014, Juni 12). *Stephen Krashen's Theory of Second Language Acquisition*. Opgehaald van S&K: <http://www.sk.com.br/sk-krash.html>
- Swain, M. (1993). The output hypothesis: Just Speaking and Writing Aren't Enough. *The Canadian Modern Language Review*, 158-164.
- Swain, M. (1998). The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. In *Sociocultural Theory and Second Language Learning* (pp. 97-114). Toronto: The Ontario Institute for Studies in Education of The University of Toronto.

- Swain, M. (sd). The Output Hypothesis: Its History and its Future. *Language Learning Distinguished Scholar in Residence of the National Research Center for Foreign Language Education*. Toronto, Ontario: Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto.
- Trimbos, B. (2006, Oktober). *Handreiking MVT Nieuwe onderbouw 2006*. Opgehaald van slo: http://www.slo.nl/downloads/archief/Handreiking_20ob_20mvt.pdf/
- Van den Nuft, D., & Verhallen, M. (2002). *Met woorden in de weer*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- Van der Donk, C., & Van Lanen, B. (2010). *Praktijkonderzoek in de school*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- Woordenschatdidactiek*. (sd). Opgehaald van slo: <http://www.slo.nl/primair/leergebieden/ned/taalsite/lexicon/00517/>

Bijlagen

1. Descriptoren ERK-niveaus

	A1	A2	B1	B2	C1
Lezen	Kan vertrouwde namen, woorden en zeer eenvoudige zinnen begrijpen, bijvoorbeeld in mededelingen, op posters en in catalogi.	Kan korte, eenvoudige teksten lezen. Kan specifieke voorspelbare informatie vinden in eenvoudige, alledaagse teksten zoals advertenties, menu's en dienstregelingen. Kan korte, eenvoudige, persoonlijke brieven begrijpen.	Kan teksten begrijpen die hoofdzakelijk bestaan uit zeer frequente dagelijkse, of aan het werk gerelateerde taal. Kan de beschrijving van gebeurtenissen, gevoelens en wensen in persoonlijke brieven begrijpen.	Kan artikelen en verslagen lezen die betrekking hebben op eigentijdse problemen, waarbij de schrijvers een bijzondere attitude of standpunt innemen. Kan eigentijdse literaire proza begrijpen.	Kan lange en complexe feitelijke en literaire teksten begrijpen, en het gebruik van verschillende stijlen onderkennen. Kan specialistische artikelen en lange technische instructies begrijpen, zelfs wanneer deze geen betrekking hebben op het eigen terrein.
Luisteren	Kan vertrouwde woorden en basiszinnen begrijpen die zichzelf, zijn/haar familie en directe concrete omgeving betreffen, wanneer de mensen langzaam en duidelijk spreken.	Kan zinnen en de meest frequente woorden begrijpen die betrekking hebben op gebieden die van direct persoonlijk belang zijn (bijvoorbeeld basisinformatie over zichzelf en zijn/haar familie, winkelen, plaatselijke omgeving, werk). Kan de belangrijkste punten in korte, duidelijke, eenvoudige boodschappen en aankondigingen volgen.	Kan de hoofdpunten begrijpen wanneer in duidelijk uitgesproken standaardtaal wordt gesproken over vertrouwde zaken die hij/zij regelmatig tegenkomt op zijn/haar werk, school, vrije tijd enz. Kan de hoofdpunten van veel radio- of tv-programma's over actuele zaken of over onderwerpen van persoonlijk of beroepsmatig belang begrijpen, wanneer er betrekkelijk langzaam en duidelijk gesproken wordt.	Kan een langer betoog en lezingen begrijpen en zelfs complexe redeneringen volgen, wanneer het onderwerp redelijk vertrouwd is. Kan de meeste nieuws- en actualiteitenprogramma's op de tv begrijpen. Kan het grootste deel van films in standaardtaal begrijpen.	Kan een langer betoog begrijpen, zelfs wanneer dit niet duidelijk gestructureerd is en wanneer relaties slechts impliciet zijn en niet expliciet worden aangegeven. Kan zonder al te veel inspanning tv-programma's en films begrijpen.
Spreken	Kan eenvoudige uitdrukkingen en zinnen gebruiken om de eigen woonomgeving en de mensen in de naaste omgeving te beschrijven.	Kan een reeks uitdrukkingen en zinnen gebruiken om in eenvoudige bewoordingen familie en andere mensen, leefomstandigheden, opleiding en huidige of meest recente baan te beschrijven.	Kan uitingen op een eenvoudige manier aan elkaar verbinden, zodat hij/zij ervaringen, gebeurtenissen, dromen, verwachtingen en ambities kan beschrijven. Kan in het kort redenen en verklaringen geven voor meningen en plannen. Kan een verhaal vertellen of de plot van een boek of film weergeven en zijn/haar reacties beschrijven.	Kan duidelijke, gedetailleerde beschrijvingen presenteren over een breed scala van onderwerpen die betrekking hebben op zijn/haar interessegebied. Kan een standpunt over een actueel onderwerp verklaren en de voor- en nadelen van diverse opties uiteenzetten.	Kan duidelijke, gedetailleerde beschrijvingen geven over complexe onderwerpen en daarbij subthema's integreren, specifieke standpunten ontwikkelen en het geheel afronden met een passende conclusie.

	A1	A2	B1	B2	C1
Gesprekken voeren	Kan deelnemen aan een eenvoudig gesprek, wanneer de gesprekspartner bereid is om zaken in een langzamer spreektempo te herhalen of opnieuw te formuleren en helpt bij het formuleren van wat de spreker probeert te zeggen. Kan eenvoudige vragen stellen en beantwoorden die een directe behoefte of zeer vertrouwde onderwerpen betreffen.	Kan communiceren over eenvoudige en alledaagse taken die een eenvoudige en directe uitwisseling van informatie over vertrouwde onderwerpen en activiteiten betreffen. Kan zeer korte sociale gesprekken aan, alhoewel hij/zij gewoonlijk niet voldoende begrijpt om het gesprek zelfstandig gaande te houden.	Kan de meeste situaties aan die zich kunnen voordoen tijdens een reis in het gebied waar de betreffende taal wordt gesproken. Kan onvoorbereid deelnemen aan een gesprek over onderwerpen die vertrouwd zijn, of zijn/haar persoonlijke belangstelling hebben of die betrekking hebben op het dagelijks leven (bijvoorbeeld familie, hobby's, werk, reizen en actuele gebeurtenissen).	Kan zodanig deelnemen aan een vloeiend gesprek, dat normale uitwisseling met moedertaalsprekers redelijk mogelijk is. Kan binnen een vertrouwde context actief deelnemen aan een discussie en hierin standpunten uitleggen en ondersteunen.	Kan zich vloeiend en spontaan uitdrukken zonder merkbaar naar uitdrukkingen te hoeven zoeken. Kan de taal flexibel en effectief gebruiken voor sociale en professionele doeleinden. Kan ideeën en meningen met precisie formuleren en zijn/haar bijdrage vaardig aan die van andere sprekers relateren.
Schrijven	Kan een korte, eenvoudige mededeling doen, bijvoorbeeld voor het zenden van vakantiegroeten. Kan op formulieren persoonlijke details invullen, bijvoorbeeld naam, nationaliteit en adres op een inschrijvingsformulier noteren.	Kan korte, eenvoudige notities en boodschappen opschrijven. Kan een zeer eenvoudige persoonlijke brief schrijven, bijvoorbeeld om iemand voor iets te bedanken.	Kan een eenvoudige, samenhangende tekst schrijven over onderwerpen die vertrouwd of van persoonlijk belang zijn. Kan persoonlijke brieven schrijven waarin ervaringen en indrukken beschreven worden.	Kan een duidelijke, gedetailleerde tekst schrijven over een breed scala van onderwerpen die de persoonlijke interesse van de schrijver hebben. Kan een opstel of verslag schrijven, informatie doorgeven of redenen aanvoeren ter ondersteuning vóór of tegen een specifiek standpunt. Kan brieven schrijven waarin het persoonlijk belang van ervaringen en indrukken aangegeven wordt.	Kan zich in een duidelijke, goed gestructureerde tekst uitdrukken en uitgebreid standpunten uiteenzetten. Kan in een brief, een opstel of een verslag gedetailleerde uitzettingen schrijven over complexe onderwerpen en belangrijke punten benadrukken. Kan verschillende soorten teksten schrijven in een zelfverzekerde, persoonlijke stijl die aangepast is aan de lezer die hij/zij in gedachten heeft.

(Bron: Liemberg, E., & Meijer, D. (2004). *Taalprofielen. Leerlijnen voor competentiegericht vreemdetalenonderwijs*. Enschede: NaB-MVT.)

NB Niveau C2 ontbreekt, omdat het niet alleen via het onderwijs bereikt kan worden, maar ook door langdurige blootstelling aan de vreemde taal, bij voorkeur door verblijf in het land waar de taal gesproken wordt.

2. Uitwerking kerndoelen 13 en 14

Kerndoel 13

De leerlingen leren informatie te verwerven uit eenvoudige gesproken en geschreven Engelse teksten.

Doel:

- consolidering van luistervaardigheid Engels zoals opgebouwd in groep 1 en 2 en uitbreiding daarvan;
- geen lessen Engels maar activiteiten of lesonderdelen die in het Engels worden uitgevoerd, vanuit de ontwikkelingsfase van de kinderen.

Uitgangspunten:

- Consolidering van thema's en onderwerpen uit groep 1/2 en uitbreiding met nieuwe thema's en onderwerpen;
- Luistervaardigheid is gekoppeld aan kijkvaardigheid;
- Zorgvuldigheid t.a.v. geschreven Engels om verwarring met de spelling van het Nederlands te voorkomen.

Materialen:

- Diverse voor de leeftijdsgroep geschikte materialen zoals Engelstalige prentenboeken, video's of cd's etc.;
- Er kan een methode gebruikt worden als deze geen tekst bevat voor de kinderen.

Wat doen de kinderen?

- De kinderen bouwen hun zelfvertrouwen met Engels verder uit.
- Ze bouwen hun positieve houding t.o.v. het leren van een vreemde taal verder uit.
- Ze ervaren dat (meer) Engels leren leuk is en dat ze de Engelstalige instructies en opdrachten begrijpen en goed kunnen uitvoeren.
- Ze herhalen bekende woorden en zinnen en breiden hun woordenschat uit.
- Ze werken aan nieuwe onderwerpen.
- De kinderen luisteren en kijken naar de leraar of een handpop, naar Engelstalig geluidsmateriaal of naar een Engelstalige video.
Bijvoorbeeld:
 - o ze luisteren naar een voorleesboek, naar een liedje;
 - o ze herkennen woorden, bijv. boerderijdieren, kleuren, getallen, seizoenen;
 - o ze wijzen vormen aan die ze herkennen;
 - o ze voeren (korte) instructies uit, bewegen mee met liedjes en doen mee met spelletjes.
- De kinderen zijn in interactie met elkaar en met de leraar en helpen elkaar.
- Ze bevinden zich in het stadium van early production, ze produceren zelf enkele zinnen in het Engels.

Wat doet de leraar?

De vakleraar Engels

- De vakleraar Engels voldoet aan het profiel vakleraar Engels.
- Zij biedt het Engels aan op bepaalde vaste momenten.
- Op enkele vaste momenten in de week komt een (speciale) bevoegde leraar, bij voorkeur een 'native English Speaking Teacher', liefst enkele uren per week, in de klas om met de kinderen Engels te doen.
- Zij spreekt alleen Engels met de kinderen.
- Zij brengt de kinderen in een situatie waarin ze spelenderwijs met Engels in contact komen en bepaalde woorden en zinnen zoals instructies of vragen, herkennen en opdrachten uitvoeren.
- Zij is bekend met en heeft inzicht in de vakdidactiek voor Early English, vroeg vreemdetalenonderwijs voor jonge kinderen.

- De vakleraar maakt een keuze uit een vakdidactisch repertoire dat aansluit bij de niveaus en belevingswereld van groep 3 en 4. Zij maakt gebruik van verschillende speelse en gevarieerde werkvormen voor de onder-/middenbouw zoals, Total Physical Response (TPR), verhalend vertellen, etc.
- De vakleraar spreekt de kinderen op een natuurlijke manier aan en enthousiasmeert hen.
- De activiteiten die zij met de kinderen uitvoert, zijn stimulerend en sluiten aan bij de leeftijd en belevingswereld van de kinderen.
- Zij is zich bewust van problemen die zich kunnen voordoen in deze beide leerjaren rondom spelling.
- Zij heeft inzicht in en kennis van verschillen in spelling tussen Nederlands en Engels en is zich bewust van problemen die daarbij kunnen ontstaan in deze beide leerjaren. Zij begeleidt kinderen die willen lezen en schrijven in het Engels vanuit die optiek.
- De vakleraar houdt rekening met verschillen in niveau van Engels die zich voordoen.
- Zij stimuleert alle kinderen tot 'prestaties', zoals het uitvoeren van opdrachten in het Engels en benadert de uitvoering van alle kinderen positief.
- Zij voelt zich verantwoordelijk voor de doorlopende leerlijn van de kinderen.
- Zij is op de hoogte van wat de kinderen hebben geleerd in de voorgaande jaren. Zij bouwt verder op de onderwerpen en thema's uit groep 1 en 2 en voegt enkele nieuwe onderwerpen en/of thema's toe. Zij geeft informatie over de in groep 3 en 4 behandelde onderwerpen en de werkwijze door aan de leraren in de volgende leerjaren.

De groepsleraar

- De groepsleraar die Engels geeft voldoet aan het profiel groepsleraar Engels.
- Zij is op de hoogte van de werkwijze en inhoud van het programma Engels in groep 1/2. Zij herhaalt op vaste momenten enkele van de activiteiten met de kinderen; bijvoorbeeld: het zingen van een liedje of het aanwijzen van voorwerpen.

Voor beide leraren geldt:

- De leraren onderhouden contact met elkaar en met de andere leraren over Engels.
- Ze onderhouden contact met de ouders over Engels en ze stimuleren de ouders om thuis ook enkele activiteiten uit te voeren met hun kinderen

Ze evalueren het programma Engels regelmatig.

Kerdoel 14

De leerlingen leren in het Engels informatie te vragen of geven over eenvoudige onderwerpen en zij ontwikkelen een attitude waarbij ze zich durven uit te drukken in die taal.

Doel:

- Consolideren van de spreekvaardigheid en het bevorderen van taalproductie of speech emergence.

Uitgangspunten:

- spreken en luisteren zijn (nog steeds) de belangrijkste vaardigheden (de kinderen starten in groep 3 met het lezen en schrijven van het Nederlands. Er moet worden voorkomen dat ze de spelling van Nederlandse en Engelse woorden verwarren);
- de kinderen gaan zich steeds meer vertrouwd voelen bij het spreken van Engels;
- ze reageren spontaan in het Engels zonder stil te staan bij verschillen tussen Nederlands en Engels.

Materialen:

- diverse voor de leeftijdsgroep geschikte materialen t.b.v. spreekvaardigheid zoals Engelstalige prentenboeken, video's, Cd's, etc.;
- er kan een methode gebruikt worden als deze geen tekst bevat voor de kinderen.

Wat doen de kinderen?

- De kinderen consolideren hun spreekvaardigheid.
- o Bijvoorbeeld: ze zingen liedjes, ze reageren op verhalen, vragen en instructies in interactie, ze herhalen bekende woorden en uitdrukkingen.
- Ze leren een aantal nieuwe woorden en antwoorden.
- Ze ontdekken dat Engels spreken en in het Engels reageren hen spontaan, gemakkelijk en schijnbaar moeiteloos afgaat.
- Ze vinden het leuk om Engels te spreken en willen graag meer leren.
- Ze stimuleren elkaar om Engels te spreken en om te reageren.

De kinderen zijn in het stadium van early production en/of speech emergence.

Wat doet de leraar?

De vakleraar Engels

- De vakleraar Engels voldoet aan het profiel vakleraar Engels.
- Zij biedt het Engels aan op bepaalde vaste momenten.
- Op vaste momenten in de week komt een (speciale) bevoegde leraar, bij voorkeur een native English speaking teacher (EST), liefst enkele uren per week, in de klas om met de kinderen Engels 'te doen'.
- Zij spreekt alleen Engels met de kinderen.
- Ze brengt de kinderen in een situatie waarin ze spelenderwijs met Engels in contact komen en bepaalde woorden en zinnen, zoals instructies of vragen, herkennen en kleine opdrachten uitvoeren.

- De vakleraar laat de kinderen op speelse wijze al bekende woorden herhalen.
- Zij breidt bekende thema's uit met nieuwe woorden en zinnen.
- Zij biedt nieuwe functies en noties aan d.m.v. concentrisch werken.
- Zij kiest ook enkele nieuwe thema's of onderwerpen.
- Zij gebruikt verhalen en liedjes die passen bij de leeftijd en belangstelling van deze kinderen.
- Zij stimuleert alle kinderen tot spreken, steunt hen en benadert het spreken van de kinderen zeer positief.

- De vakleraar houdt rekening met verschillen in niveau van spreekvaardigheid Engels van de kinderen.
- Ze differentieert en stimuleert alle kinderen op hun individuele niveau zodanig dat er aan het eind van groep 4 bij alle kinderen sprake is van early production en bij sommigen zelfs van speech emergence.

De groepsleraar

- De groepsleraar die Engels geeft voldoet aan het profiel groepsleraar Engels.
- Zij is op de hoogte van de werkwijze en inhoud van het programma Engels in groep 3/4.
- Zij herhaalt activiteiten met de kinderen.
- o Bijvoorbeeld het zingen van een Engelstalig liedje.

3. De geobserveerde ontworpen Engelse lessen om de output te stimuleren bij groep 4 op CBS De W.

Les 3 thema 'Me, myself and I' Days of the week

Datum: 03-11-2014

Lesdoelen

De leerlingen kunnen:

- De woorden Monday, Tuesday, Wednesday, Thursday en Friday gebruiken.
- De woorden purple, red, yellow, green, blue, orange en pink gebruiken.
- Reageren op vragen als: What day is it today? What days do we know more?
- Het lied 'Days of the week' zingen.
- Zinnen gebruiken als: What day is missing? The day ... is missing. That's right! That's wrong. Well done!
- Reageren op woorden als loud, quiet, stamp, clap, proud

Materialen

7 grote T-shirts

Het lied van de dagen van de week op het digibord

Naamkaartjes

Kleine T-shirts

Introductiefase

Er wordt gestart met de vraag of er ook iemand weet wat voor dag het is vandaag.

What day is it today?

De kinderen denken na over de vraag door middel van de werkvorm 'Think, pair, share'.

De kinderen denken eerst zelf na over wat voor dag het is vandaag in het Engels. Vervolgens delen ze dit in hun groepje en als laatst wordt het klassikaal besproken.

What days do we know more?

De kinderen denken weer na over deze vraag met behulp van de werkvorm 'Think, pair, share'.

Inputfase

Er wordt geluisterd naar het volgende liedje: <https://www.youtube.com/watch?v=LIQsyHoLudQ>

Zijn er nog dagen van de week niet genoemd?

Telkens als er een dag van de week wordt genoemd hangt de leerkracht het bijbehorende T-shirt op aan de lijn.

De beurt geven gebeurt tijdens deze les door het trekken van naamkaartjes.

Er wordt besproken wat de leerlingen doen op de verschillende dagen. Wat zegt het plaatje op het T-shirt over de dag?

Oefenfase

Het lied wordt een aantal keer gezongen en de juiste bewegingen worden uitgevoerd.

Wanneer het lied er een beetje goed in zit wordt er overgegaan naar de werkvorm. De grote T-shirts hangen aan de waslijn. De kinderen wordt gevraagd hun ogen te sluiten. Vervolgens wordt er één T-shirt van de waslijn gehaald. De kinderen bedenken vervolgens via de werkvorm 'Think, pair, share' wat voor woord er mist.

Wanneer de kinderen de bedoeling van het spel goed begrijpen gaan ze het spel in tweetallen uitvoeren.

What day is missing?

The day ... is missing.

That's right! That's wrong. Well done!

Er wordt afgesloten met het lied. Zo nu en dan wordt het lied stopgezet en dan zingen de kinderen de volgende dag die in het lied voorbij komt.

Les 1 Thema 'Me and winter' 'St. Nicholas'

Datum: 17-11-2014

Lesdoelen

De leerlingen kunnen:

- De woorden 'St. Nicholas, beard, staff, horse, steamboat, black Peter, bag, chimney, moon en chocolate letter' herkennen, uitbeelden en raden.

Materialen

Woordkaarten van 'Take it easy' op het bord.

Verhaal.

Woordkaarten voor ieder tweetal.

Voorwerpen.

Introductiefase

Think, pair, share

De woordkaarten van het thema 'St. Nicholas' staan op het bord. De kinderen wordt gevraagd of ze ook één van deze woorden in het Engels kennen. Ze denken hier eerst zelf over na, vervolgens bespreken ze dit in hun groepje en als laatste delen ze het met de hele klas. Welke woorden kennen we al?

Inputfase

De leerkracht vertelt het onderstaande verhaaltje over 'St. Nicholas'. De kinderen luisteren naar het verhaal en luisteren of ze ook woorden horen die passen bij één van de plaatjes op het bord.

*Last Saturday, **St. Nicholas** came to The Netherlands again. St. Nicholas is a very old men. He has a very long, white beard and when he walks, he needs his golden **staff**. St. Nicholas always comes to The Netherlands on his **steamboat**. It is a very huge boat with presents in it for all the children in The Netherlands. What number is on the steamboat? St. Nicholas is not alone on his steamboat. On his steamboat there are also black Peters. A black Peter helps St. Nicholas with the presents and gives the children 'pepernoten'.*

*In the evening, when it is dark and the **moon** is high in the sky, St. Nicholas and his black Peters bring **presents** to the children. These presents are in a bag. St. Nicholas sits on his **horse** and his horse walks over the roofs of the houses. What colour is the horse? Black Peter throws the present down the **chimney**. By the chimney is your **shoe** and the present falls into your shoe.*

Think, pair, share

Tijdens het verhaal denken de kinderen na over welk Engels woord bij welk plaatje past. Vervolgens delen ze dit in hun groepje na het verhaal. Als laatste worden de woorden klassikaal besproken en herhalen de leerlingen de woorden met elkaar in koor.

Who went to St. Nicholas Saturday? Who saw St. Nicholas?

Who else did you see?

What did you get?

Oefenfase

Act out

Tijdens de oefenfase wordt er uitgebeeld. De leerkracht pakt één van de woordkaarten en beeldt dit woord uit. Als de leerkracht klaar is gaan de kinderen overleggen welk woord er uitgebeeld is. Vervolgens wordt er een naamkaartje getrokken en deze leerling mag het antwoord geven.

Wanneer de leerkracht een aantal keren een woord heeft uitgebeeld wordt er een naamkaartje getrokken. Het desbetreffende kind mag een woordkaartje trekken en het woord uitbeelden. Wanneer een aantal kinderen dit hebben gedaan, wordt hetzelfde gedaan in tweetallen.

De leerkracht wijst een woord aan en de kinderen zeggen welk woord het is. De kinderen oefenen dit vervolgens ook weer in tweetallen.

Les 3 Thema 'Me and winter' 'St. Nicholas'

Datum: 01-12-2014

Lesdoelen

De leerlingen kunnen:

- De woorden van St. Nicholas tekenen nadat het Engelse woord is genoemd.
- De woorden van 'St. Nicholas', 'days of the week' en 'body' bedenken door middel van plaatjes en het geschreven woord.
- Chunks: 'Can I have...' 'Do you have...' 'Yes I have', 'No I have not'
- Tellen van 1 t/m 10.

Materialen

- Kwartet
- De plaatjes op het digibord
- Powerpoint met alle kwartetten
- Papier met hokjes om op te tekenen

Introductiefase

Think, pair, share

De leerkracht noemt een woord uit de woorden van St. Nicholas. De kinderen denken eerst na wat het woord betekent. Daarna overleggen de kinderen in hun groepje welk woord er wordt benoemd. Vervolgens tekenen alle kinderen het woord in een hokje van hun papier binnen tien tellen. Wanneer de tijd om is wijst de leerkracht het juiste plaatje aan. Wanneer de kinderen het goed hebben krijgen ze een punt.

Inputfase

Bovenstaande opdracht wordt uitgevoerd in groepjes. Om de beurt noemt er iemand uit het groepje een woord in het Engels van St. Nicholas. De andere kinderen tekenen dit woord op hun papier. De opdrachtgever telt van 1 tot 10 in het Engels. Hebben ze het goed? Dan hebben ze een punt. Nadat het Engelse woord is besproken is een ander uit het groepje aan de beurt om een Engels woord te noemen.

Oefenfase

De leerlingen spelen in groepjes van vier kinderen het kwartet spel. Ze beginnen ieder met vier kaarten in de hand. Vervolgens vragen ze aan een medeleerling naar een kaart. Voorbeeld: 'Do you have beard' of 'Do you have from the category St. Nicholas, beard?'

Les 5 Thema 'Me and winter' 'Christmas' en 'Winter'

Datum: 15-11-2014

Lesdoelen

De leerlingen kunnen:

- De Engelse woorden: Christmas tree, star, angel, decorations, Christmas lights, Christmas card, snowball, snowman, skate en sledge, nazeggen en bedenken naar aanleiding van het plaatje.
- Het lied 'Twinkle, twinkle, little star' zingen en de bewegingen uitvoeren.
- De chunk stellen: Do you have ... at home? En antwoorden met: 'Yes, I do' of 'No, I don't'.

Materialen

- Lied 'Twinkle, twinkle, little star':
<https://www.youtube.com/watch?v=fzKuCDdoNbk&index=16&list=PL089A3255E63E8D54>
- Memory
- <https://www.youtube.com/watch?v=9U3RG0JU4Ds>

Introductiefase

Think, pair, share

De plaatjes van de Engelse woorden staan op het bord. De kinderen denken na welke woorden ze nog weten. Vervolgens overleggen ze dit in hun groepje. De leerkracht wijst na het overleg één van de plaatjes aan, laat iedereen bedenken wat het Engelse woord is en pakt vervolgens een naamkaartje. Dit kind mag, als hij / zij het weet, vertellen welk Engels woord er bij het plaatje hoort.

Inputfase

Lied 'Twinkle, twinkle, little star' laten luisteren. De kinderen denken ondertussen na over welk geleerd woord het liedje gaat. Vervolgens wordt het lied nogmaals beluisterd maar nu met onderstaande bewegingen erbij.

Beweging	Lied
Handen met de palm naar voren losjes gesloten (vingers op de duim), dan de handen snel open en dicht doen. Minimaal twee keer achter elkaar.	Twinkle, twinkle, little star
Houd uw handen vragend omhoog, ellebogen in de zij.	How I wonder what you are
Bij 'up' een arm omhoog (met de palm nog steeds naar boven), bij 'above' andere arm omhoog.	Up above the world so high
Armen nog steeds hoog, nu handen naar elkaar toe met de duimen tegen elkaar en de wijsvingers ook tegen elkaar (om de vorm van een diamant te maken). De andere vingers zijn gesloten.	Like a diamond in the sky.
Handen met de palm naar voren losjes gesloten (vingers op de duim), dan de handen snel open en dicht doen. Minimaal twee keer achter elkaar.	Twinkle, twinkle, little star
Houd uw handen vragend omhoog, ellebogen in de zij.	How I wonder what you are

Wanneer de kinderen eraan toe zijn, wordt het lied meegezongen.

De geleerde themawoorden worden herhaald door ze op de beat te noemen. De leerkracht noemt een woord, bijvoorbeeld 'Christmas tree' en de kinderen zeggen het op dezelfde manier na. De leerkracht kan ook variaties maken op de beat zoals: 'This is a christmas tree', 'what is a christmas tree?'. De leerlingen zeggen dan de hele zin op dezelfde wijze na.

Oefenfase

'Do you have a ... at home?'

De leerlingen krijgen per tweetal woordkaarten van de tien woorden. De ene leerling pakt een kaart en vraagt aan de ander: 'Do you have a ... at home?' Waarop de andere leerling antwoordt met: 'Yes, I do' of 'No, I don't'. Vervolgens pakt de andere leerling een kaart van de stapel en vraagt het op dezelfde manier. Stel het kaartje met de slee wordt gepakt, dan vraagt de leerling aan zijn / haar klasgenoot: 'Do you have a sledge at home?' De klasgenoot antwoordt dan met: 'Yes, I do' als hij / zij een slee thuis heeft of met 'No, I don't' als diegene geen slee thuis heeft.

Memory

De kaarten van elk groepje worden samengevoegd en zo kan er memory worden gespeeld. De kinderen draaien om en om steeds twee kaarten om en benoemen de plaatjes die erop staan in het Engels. Zijn het twee dezelfde plaatjes dan mag de leerling deze twee kaartjes houden en het nogmaals proberen. Zijn het niet dezelfde kaarten dan worden de kaarten weer omgedraaid en is de volgende leerling aan de beurt.

Als afsluiting kan het lied nogmaals worden gezongen.

4. De frequentietabel

Datum:

Onderdeel	Aantal Engelse woorden (door beurt geven of herhaling van de leerkracht)	Aantal Engelse zinnen (door beurt geven of herhaling van de leerkracht)	Aantal Engelse woorden (spontaan)	Aantal Engelse zinnen (spontaan)
<u>Introductie</u>	Groep: Alleen:	Groep: Alleen:		
<u>Uitleg/instructie</u>	Groep: Alleen:	Groep: Alleen:		
<u>Uitvoering</u>				
Indien in groepen <i>Groep 1</i>				
<i>Groep 2</i>				
<i>Groep 3</i>				

<u>Uitvoering</u>				
Indien in groepen <i>Groep 1</i>				
<i>Groep 2</i>				
<i>Groep 3</i>				
<u>Afsluiting</u>				

5. De observatielijst

Observatie les Engels CBS De W.

Naam leerkracht:	C. V.	Datum:	
Groep(en):	4	Aantal leerlingen:	28
Les begint om:		Les eindigt op:	

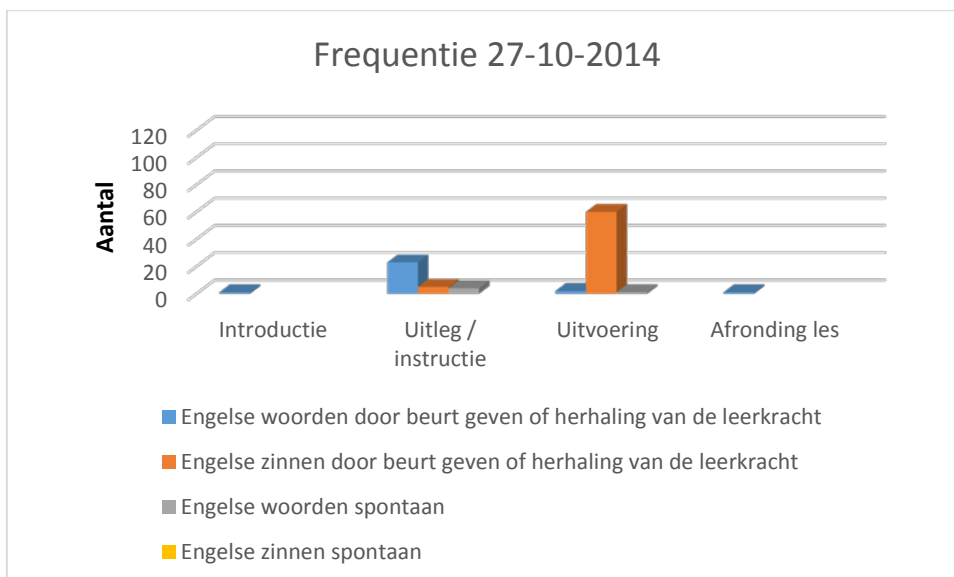
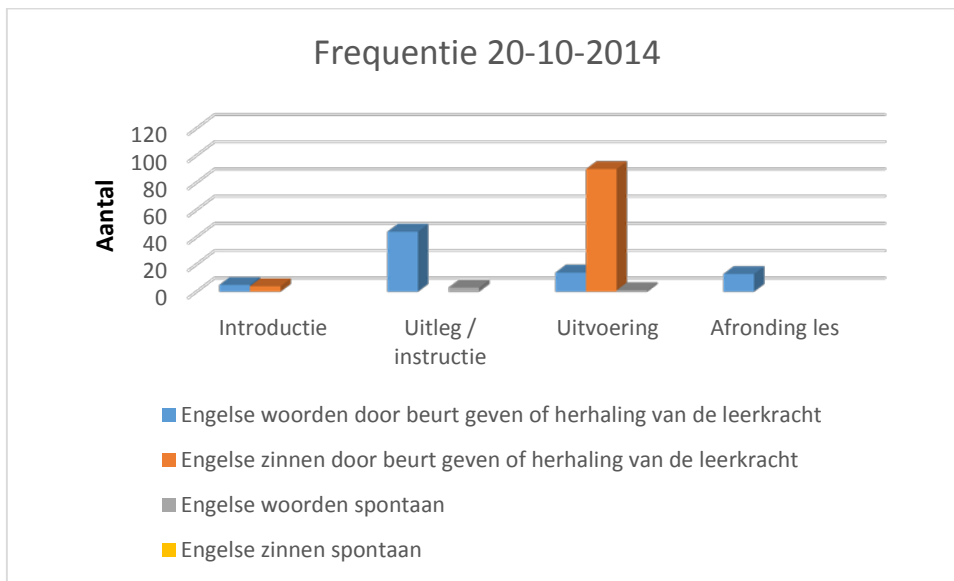
Onderdeel	Werkvorm/aanpak	Welk materiaal gebruikt:																						
<u>Introductie</u>	<i>Op wat voor manieren zorgt de leerkracht ervoor dat de output gestimuleerd wordt?</i> <table><tr><th>De leerkracht:</th><th>Hoe vaak?</th></tr><tr><td>Stelt open vragen</td><td></td></tr><tr><td>Vraagt door</td><td></td></tr><tr><td>Geeft complimenten</td><td></td></tr><tr><td>Laat de kinderen oefenen in tweetallen</td><td></td></tr><tr><td>Laat de kinderen oefenen in groepjes</td><td></td></tr><tr><td>Geeft correctieve feedback</td><td></td></tr><tr><td>Maakt gebruik van liedjes / rijmpjes / chants / tongue twisters</td><td></td></tr><tr><td>Reageert instemmend door te knikken en te hummen en/of 'yes, yes'</td><td></td></tr><tr><td>Laat zichzelf herhalen</td><td></td></tr><tr><td>Moedigt de leerlingen aan (you can do it, go on!)</td><td></td></tr></table>	De leerkracht:	Hoe vaak?	Stelt open vragen		Vraagt door		Geeft complimenten		Laat de kinderen oefenen in tweetallen		Laat de kinderen oefenen in groepjes		Geeft correctieve feedback		Maakt gebruik van liedjes / rijmpjes / chants / tongue twisters		Reageert instemmend door te knikken en te hummen en/of 'yes, yes'		Laat zichzelf herhalen		Moedigt de leerlingen aan (you can do it, go on!)		
De leerkracht:	Hoe vaak?																							
Stelt open vragen																								
Vraagt door																								
Geeft complimenten																								
Laat de kinderen oefenen in tweetallen																								
Laat de kinderen oefenen in groepjes																								
Geeft correctieve feedback																								
Maakt gebruik van liedjes / rijmpjes / chants / tongue twisters																								
Reageert instemmend door te knikken en te hummen en/of 'yes, yes'																								
Laat zichzelf herhalen																								
Moedigt de leerlingen aan (you can do it, go on!)																								
<u>Uitleg/ instructie</u>	<i>Op wat voor manieren zorgt de leerkracht ervoor dat de output gestimuleerd wordt?</i> <table><tr><th>De leerkracht:</th><th>Hoe vaak?</th></tr><tr><td>Stelt open vragen</td><td></td></tr><tr><td>Vraagt door</td><td></td></tr><tr><td>Geeft complimenten</td><td></td></tr><tr><td>Laat de kinderen oefenen in tweetallen</td><td></td></tr><tr><td>Laat de kinderen oefenen in groepjes</td><td></td></tr><tr><td>Geeft correctieve feedback</td><td></td></tr><tr><td>Maakt gebruik van liedjes / rijmpjes /</td><td></td></tr></table>	De leerkracht:	Hoe vaak?	Stelt open vragen		Vraagt door		Geeft complimenten		Laat de kinderen oefenen in tweetallen		Laat de kinderen oefenen in groepjes		Geeft correctieve feedback		Maakt gebruik van liedjes / rijmpjes /								
De leerkracht:	Hoe vaak?																							
Stelt open vragen																								
Vraagt door																								
Geeft complimenten																								
Laat de kinderen oefenen in tweetallen																								
Laat de kinderen oefenen in groepjes																								
Geeft correctieve feedback																								
Maakt gebruik van liedjes / rijmpjes /																								

Onderdeel	Werkvorm/aanpak	Welk materiaal gebruikt:																						
	<table><tr><td>chants / tongue twisters</td><td></td></tr><tr><td>Reageert instemmend door te knikken en te hummen en/of 'yes, yes'</td><td></td></tr><tr><td>Laat zichzelf herhalen</td><td></td></tr><tr><td>Moedigt de leerlingen aan (you can do it, go on!)</td><td></td></tr></table>	chants / tongue twisters		Reageert instemmend door te knikken en te hummen en/of 'yes, yes'		Laat zichzelf herhalen		Moedigt de leerlingen aan (you can do it, go on!)																
chants / tongue twisters																								
Reageert instemmend door te knikken en te hummen en/of 'yes, yes'																								
Laat zichzelf herhalen																								
Moedigt de leerlingen aan (you can do it, go on!)																								
<u>Uitvoering</u>	<i>Op wat voor manieren zorgt de leerkracht ervoor dat de output gestimuleerd wordt?</i> <table><tr><th>De leerkracht:</th><th>Hoe vaak?</th></tr><tr><td>Stelt open vragen</td><td></td></tr><tr><td>Vraagt door</td><td></td></tr><tr><td>Geeft complimenten</td><td></td></tr><tr><td>Laat de kinderen oefenen in tweetallen</td><td></td></tr><tr><td>Laat de kinderen oefenen in groepjes</td><td></td></tr><tr><td>Geeft correctieve feedback</td><td></td></tr><tr><td>Maakt gebruik van liedjes / rijmpjes / chants / tongue twisters</td><td></td></tr><tr><td>Reageert instemmend door te knikken en te hummen en/of 'yes, yes'</td><td></td></tr><tr><td>Laat zichzelf herhalen</td><td></td></tr><tr><td>Moedigt de leerlingen aan (you can do it, go on!)</td><td></td></tr></table>	De leerkracht:	Hoe vaak?	Stelt open vragen		Vraagt door		Geeft complimenten		Laat de kinderen oefenen in tweetallen		Laat de kinderen oefenen in groepjes		Geeft correctieve feedback		Maakt gebruik van liedjes / rijmpjes / chants / tongue twisters		Reageert instemmend door te knikken en te hummen en/of 'yes, yes'		Laat zichzelf herhalen		Moedigt de leerlingen aan (you can do it, go on!)		
De leerkracht:	Hoe vaak?																							
Stelt open vragen																								
Vraagt door																								
Geeft complimenten																								
Laat de kinderen oefenen in tweetallen																								
Laat de kinderen oefenen in groepjes																								
Geeft correctieve feedback																								
Maakt gebruik van liedjes / rijmpjes / chants / tongue twisters																								
Reageert instemmend door te knikken en te hummen en/of 'yes, yes'																								
Laat zichzelf herhalen																								
Moedigt de leerlingen aan (you can do it, go on!)																								

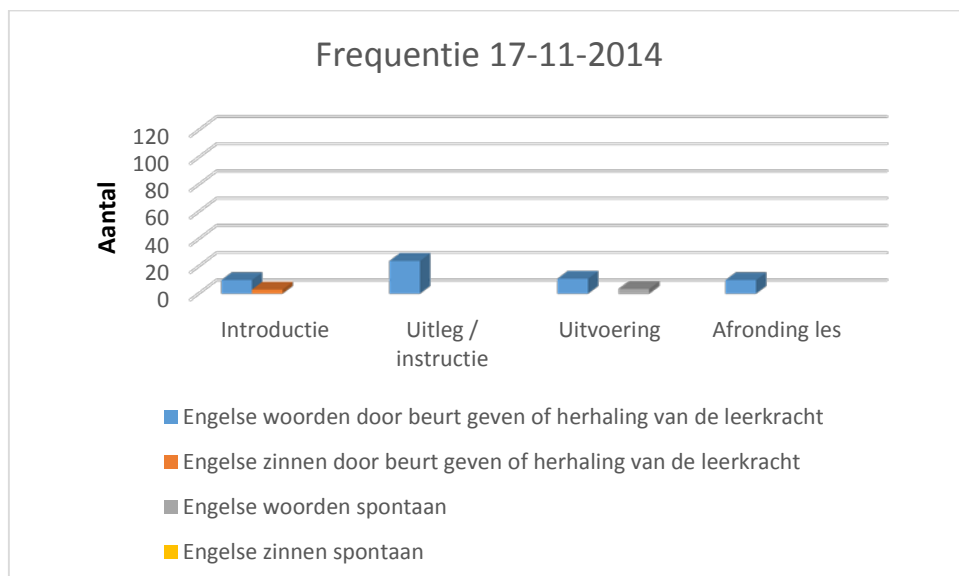
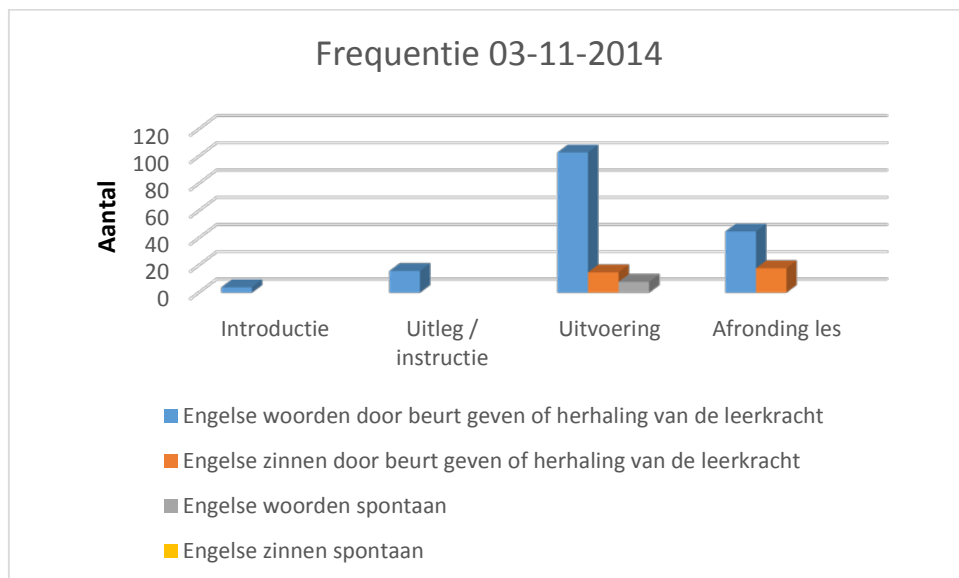
Onderdeel	Werkvorm/aanpak	Welk materiaal gebruikt:																						
<u>Afronding</u> <u>les</u>	<i>Op wat voor manieren zorgt de leerkracht ervoor dat de output gestimuleerd wordt?</i> (stelt vragen, werkvorm, etc.) <table><tr><th>De leerkracht:</th><th>Hoe vaak?</th></tr><tr><td>Stelt open vragen</td><td></td></tr><tr><td>Vraagt door</td><td></td></tr><tr><td>Geeft complimenten</td><td></td></tr><tr><td>Laat de kinderen oefenen in tweetallen</td><td></td></tr><tr><td>Laat de kinderen oefenen in groepjes</td><td></td></tr><tr><td>Geeft correctieve feedback</td><td></td></tr><tr><td>Maakt gebruik van liedjes / rijmpjes / chants / tongue twisters</td><td></td></tr><tr><td>Reageert instemmend door te knikken en te hummen en/of 'yes, yes'</td><td></td></tr><tr><td>Laat zichzelf herhalen</td><td></td></tr><tr><td>Moedigt de leerlingen aan (you can do it, go on!)</td><td></td></tr></table>	De leerkracht:	Hoe vaak?	Stelt open vragen		Vraagt door		Geeft complimenten		Laat de kinderen oefenen in tweetallen		Laat de kinderen oefenen in groepjes		Geeft correctieve feedback		Maakt gebruik van liedjes / rijmpjes / chants / tongue twisters		Reageert instemmend door te knikken en te hummen en/of 'yes, yes'		Laat zichzelf herhalen		Moedigt de leerlingen aan (you can do it, go on!)		
De leerkracht:	Hoe vaak?																							
Stelt open vragen																								
Vraagt door																								
Geeft complimenten																								
Laat de kinderen oefenen in tweetallen																								
Laat de kinderen oefenen in groepjes																								
Geeft correctieve feedback																								
Maakt gebruik van liedjes / rijmpjes / chants / tongue twisters																								
Reageert instemmend door te knikken en te hummen en/of 'yes, yes'																								
Laat zichzelf herhalen																								
Moedigt de leerlingen aan (you can do it, go on!)																								

6. Gedetailleerde frequentiegrafieken

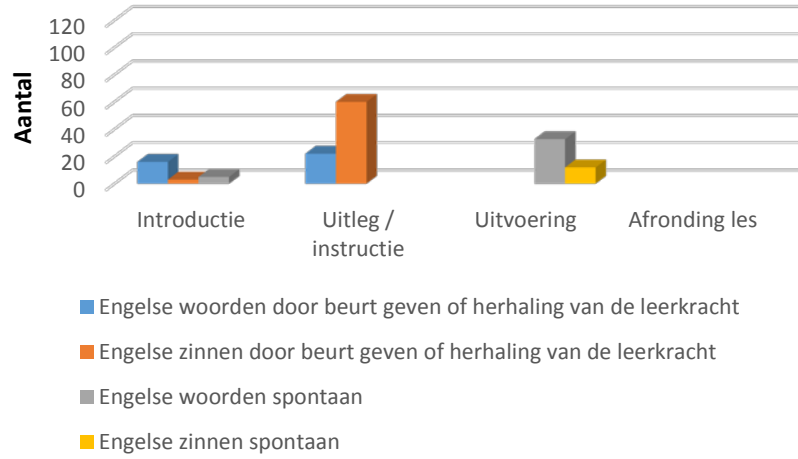
6.1 Frequentiegrafieken van de output tijdens Engelse lessen van de groepsleerkracht



6.2 Frequentiegrafieken van de output tijdens de ontworpen outputstimulerende Engelse lessen

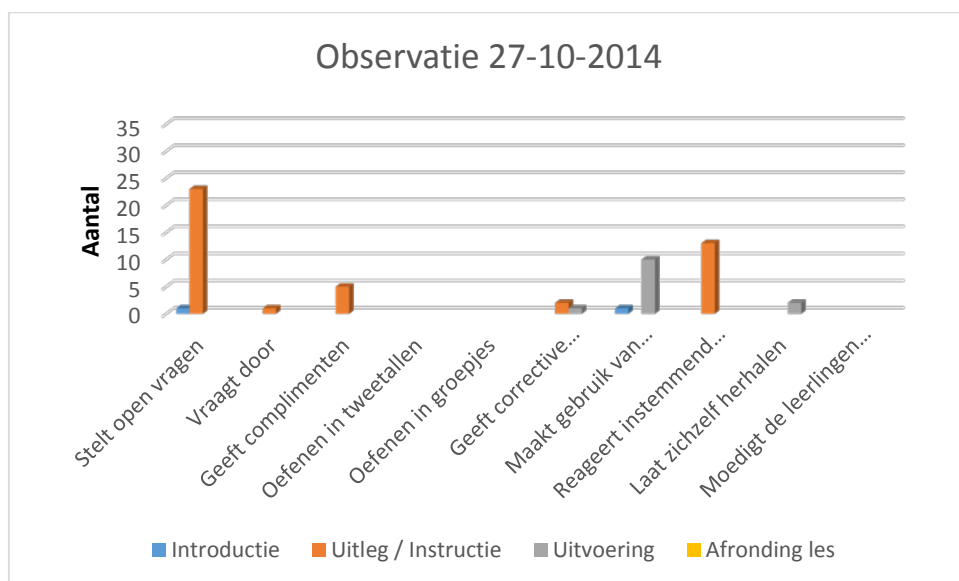
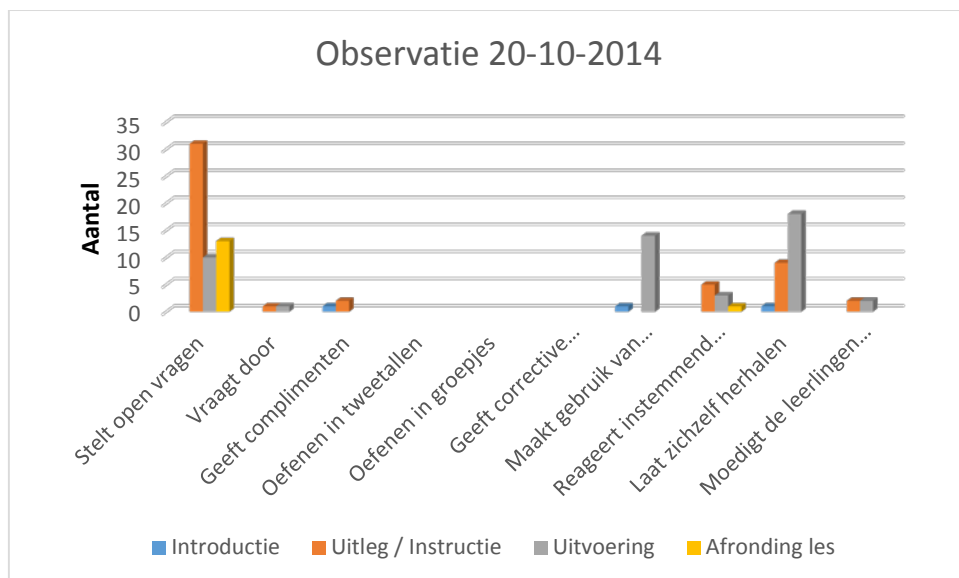


Frequentie 15-12-2014

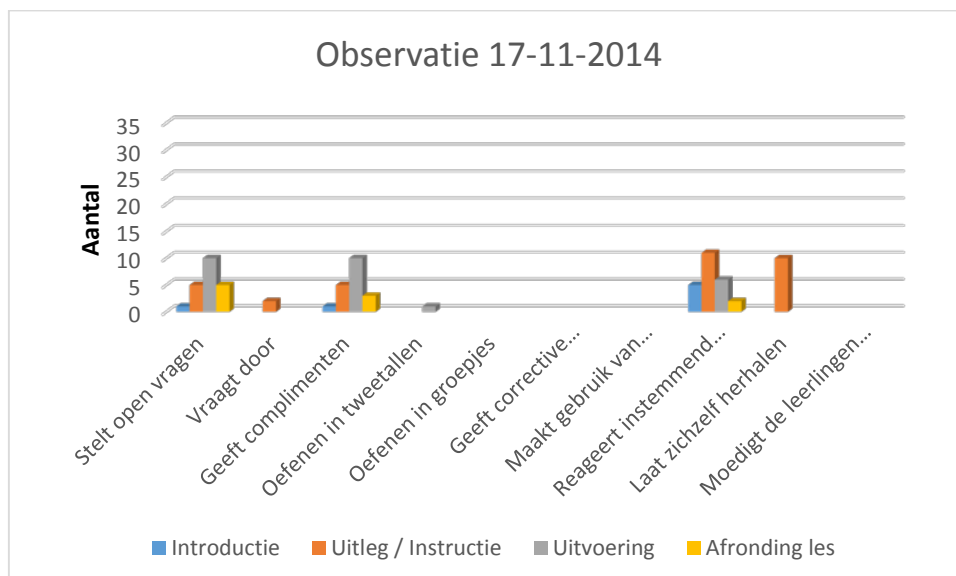
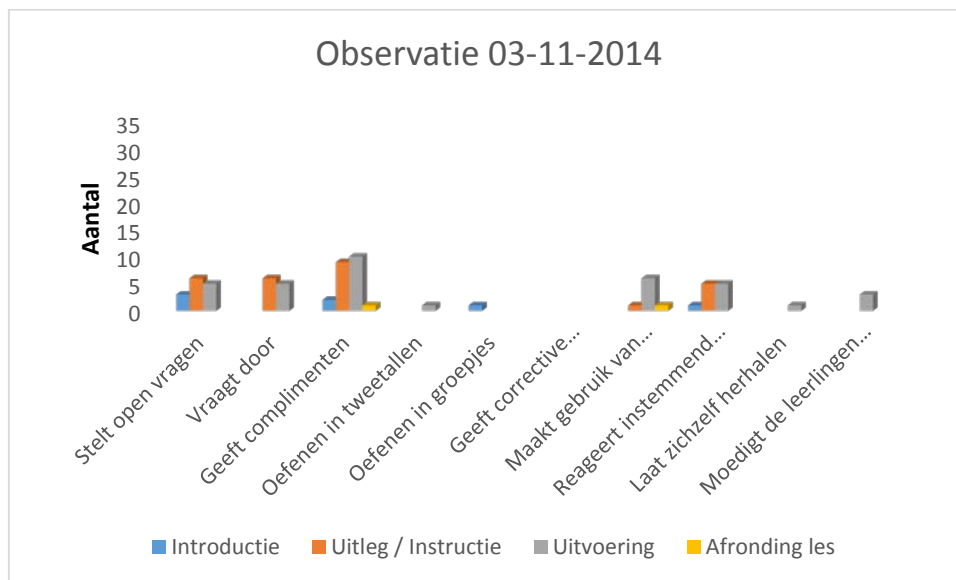


7. Gedetailleerde grafieken outputstimulerend gedrag van de leerkracht

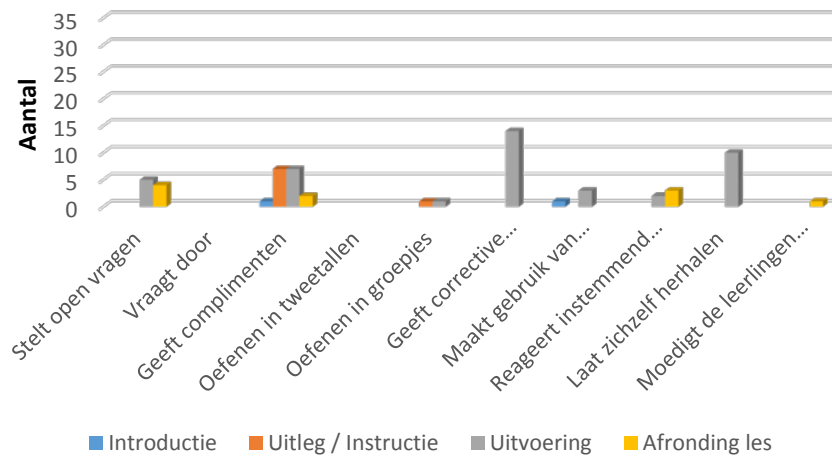
7.1 Grafieken van de mate van outputstimulerend gedrag van de groepsleerkracht tijdens de Engelse lessen



7.2 Grafieken van de mate van outputstimulerend gedrag van de leerkracht tijdens de ontworpen outputstimulerende Engelse lessen



Observatie 01-12-2014



Observatie 15-12-2014

