

Overzicht van ontwikkelingen en gangbare benaderingen in Engels taalonderwijs

Literatuurstudie

datum 8 maart 2017
auteur(s) Anita Korporaal
Damiette Bakx
Marieke Dekkers
Susan Byrne
pagina 2 van 18



datum 8 maart 2017
auteur(s) Anita Korporaal
Damiette Bakx
Marieke Dekkers
Susan Byrne



Colofon

ons kenmerk

datum 8 maart 2017

auteur(s) Anita Korporaal, onderwijskundige, Leer- en innovatiecentrum, Avans Hogeschool
Damiette Bakx, Institutional Research, Team Kwaliteit, Leer- en Innovatiecentrum, Avans Hogeschool
Marieke Dekkers, docent Engels bij de Academie voor Gezondheidszorg, Avans Hogeschool
Susan Byrne, docent Engels bij de Academie voor Bouw en Infra, Avans Hogeschool

versie

status Definitief

datum 8 maart 2017
auteur(s) Anita Korporaal
Damiette Bakx
Marieke Dekkers
Susan Byrne
pagina 4 van 18

Inhoudsopgave

1	Inleiding	5
2	Historisch overzicht & theorieën	6
3	Modellen & onderwijsbenaderingen	8
3.1	English as a foreign language (EFL) versus English as a second language (ESL)	8
3.2	Schijf van Vijf	8
3.3	Teaching Unplugged	9
3.4	Whole language versus skills based benadering	10
3.5	Task-Based Language Teaching (TBLT)	10
3.6	Content and Language Integrated Learning (CLIL) en English being the medium of instruction (EMI)	12
3.7	English for specific Purpose (ESP)	12
4	Docentrol & leerzaam leermateriaal	14
4.1	Docentrol vanuit diverse modellen en onderwijsbenaderingen	14
4.2	Wat maakt leermateriaal leerzaam?	15
5	Conclusies	16
6	Literatuurverwijzingen	17

datum 8 maart 2017
auteur(s) Anita Korporaal
Damiette Bakx
Marieke Dekkers
Susan Byrne
pagina 5 van 18

1 Inleiding

Avans heeft de ambitie dat alle afstudeerders vanaf 2020 uitstromen met Engels op B2 niveau. Met dit niveau tonen afstudeerders aan dat ze de Engelse taal op zo'n niveau beheersen dat ze op een duurzame manier kunnen werken in het (internationale) beroepenveld. Het Programma Avans Engels op B2 is ingericht om studenten en opleidingen te ondersteunen om dit voor elkaar te krijgen.

Binnen Avans zijn op dit moment diverse methodes gangbaar waarop Engels taalonderwijs wordt gegeven. Doormiddel van deze inventarisatie geven we een beeld over de wijze waarop Engels effectief gegeven kan worden. De onderzoeksvraag die we hierbij aanvankelijk gesteld hadden, was: Welke methoden zijn effectief bij de leerontwikkeling van Engels als tweede taal bij jong volwassenen in het Europese hoger onderwijs? Onder effectieve methoden verstaan we in dit onderzoek methoden die een positieve invloed hebben op de leeropbrengst van studenten. Bij het zoeken naar literatuur bleek het moeilijk te zijn om genoeg literatuur te vinden over de leerontwikkeling van specifiek de Engelse taal. We hebben om die reden onze zoektocht uitgebreid naar geschikte literatuur over de effectiviteit van de diverse methoden bij de leerontwikkeling van moderne vreemde talen in het algemeen bij jong volwassenen in het Europees hoger onderwijs.

De resultaten van de literatuurstudie zijn weergegeven in deze notitie. Het geeft kort een historisch overzicht van de ontwikkelingen van het Engels Taalonderwijs en de theorieën rondom het aanleren van Engels als tweede taal. Vervolgens worden diverse gangbare modellen en onderwijsbenaderingen besproken met zoveel mogelijk de voor- en nadelen van ieder model. Tot slot komt de rol die de docent speelt bij het aanleren van Engels als tweede taal aan bod, aangevuld met enkele aandachtspunten voor instructie en leertaken.

Met deze notitie hopen we informatie aan te bieden die bruikbaar is bij het vormgeven cq. bijsturen van het Engels Taalonderwijs binnen het curriculum.

2 Historisch overzicht & theorieën

In de 18e eeuw zijn de moderne vreemde talen ingevoerd in het curriculum van de Europese scholen. Ze werden aangeleerd volgens dezelfde methoden die werden gebruikt voor het onderwijs in Latijn. Leerboeken bestonden uit abstracte grammaticaregels, woordenlijsten en het vertalen van zinnen. Het moderne vreemde talenonderwijs was gericht op het leren schrijven door de gegeven regels toe te passen in passende schrijfoefeningen. Het onderwijs was niet gericht op mondelinge communicatie. Deze aanpak werd ook bekend als de 'Grammar-Translation' methode. De belangrijkste doelstellingen van deze methode zijn: a) regels en feiten onthouden om de taalsystemen te begrijpen van de vreemde taal, waarbij eerste taal wordt gehandhaafd als referentiesysteem in de verwerving van de tweede taal, b) lezen en schrijven met weinig aandacht voor spreken en luisteren, c) woordenschat leren op basis van het lezen van teksten, tweetalige woordenlijsten en woordenboeken, d) grammatica deductief leren door eerst het leren van de regels en dan toepassing ervan in oefeningen en e) gebruik van de taal van de leerling als voertaal.

De Grammar-Translation methode domineerde het Europese vreemdetalenonderwijs en in aangepaste vorm wordt het in sommige delen van de wereld nog steeds gebruikt (Richards & Rodgers, 1986).

In de late 19e eeuw legden taaldeskundigen de fundamentele voor de ontwikkeling van nieuwe manieren van lesgeven in talen. Er kwam aandacht voor linguïstiek, de wetenschap van taal waarbij de nadruk ligt op taalsystemen en processen. Dit zorgde voor nieuwe inzichten in spraakprocessen (fonetiek). Er werd benadrukt dat spraak, in plaats van het geschreven woord, de primaire vorm van de taal was. Taaldeskundigen waren van mening dat de methoden van taalonderwijs gebaseerd moeten zijn op zowel linguïstiek als de leerpsychologie. Dit leidde tot de discipline van toegepaste linguïstiek (Richards & Rodgers, 1986).

Vanaf het midden van de 20e eeuw zijn vanuit de leerpsychologie drie grote leertheorieën van invloed geweest op de ontwikkeling van het onderwijs: het behaviorisme, het cognitivisme en het sociaal-constructivisme. Specifiek voor taalonderwijs zijn er vier typen tweede taalverwervingstheorieën te onderscheiden: input theorieën, intake theorieën, interactionist theorieën en output theorieën. (Lightbown & Spada, 2006). Hieronder worden de drie leertheorieën uitgewerkt en tevens de verbanden aangegeven tussen de leer- en taalverwervingstheorieën.

Het **behaviorisme** heeft tussen 1940 en 1970 grote invloed gehad op het tweede- en vreemde talen onderwijs, met name in Amerika. Bij behaviorisme ligt het accent op imitatie, oefenen en belonen van succes. De activiteiten in de klas richten zich op nabootsen, onthouden en het uit het hoofd leren van dialogen en zinpatronen (het aanleren van gewoontes). Er wordt verondersteld dat het tweede taal leren start met de gewoontes uit de moedertaal en dat deze gewoontes interfereren met nieuwe gewoontes die nodig zijn voor de tweede taal. Onderzoek heeft echter uitgewezen dat taalfouten in de tweede taal niet automatisch te herleiden zijn tot de moedertaal (Lightbown & Spada, 2006). De op taalverwervingsgerichte **input theorie**, ontwikkeld door Krashen, heeft veel invloed gehad gedurende een periode waarin het tweede taalonderwijs in de overgangsfase was van het denken vanuit benaderingen die de nadruk leggen op regels en het onthouden van dialogen (focus op vorm) naar het denken vanuit benaderingen die de nadruk leggen op het gebruik van taal (focus op betekenis). Bij deze input theorie wordt ervan uitgegaan dat het leren van taal zich ontwikkelt wanneer de lerende wordt blootgesteld aan veel input van taal dat op een iets hoger niveau ligt dan de lerende kan begrijpen (Lightbown & Spada, 2006). Input theorieën benadrukken dat de input van taal betekenisvol, relevant en realistisch moet zijn. Voldoende gevarieerde en rijke input in de activerende fase van een les kan de lerende helpen in het proces van het begrijpen van taal naar het produceren van taal (Dale et al., 2010).

Het **cognitivisme** gaat uit van een informatie-verwerkingsmodel, waarbij leren plaatsvindt via het werk- en lange termijn geheugen. Deze leertheorie ziet tweede taalverwerving als het opbouwen van kennis die uiteindelijk weer automatisch kan worden opgeroepen voor het spreken en begrijpen van taal. Er is wel een limiet aan wat de lerende aan informatie kan verwerken. Een ervaren taalgebruiker kan bijvoorbeeld de volledige aandacht geven aan de betekenis van een tekst of gesprek, terwijl een lerende meer tijd nodig heeft om de betekenis van de losse woorden te kunnen begrijpen. Op basis van het proces van transfer van informatie gaat men ervan uit dat informatie ook het beste kan worden teruggehaald in situaties waarin het ook is aangeleerd: als het taalleren gericht is op de betekenis van taal in communicatieve situaties dan zal het terughalen van specifieke taalkenmerken en grammatica met een toets gericht op deze kenmerken waarschijnlijk moeilijker zijn (Lightbown & Spada, 2006).

Taalverwervingsgerichte **Intake theorieën** (intake is input met begrip) sluiten hierbij aan. Bij deze theorieën wordt ervan uitgegaan dat lerenden de taal leren als zij veel in contact komen met de taal en daarnaast de tijd nemen om deze taal te verwerken. De taalactiviteiten in de klas moeten de lerende stimuleren om zich bewust te zijn van wat er is gezegd en hoe het is gezegd (Dale et al., 2010).

Het **sociaal-constructivisme** veronderstelt dat cognitieve ontwikkeling, dus ook het leren van een taal, ontstaat als een resultaat van sociale interactie. Het gaat ervan uit dat het verwerven van kennis en vaardigheden niet zozeer het gevolg is van een directe overdracht van kennis door de docent, maar eerder het resultaat is van (constructieve) denkactiviteiten van de lerende zelf. We leren door nieuwe informatie te verbinden aan wat we al weten (voorkennis). Het leren wordt gezien als een sociaal proces.

De taalverwervingsgerichte **interactionist theorieën** sluiten hierbij aan. Het uitgangspunt van deze theorieën is namelijk dat betekenisvolle sociale interactie belangrijk is voor het leren van een taal. Als lerenden zich bij de interactie focussen op de betekenis van wat zij horen, lezen, spreken of schrijven, is dit volgens de 'interactionist theorie' meer effectief dan als zij zich grotendeels richten op de grammaticale juistheid. In het verlengde hiervan zijn er taalverwervingsgerichte **output theorieën**, die aangeven dat het voor het leren van een taal belangrijk is om ook zelf taal te produceren. Door te spreken en te schrijven merken lerenden het verschil tussen wat zij kunnen zeggen en wat ze willen zeggen en/of schrijven (Lightbown & Spada, 2006; Dale et al., 2010).

3 Modellen & onderwijsbenaderingen

Het leren van een taal, het lesgeven en onderwijspraktijken in het algemeen vinden plaats in een brede sociaal-politieke, ideologische en economische context. Deze contextuele factoren beïnvloeden de ontwikkeling van ideeën, theorieën en beleid en zijn van invloed op wat er gebeurt in de klas, met welke middelen en hoe (TESOL international association, 2012).

Vanuit de diverse theorieën rondom taalonderwijs zijn modellen en onderwijsbenaderingen ontwikkeld. Graddol (2006) gaat ervan uit dat het kiezen van een onderwijsmodel in het Engels taalonderwijs verder gaat dan het kiezen tussen bijvoorbeeld Amerikaans of Brits Engels. Diverse modellen variëren bijvoorbeeld in de ontwikkeling van de verschillende taalvaardigheden (lezen-spreken-interpreteren), het beoogde eindniveau, het leerdoel, de leertijd van de leerling, de leeromgeving (klaslokaal, familie, leefgemeenschap, media), de toetscriteria et cetera. Hieronder volgt een beschrijving van de gangbare modellen en benaderingen.

3.1 English as a foreign language (EFL) versus English as a second language (ESL)

Graddol (2006), Savignon (2001) en Lasagabaster (2011) maken onderscheid tussen EFL en ESL onderwijs. In tegenstelling tot ESL hebben in EFL klassen de docent en de studenten een andere gemeenschappelijke taal dan Engels, waardoor het gebruik van Engels in de klas speciale aandacht behoeft. Inhoudsgericht onderwijs of task based onderwijs, waarbij de uitvoering van een zinvolle taak centraal staat, kunnen hieraan invulling geven. In ESL klassen, waar Engels de voertaal is, ontstaat als vanzelf de noodzaak ofwel motivatie voor studenten om Engels te gebruiken. Bij EFL benaderingen staat het bereiken van Engels op moedertaal niveau centraal. Bij ESL daarentegen is de rol van de omgeving waarin Engels wordt onderwezen of het leerdoel waartoe Engels wordt geleerd, bepalend. Als er bijvoorbeeld in het klaslokaal diverse Engelse varianten worden gesproken, zal de hoofdtaak van de docent met een ESL benadering het aanleren van een formele, standaard variant Engels, zijn. Een ander voorbeeld is dat ESL onderwijs voor immigranten een inburgerings component bevat. Bij EFL onderwijs komt dit zelden voor. Graddol (2006) is van mening dat de ontwikkeling van pedagogische inzichten en de globalisering van de wereld (en daarmee de verspreiding van Engels) gedurende de laatste jaren leiden tot het ontstaan van nieuwe onderwijsmodellen uit EFL en ESL.

3.2 Schijf van Vijf

Westhoff (2008) heeft een model voor moderne vreemde talenonderwijs ontwikkeld, de zogenaamde Schijf van vijf. Hierbij onderscheidt hij vijf componenten die elk een rol spelen in het taalleerproces. Alle componenten dienen aan de orde te komen in taalonderwijs.

1. Blootstelling aan input: Cruciaal voor taalverwerving is exposure aan de doeltaal. Het taalaanbod dient omvangrijk en gevarieerd te zijn en heeft het meeste effect als de moeilijkheidsgraad net iets boven het actuele taalbeheersingsniveau van de lerende ligt.
2. Inhoudsgerichte verwerking: Input wordt pas intake als de lerende zich de betekenis van die input heeft gerealiseerd. Dus de bijbehorende taak is pas effectief als deze levensecht en functioneel is en aansluit bij de interesse van de lerende.
3. Vormgerichte verwerking: Grammaticaonderwijs heeft alleen effect als het gecombineerd wordt met een overvloedig taalaanbod. Het leidt dan tot sneller vorderen, een hoger eindniveau, het kunnen maken van moeilijke taaluitingen en het maken van minder fouten.

4. De rol van pushed output: Taallerenden vergroten hun actieve taalbeheersing door zich veelvuldig in de vreemde taal te uiten. De output hypothese zegt dat als je lerenden dwingt zich in de vreemde taal uit te drukken, ze vanzelf de leemten in hun kennis ontdekken. Dit brengt lerenden ertoe vormgerichter met input en hun formele kennis (grammaticaregels) om te gaan. Dit leidt tot een natuurlijke behoefte aan uitbreiding van formele kennis. Pushed output dwingt lerenden ertoe dingen uit te proberen en te toetsen, wat vervolgens weer leidt tot grotere nauwkeurigheid, betere beheersing en (ook formele) correctheid. Levensechtheid speelt ook bij pushed output een grote rol.
5. Strategisch handelen: Om lerenden te kunnen helpen de leemten te compenseren, zijn strategieën ontwikkeld. We onderscheiden *receptieve* en *productieve* strategieën. Receptieve strategieën zijn bedoeld om kennisleemten te compenseren die het begrijpen van taalaanbod bemoeilijken, zoals lees- en luisterstrategieën om bijvoorbeeld onbekende woorden te raden of voorkennis te activeren. Productieve strategieën, ook wel compensatie- of communicatiestrategieën, zijn bedoeld om te verhullen dat je iets niet kunt zeggen ("fillers" of vermijdingsstrategieën et cetera) of om je te helpen de boodschap toch over te laten komen (omschrijven, "negotiation of meaning" et cetera).

3.3 Teaching Unplugged

De uitgangspunten van deze onderwijsbenadering zijn:

1. conversatiegedreven doceren;
2. doceren met zo weinig mogelijk extra materiaal;
3. focussen op taal die spontaan naar boven komt.

Taalonderwijs als natuurlijk proces, waarin de 'fluency first' aanpak wordt gehanteerd, is effectief. Daarnaast levert veel dialogische communicatie in het klaslokaal veel output op en dus gelegenheid om feedback te geven en te ontvangen. Bij deze benadering mag materiaal dat gebruikt wordt niet ten koste gaan van de tijd die besteed kan worden aan interactie en conversatie in de doeltaal. Veel methodeboeken leggen bijvoorbeeld een grote nadruk op grammatica ten koste van tijd voor conversatie. Een tekst daarentegen kan een stimulans zijn om tot communicatie en conversatie te komen. Dit concept gaat ervan uit dat taal niet verworven wordt, maar een proces is waarbij taal 'emerges' ofwel opborrelt. Critici geven aan dat deze aanpak geen duidelijke structuur en methode heeft en dus geen leerproces met duidelijk einddoel dient (Meddings & Thornbury, 2009).

Meddings en Thornbury (2009) bieden docenten praktische handvatten om het 'emergence' proces te laten ontstaan:

1. Reward emergent language – beloning van taal die opborrelt
2. Retrieve it – terughalen van taal welke de student gebruikt heeft
3. Repeat it – drilling
4. Recast it – herformuleer de intertalige producties die studenten maken
5. Report it – vraag studenten om te rapporteren over hun samenwerking
6. Recycle it – moedig studenten aan om emergent delen van een taal in een andere situatie te gebruiken.
7. Record it – laat studenten nieuw geleerde onderdelen opschrijven.
8. Research it – help je studenten om patronen in de taal te vinden
9. Reference – link emergent taal aan doelen van het curriculum
10. Review it – vraag aan het eind van de les aan studenten welke 5 woorden ze geleerd hebben

3.4 Whole language versus skills based benadering

De whole language benadering is een concept waarbij de holistische benadering wordt toegepast. De basisprincipes van deze benadering zijn (Freeman & Freeman in: Meddings & Thornbury, 2009):

- Leren gaat van heel naar deel,
- Lessen moeten student-centraal zijn, omdat leren de actieve constructie van kennis is,
- Lessen moeten betekenisvol zijn en een doel hebben,
- Leren vindt plaats in sociale interactie,
- Lezen, schrijven, spreken en luisteren ontwikkelen zich allemaal tegelijkertijd,
- Lessen dienen de moedertaal en cultuur van de studenten te ondersteunen,
- Geloof in het potentieel van de student

In het algemeen wordt aangenomen dat bij de whole language benadering in tegenstelling tot bij de skills based benadering, de verschillende taalcomponenten (lezen, schrijven, luisteren en spreken) als geheel aangeleerd worden en niet apart worden aangeboden. Bergeron (1990) heeft een literatuurstudie uitgevoerd naar de definitie van whole language. Zij concludeert dat een eenduidige definitie voor de term whole language niet bestaat. Bergeron stelt dat bij whole language wordt gewerkt vanuit praktijkvoorbeelden om studenten betekenisvol/context gericht en functioneel taalonderwijs te bieden. De nadruk ligt daarbij op onderlinge samenwerking. Dit leidt bij de student tot motivatie en interesse tijdens het leerproces.

Ook El-Koumy (2004) stelt dat in de whole language benadering de student centraal staat en dat het aanleren van een taal een sociaal proces is. Ook hij benadrukt dat deze benadering leidt tot meer student engagement (betrokkenheid) en daarnaast tot meer zelfsturing van het leerproces. Bij het skill based onderwijsmodel bepaalt de docent wat en hoe geleerd wordt. Voorstanders van de skills based benadering beweren dat studenten door het apart aanleren van vaardigheden minder fouten maken. Voorstanders van de whole language benadering benadrukken juist de taalontwikkeling in het leerproces door het maken van fouten en het gebruik van authentiek taalgebruik. Bij de skills based benadering kunnen doelen, toetsen en eindkwalificaties duidelijk gedefinieerd worden, terwijl dat bij de whole language benadering moeilijker is door allerlei onderwijsvormen waarbij samenwerken centraal staat. El-Koumy pleit voor een gecombineerde benadering van een whole language en skills based benadering, waarbij de aparte vaardigheden (lezen, schrijven, luisteren en spreken) tijdens het leerproces steeds meer geïntegreerd worden tot betekenisvol onderwijs, waarbij studenten steeds meer zelfsturend aan taalontwikkeling werken.

3.5 Task-Based Language Teaching (TBLT)

TBLT is een benadering die begin jaren tachtig is ontwikkeld door Mike Long. In de pedagogisch georiënteerde literatuur over TBLT wordt de centrale rol van de student benadrukt. Deze wordt meestal omschreven als actieve participant, die door middel van de uitvoering van taken, impliciete en expliciete kennis van de tweede taal ontwikkelt. De student wordt geleidelijk aan steeds meer bedreven in het begrijpen en het produceren van de doeltaal voor zinvolle doeleinden (van den Branden, 2016).

De filosofische basisprincipes van TBLT zijn: opleiden van de persoon als geheel, leren door te doen, rationalisme, vrije associatie (zeggen wat je invalt), leerling-gerichtheid, gelijkheid leraar-leerling relaties en participatieve democratie (directe inspraak van de student) (Long, 2015).

Long (2015) onderscheidt twee bestaande benaderingen te weten de 'synthetic approach' met de focus op vorm en de 'analytic approach' met de focus op betekenis. Beide vormen hebben volgens hem meerdere nadelen. De synthetische benadering is onder andere onverenigbaar met de 'natuurlijke' processen van taalleren. Problemen met de analytische benadering zijn onder andere de moeizame aanpak van aanhoudende grammaticale fouten. De geboden oplossing vanuit TBLT is een analytische taak of syllabus met een focus op vorm, waardoor er geoefend kan worden met problematische linguïstische kenmerken.

TBLT kent tien methodologische principes:

- 1) gebruik een taak en geen tekst als analyse-eenheid,
- 2) stimuleer leren door te doen,
- 3) ontwikkel input en vertrouw niet alleen op 'authentieke' tekst,
- 4) gebruik rijke input,
- 5) moedig inductief leren aan (van concrete indrukken naar een algemeen beeld)
- 6) focus op vorm,
- 7) voorkom negatieve feedback,
- 8) respecteer studentgerichte syllabi passend bij de doelgroep,
- 9) stimuleer samenwerkend leren,
- 10) maak gebruik van geïndividualiseerde instructie, zowel psycholinguïstisch, als aansluitend bij de communicatieve behoeften.

De ontwikkeling van een cursus gebaseerd op de principes van TBLT begint met een analyse van de taken die een specifieke groep leerlingen dient te behalen oftewel wat zij moeten kunnen doen in de nieuwe taal ('real world activities'). Deze taken vormen de basis voor de inhoud van een taak-syllabus, die bestaat uit een serie van pedagogische taken met een oplopende moeilijkheidsgraad. De leerresultaten worden getoetst via 'task-based criterion referenced performance tests' (Long, 2015).

Eind jaren negentig is door commerciële organisaties het idee voor 'classroom tasks' overgenomen, maar volgens Long is dit 'lower case TBLT'. Het zijn vaak activiteiten en oefeningen die worden gebruikt om structuren, functies of subvaardigheden te oefenen in traditionele grammaticale syllabi met meestal een opbouw van PPP (presentatie-praktijk-productie) met niet-realistische taken. Het betreft algemeen materiaal gericht op grote groepen volgens de 'synthetic approach'. Ellis (2009) noemt deze benadering task-supported taalonderwijs, waar in de laatste fase veelal iets is opgenomen wat aangeduid wordt met een 'taak'. Dit is echter meestal meer een 'situatieve grammatica oefening'. TBLT heeft sinds 1987 veel kritiek gekregen op de onduidelijkheid van het begrip taak, de rol van de docent et cetera. Volgens Ellis (2009) komt deze kritiek voort uit een fundamenteel verkeerd begrip van wat een 'taak' is en van de theoretische beweegredenen die taakgericht onderwijs onderbouwen. Ook is er volgens Ellis een gebrek aan erkenning dat er meerdere varianten van taakgericht onderwijs bestaan, zoals de varianten van Long, Shekan of Ellis (Ellis, 2009). Taakgericht onderwijs hoeft niet alleen gezien te worden als een alternatief voor meer traditionele vormgerichte benaderingen, maar kan ernaast gebruikt worden (Ellis, 2009).

3.6 **Content and Language Integrated Learning (CLIL) en English being the medium of instruction (EMI)**

CLIL is een benadering voor het gezamenlijk leren van een onderwerp en een vreemde taal. Het werd ontwikkeld in Europa en gestimuleerd door het beleid van de Europese Unie om de individuele en maatschappelijke meertaligheid te verbeteren (Europese Commissie, 2012 in: Smit & Dafouz, 2012).

Het conceptuele kader van CLIL bestaat uit de verwevenheid van de 4C's: content (inhoud/onderwerp), communicatie (taal), cognitie (leren en denken) en cultuur (maatschappelijk bewustzijn van de lerende zelf en anderen) (Coyle, 2007 in: Lasagabaster, 2011). Het is van belang dat studenten worden geactiveerd en dat er verschillende typen input (taal en vakinhoud) worden ingebracht om ervoor te zorgen dat zoveel mogelijk studenten de input begrijpen. Belangrijk aandachtspunt is dat de input op het juiste cognitieve niveau is en op het juiste niveau van de vreemde taal (Dale et al., 2010). Er kan daarbij onderscheid worden gemaakt tussen twee dimensies van taal: 'Basic Interpersonal Communication Skills' (BICS), het dagelijks taalgebruik en 'Cognitive Academic Language Proficiency' (CALP), meer abstracte taal dat hogere denkvaardigheden vereist (Cummins, 2000 in: Dale et al., 2010). Ook het aanmoedigen van spreken en schrijven (output) is een belangrijk aandachtspunt binnen CLIL.

Ook Dooly en Masats (2011) leggen de focus in hun onderzoek op 'taalonderwijs middels het uitvoeren van een project', waarbij taal en inhoud worden geïntegreerd (CLIL). Zij menen dat de aandacht voor de vijf hoofdgebieden (lezen, schrijven, spreken, luisteren en communiceren/interpreteren) belangrijk is bij taalonderwijs op basis van een dergelijk onderwijsmodel. Daarbij gaan zij er vanuit dat het gebruik van ICT in het onderwijs steeds belangrijker wordt.

In niet-Engelstalige landen is er een verandering te zien van EFL naar 'English being the medium of instruction'(EMI) voor onderwerpen zoals wiskunde, aardrijkskunde en geneeskunde. De verschillen tussen EMI en CLIL zijn: a) CLIL is vanuit een bepaalde context (meertaligheid EU-burgers) ontwikkeld en EMI heeft geen contextuele herkomst, b) CLIL laat vrij welke tweede taal er wordt geleerd en bij EMI is de taal Engels en c) CLIL heeft tot doel ontwikkeling van inhoud en taal, bij EMI wordt dit niet specifiek als doel aangegeven (Dearden, 2014). EMI wordt veelal toegepast vanuit het oogpunt van internationalisering; nader onderzoek naar onder meer de benodigde materialen, programma's en kwaliteit van docenten is volgens Dearden gewenst.

3.7 **English for specific Purpose (ESP)**

Een vreemde eend in de opsomming van de diverse gangbare benaderingen hierboven is English for a specific Purpose (ESP). ESP is doelgericht onderwijs voor het leren van de Engelse taal, ontworpen voor specifieke doelgroepen en aansluitend bij de academische en professionele behoeften van de lerende. De onderwijsomgeving, doelen, methoden en inhoud van ESP verschillen van een algemeen Engels onderwijsprogramma. ESP richt zich meer op de taal die nodig is in de (beroeps) context dan op de grammatica en taalstructuren en richt zich op assessment van de specifieke doelen en activiteiten die de lerende nodig heeft in de echte (beroeps)praktijk. In een algemeen Engels onderwijsprogramma worden alle taalvaardigheden ontwikkeld; in ESP wordt op basis van een behoefteanalyse bepaald welke taalvaardigheden ontwikkeld moeten worden bij de lerende en daarop wordt de syllabus ingericht. De behoefteanalyse is de belangrijkste fase in ESP. Deze vormt de basis voor het ontwerp van de cursus (wat en hoe) en zou herhaald moeten worden zodat het tevens gebruikt kan worden voor formatieve processen. Er zijn meerdere analysemodellen.

datum 8 maart 2017
auteur(s) Anita Korporaal
Damiette Bakx
Marieke Dekkers
Susan Byrne
pagina 13 van 18

Voor alle modellen zijn de belangrijkste componenten: a) de te bereiken doelen, b) de huidige situatie, c) de leersituatie en d) de beschikbare middelen. Mogelijke instrumenten voor de behoefteanalyse zijn: vragenlijsten, gestructureerde interviews, observaties, analyse van authentieke gesproken en geschreven teksten, discussies en evaluaties (Rahman, 2015).

In ESP worden traditioneel twee branches onderscheiden namelijk 'English for Academic Purposes (EAP)' en 'English for Occupational Purposes (EOP)' (Rahman, 2015). In ESL settings kan ESP gedoceerd worden aan bijvoorbeeld studenten die wonen en werken in Engelstalige landen of als onderdeel in een inburgeringsprogramma. In een EFL setting kan ESP gegeven worden aan volwassen studenten die werken in een internationale omgeving (Johns & Price-Machado, 2001).

4 Docentrol & leerzaam leermateriaal

4.1 Docentrol vanuit diverse modellen en onderwijsbenaderingen

De rol van de docent (en daarmee ook van de student) is sterk afhankelijk van de gekozen benadering. Het toegepaste concept en de daarbij gebruikte methode schrijven voor welke functies de docent vervult (bijvoorbeeld directeur, counselor of rolmodel), de mate waarin de docent de controle over het leerproces heeft en bepaalt wat geleerd moet worden en welke interacties tussen docenten en studenten voorkomen. (Richards & Rodgers, 1986). Zo speelt bijvoorbeeld in het concept van skills based onderwijs de docent een grote rol in wat, hoe en wanneer geleerd wordt. Bij de whole language benadering staat de student juist centraal en treedt de docent veel meer op als begeleider van het leerproces (El-Koumy, 2004).

Thornbury (2008) vergelijkt het aanleren van een eerste (moeder-) taal met het aanleren van een tweede taal. Hij is van mening dat juist bij het aanleren van een tweede taal de docent een belangrijke rol speelt bij het aanbieden van specifieke taalelementen die incidenteel voorkomen in een onderwijsvorm waarbij de focus ligt op de taak en de samenwerking. Op deze manier kan toch een niveau van authenticiteit van de vreemde taal bereikt worden.

Een onderzoek van Graaff en Housen (2005) toont aan dat docenten door het geven van instructies het proces van taalverwerving kunnen beïnvloeden. Instructie kan invloed hebben op: de route van tweede taalverwerving, de snelheid van tweede taalverwerving of het uiteindelijke bereikte niveau van tweede taalverwerving. Voorwaarden hierbij zijn de timing en de volgorde van de instructies. Deze dienen aan te sluiten bij de ontwikkeling binnen het natuurlijk taalverwervingsproces van de student. Een effectieve instructie initieert en verbetert de taalverwervingsmechanismen en processen. Zo bevorderen bijvoorbeeld hole- en gapoefeningen het essentiële 'opmerken' van taalaspecten. Correctieve feedback op fouten van studenten heeft dezelfde uitwerking. Daarnaast is een instructie effectief, wanneer de intrinsieke motivatie van de student getriggerd wordt. Denk hierbij bijvoorbeeld aan de task-based instructie (engagement van de student door uitdaging). Daarnaast dient de docent te zorgen voor genoeg blootstelling aan de tweede taal (Graaff en Housen in: Long & Doughty, 2005).

Van den Branden (2016) richt zich op de Task Based Language Teaching benadering en de rol van de docent daarbij. Hij geeft aan dat er bij TBLT twee aspecten zijn die de resultaten bepalen van het taakgerichte werk: (a) de kwaliteit en intensiteit van de mentale activiteit van studenten tijdens het werken met taken en (b) de verbale interactie die zij opbouwen met hun medestudenten en leraren bij het leren van de taal. Daarbij spelen docenten volgens van den Branden tenminste drie cruciale rollen:

1. Motivator door het aanzetten van studenten tot actie door het aanbieden van projecten,
2. Organisator door ervoor te zorgen dat de leerlingen weten wat er van ze verwacht wordt en het zorgdragen voor ruimtelijke randvoorwaarden voor de taakuitvoering,
3. Gesprekspartner door de behoeften van verschillende studenten te voeden op verschillende manieren.

Aangezien leren een proces is dat verschilt per lerende zal een groot deel van de rol van de docent tijdens de taakuitvoering bestaan uit het toezicht houden op de taakuitvoering van de verschillende studenten en het afstemmen van input, feedback en steun aan de onmiddellijke behoeften van specifieke leerlingen. Docenten hebben een cruciale rol in motiveren en activeren van alle studenten. Van den Branden (2016) ziet duidelijk vele verbandingen met het model van de 7 C's (zorg, uitdaging, verduidelijken, boeien, ruimte verlenen, consolideren en controle) voor beschrijving van effectief docentengedrag. Dit model is

datum 8 maart 2017
auteur(s) Anita Korporaal
Damiette Bakx
Marieke Dekkers
Susan Byrne
pagina 15 van 18

afgeleid van het 'Measures of Effective Teaching Project' (Bill & Melinda Gates Foundation, 2010 in: van den Branden, 2016; Hattie, 2012 in: van den Branden, 2016).

Dale et al. (2010) hebben zich in hun onderzoek juist gericht op de docentrol bij een Content and Language Integrated Learning benadering. Zij onderscheiden zes belangrijke vaardigheden voor docenten: 1) activeren van studenten, 2) zorgdragen voor verschillende typen input voor lessen (linguïstisch en niet-linguïstisch), 3) begeleiden en begrijpen van studenten, 4) aanmoedigen van spreken en schrijven (output), 5) toetsen en geven van feedback en 6) gebruik maken van projecten.

Het onderzoek van Dooly en Masats (2011) wijst uit dat bij taalonderwijs middels het uitvoeren van een project de uitdaging voor de docent ligt in het vinden van de juiste balans in mate van aansturing van de studenten. Studenten moeten genoeg vrijheid hebben om zich betrokken en eigenaar te voelen bij en van het project en eindproduct. Teveel vrijheid kan leiden tot een gevoel van verloren lopen. Verder zijn zij van mening dat het belangrijk is bij het succesvol implementeren van nieuwe onderwijsmodellen dat docenten al tijdens hun eigen opleiding in contact zijn gekomen of zelf ervaring hebben opgedaan met innovaties als het gebruik van bijvoorbeeld ICT tools in het onderwijs. Daarmee concluderen zij dus dat de docent de sleutel is tot het slagen van onderwijsmodellen.

4.2 **Wat maakt leermateriaal leerzaam?**

Het leereffect van een taak is groter naarmate deze meer activiteit in het werkgeheugen oplevert. Beslissingen nemen en argumenten afwegen leveren veel meer effect op dan alleen maar kennis nemen van, omdat dit veel meer mentale activiteit uitlokt. Activiteiten als structureren, abstraheren en toepassen bieden een groter leerpotentieel dan reproduceren, rangordenen en categoriseren, omdat er veel meer gesleuteld moet worden aan het materiaal bij de uitvoering van de taak door de student. Elaboreren, het verbinden met en integreren in bestaande kennis, leidt daarnaast tot het uitbreiden van de netwerken in het brein, waardoor de opgedane kennis steeds makkelijker bereikbaar wordt. De transferwaarde neemt toe (Corda & Westhoff, 2010; Driessen, 2003).

Zogenaamde rijke taken sleutelen het meest aan het werkgeheugen en zorgen voor gebaande paden in het geheugen waardoor de kennis gemakkelijk opgeroepen kan worden. Dit zijn taken die veel en verschillende kenmerken bevatten van hetgeen geleerd dient te worden. Deze kenmerken worden tegelijk en herhaaldelijk aangeboden. Voor taalonderwijs betekent dit dat het tegelijk aanbieden van verschillende taalaspecten in een taak, zoals spelling, naamvallen, werkwoordsvormen et cetera, meer leereffect oplevert dan het apart aanbieden van deze aspecten. Daarnaast worden rijke taken aangeboden in een levensechte setting en hebben zij een functioneel karakter. Dit vergroot de kans dat studenten het geleerde beter kunnen terugvinden bij een latere toepassing. Tot slot zijn rijke taken attractief, doordat ze aansluiten bij de belangstelling en behoeften van studenten. (Corda & Westhoff, 2010).

5 Conclusies

Deze literatuurstudie laat zien dat het vreemde talenonderwijs sinds de 18e eeuw een grote ontwikkeling heeft doorgemaakt van schrijfonderwijs naar taalonderwijs dat ook gericht is op mondelinge communicatie. Vanuit diverse leer- en taalverwervingstheorieën zijn verschillende modellen en onderwijsbenaderingen ontwikkeld. De meeste theorieën rondom taalonderwijs zijn ontwikkeld in het Westen en kunnen daarom ook niet zonder meer worden toegepast binnen het onderwijs in andere culturen.

De diverse modellen en benaderingen van het Engels taalonderwijs hebben verschillende uitgangspunten en doelen. Er zijn ook overeenkomsten gevonden:

- sociale interactie is belangrijk,
- de nadruk ligt meer op de betekenis van taal dan op vorm; "fluency first", daarna grammatica,
- de vier vaardigheden (lezen, schrijven, luisteren en spreken) komen aan bod,
- de begeleidende rol van de docent,
- rijke input aanbieden die veel activiteit in het werkgeheugen oplevert en daardoor beter beklijft.

De verschillen tussen de modellen en benaderingen zijn onder andere: a) het aanbieden van Engels als apart vak of geïntegreerd in de verschillende vakken, b) het aanbieden van de vier vaardigheden als losse elementen of tegelijk en c) Engels of Nederlands als gevoerde lestaal.

De rol van de docent is afhankelijk van de gekozen benadering. De literatuur is echter wel eenduidig over de noodzakelijke functies van de docent als zorgdrager voor genoeg blootstelling aan de tweede taal en als activator en motivator van de studenten.

De literatuur geeft niet direct uitsluitsel over het verschil in effectiviteit van de diverse gangbare methoden in de leerontwikkeling van Engels als tweede taal. Bij de keuze voor een model of benadering voor het taalonderwijs spelen doelstellingen en contextuele factoren, zoals inrichting van het curriculum, een rol. Daarnaast bestaan er uiteraard ook verschillen tussen studenten: belangrijk is om aan te sluiten bij de leerontwikkeling van de individuele student. Door te variëren en differentiëren op bijvoorbeeld de componenten uit de Schijf van vijf van Westhoff kunnen studenten ondersteund worden in hun individuele leerontwikkeling.

datum 8 maart 2017
auteur(s) Anita Korporaal
Damiette Bakx
Marieke Dekkers
Susan Byrne
pagina 17 van 18

6 Literatuurverwijzingen

Bergeron, B.S. (1990). What does the term whole language mean? Constructing a definition from the literature. *Journal of Reading Behavior*, Volume XXII, No. 4, p301-329.

Branden, K. van den. (2016). The role of teachers and Task-Based Language Education. *Annual Review of Applied Linguistics*, 36, p164–181. Cambridge University Press.

Corda, A. & G.J. Westhoff. (2010). Wat weten we over ICT en het leren van moderne vreemde talen. *Kennisnet Onderzoeksreeks 'Ict in het onderwijs'*, nr. 22. Kennisnet, Zoetermeer.

Dale, L.; W. van der Es & R. Tanner. (2010). *CLIL Skills*. European Platform.

Dearden, J. (2014). English as a medium of instruction- a growing global phenomenon. British council.

Dooly, M. & D. Masats. (2011). Closing the loop between theory and praxis new models in EFL teaching. *ELT Journal English Language Teaching Journal*, 65(1), p42-51.

Driessen, C. (2003). Analyzing textbook tasks and the professional development of foreign language teachers. Utrecht: IVLOS Institute of Education.

EI-Koumy, A.S.A.K. (2004). *Teaching and Learning English as a Foreign Language: A Comprehensive Approach*.

Ellis, R. (2009). Task-based Language teaching: sorting out the misunderstandings. *International Journal of Applied Linguistics*, 19 (3).

Graaff, R. de & A. Housen. Investigating the Effects and effectiveness of L2 Instruction to appear. In: M. Long & C. Doughty. (2005). *The handbook of second and foreign language teaching*. Malden, MA: Blackwell Publishing.

Graddol, D. (2006). English next-Why global English may mean the end of 'English as a foreign language', p82-85.

Johns, A.M. & D. Price-Machado. English for Specific Purposes: Tailoring Courses to Student Needs and to the Outside World. In: Celce-Murcia, M., editor. (2001). *Teaching English as a second or foreign language*, 3rd edition, Heinle Cengage Learning, p43-54.

Lasagabaster, D. (2011). English achievement and student motivation in CLIL and EFL settings. *Innovation in Language Learning and Teaching*. Vol 5, 1, p3-18.

Lightbown, P.M. & N. Spada. (2006). *How languages are learned*, 3rd edition. Oxford: Oxford University Press.

Long, M. (2015). *Second Language Acquisition and Task-Based Language Teaching*. Wiley-Blackwell.

Meddings L. & S. Thornbury. (2009). *Teaching unplugged: Dogme in English Language Teaching*. Delta Publishing.

datum 8 maart 2017
auteur(s) Anita Korporaal
Damiette Bakx
Marieke Dekkers
Susan Byrne
pagina 18 van 18

Rahman. M. (2015) English for Specific Purposes (ESP): a holistic review Universal Journal of Educational Research 3(1), p24-31.

Richards, J.C. & T.S. Rodgers. (1986). Approaches-and-methods-in-language-teaching. Cambridge University Press.

Savignon, S.J. Communicative Language Teaching for the Twenty-First Century. In: Celce-Murcia, M., editor. (2001). Teaching English as a second or foreign language, 3rd edition, Heinle Cengage Learning, p13-28.

Smit, U. & E. Dafouz. (2012). Integrating content and language in higher education. An introduction to English-medium policies, conceptual issues and research practices across Europe. AILA Review 25 (1), p1-12.

TESOL international association. (2012). *A Principles-Based Approach for English Language Teaching Policies and Practises*. Gevonden in december 2016 op <https://www.tesol.org/docs/pdf/a-principles-based-approach-for-english-language-teaching-policies-and-practises-.pdf?sfvrsn=0>

Thornbury S. (2008). Language as an emergent system. In English. British Council: Spring/Summer 2008.

Westhoff, G.J. (2008). Een schijf van vijf voor het vreemde talen onderwijs (revisited). Enschede: NaB-MVT.